



# Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral\*

## Between Amnesia and the Desire not to Forget: an essay on regimes of historicity and oral history

Antonio Vicente Marafioti Garnica\*\*

Déa Nunes Fernandes\*\*\*

Heloisa da Silva\*\*\*\*

### Resumo

Para apresentar uma configuração geral das práticas de pesquisa do GHOEM, Grupo de Pesquisa *História Oral e Educação Matemática* e, em termos gerais, explicitar as concepções e procedimentos que fundam tais práticas, mobiliza-se inicialmente a expressão *Regimes de Historicidade* – que nomeia os diferentes modos de articular as noções de presente, passado e futuro – visando a pavimentar o solo que torna possível o surgimento do discurso que sustenta o que se julga ser um conjunto de ações diferenciadas para a

\* Os autores agradecem às profas. Dras. Maria Laura Magalhães Gomes e Ivete Maria Baraldi, primeiras leitoras deste texto, e aos demais membros do GHOEM que, em momento posterior, numa das reuniões do grupo, detalhadamente o discutiram.

\*\* Doutor em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro. Professor do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (UNESP, Rio Claro) e Educação para Ciência (UNESP, Bauru), Rio Claro, Bauru, SP, Brasil. Coordenador do Grupo de Pesquisa *História Oral e Educação Matemática* (GHOEM) ([www.ghoem.com](http://www.ghoem.com)). Endereço para correspondência: Avenida Luiz E. C. Coube, s/n, CEP: 17030-360, Bauru, SP, Brasil. *E-mail*: [vgarnica@fc.unesp.br](mailto:vgarnica@fc.unesp.br).

\*\*\* Doutora em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro. Integrante do GHOEM. Professora do Departamento de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Monte Castelo, São Luís, MA, Brasil. Endereço para correspondência: Av. 01, nº 411, edifício Pedro Kury, apto.41, Centro, CEP 13500-401, Rio Claro, SP, Brasil. *E-mail*: [deanf13@hotmail.com](mailto:deanf13@hotmail.com).

\*\*\*\* Doutora em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro. Professora do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (UNESP, Rio Claro). Integrante do GHOEM. Endereço para correspondência: Av. 24-A, 1515, Bela Vista, 13506-900, Rio Claro, SP, Brasil. *E-mail*: [heloisas@rc.unesp.br](mailto:heloisas@rc.unesp.br).

produção de pesquisa em Educação Matemática e, mais particularmente, para a Historiografia da Educação Matemática.

**Palavras-chave:** Regimes de Historicidade. História Oral. Educação Matemática. GHOEM.

### Abstract

In this paper we intend to sketch a configuration of the research practices of the Research Group *Oral History and Mathematics Education* (GHOEM) and, in general terms, to explain some concepts and procedures in which these practices are founded. In order to do this, the expression “Regimes of Historicity” – meaning the different ways of articulating the notions of present, past and future – is initially mobilized. By this expression we are able to understand the emergence of the discourse that underpins a set of actions and theoretical frameworks for the research in Mathematics Education and more particularly, for the Historiography of Mathematics Education.

**Keywords:** Regimes of Historicity. Oral History. Mathematics Education. GHOEM.

Eu te digo: estou tentando captar quarta dimensão do instante-já que de tão fugidioso não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa. /.../ Quero possuir os átomos do tempo. E quero capturar o presente que pela sua própria natureza me é interdito: o presente me foge, a atualidade me escapa, a atualidade sou eu sempre no já (Clarice Lispector, *Água Viva*).

Nós gostaríamos de preparar, a partir de hoje, o museu de amanhã, e reunir os arquivos de hoje como se fosse já ontem, tomados que estamos entre a amnésia e a vontade de nada esquecer (François Hartog, *Tempo e Patrimônio*).

## 1 Das promessas que o passado faz e o futuro cumpre

Macrobius<sup>1</sup>, tanto quanto seus contemporâneos, não viveu muito. A julgar

---

<sup>1</sup> Ambrosius Theodosius Macrobius (395-423), pensador neoplatônico. Seus *mappaemundi*, elaborados na Espanha e reproduzidos em tratados fundamentais para o pensamento medieval, foram extremamente populares durante toda a Idade Média e influenciaram cartógrafos até o século XV (há cópias de seus mapas datadas de 1500).

pelos dados disponíveis, faleceu no início do século V d.C., quando ainda sequer tinha completado 30 anos. Havia se dedicado a compreender e compilar o saber grego, o que permitiu que sua memória fosse reverenciada durante toda a Idade Média. Seus conhecidos esboços cartográficos reservavam, ao sul da esfera terrestre, um espaço similar, em tamanho, ao do norte, onde se encontravam a Europa, a Índia, a parte norte da África e algumas das cidades do mundo antigo, com Jerusalém ocupando o centro do que, até então, era a geografia possível para a vida humana. Se o espaço ao sul era inóspito, com algumas sub-regiões de altíssimas temperaturas, e se nele não havia, até então, registro de vida, por que figurava vazio, desolado, nas representações macrobianas? O hemisfério sul era, à época de Macróbio, uma ficção apoiada tão somente pela teoria e pela tradição<sup>2</sup>. O espaço vazio aguardava ser preenchido pelo futuro, como prometera o passado.

Pode-se imaginar, hoje, o pandemônio criado, por exemplo, na Europa do século XV, com a notícia de um Novo Mundo habitado? A curiosidade pelo desconhecido, pelo exótico, pela possibilidade de apropriação cultural e econômica? O burburinho nas cortes e mosteiros? Um arsenal de possibilidades começava a circular em conversas informais, em conclaves, nos meios universitários, nos grupos científicos, nas feiras... Em todos os rituais, não escapando a quase nenhum dentre tantos poderes...

## 2 Da desconfiança num passado que não ilumina o presente

Mais contemporaneamente, consideremos o surgimento de regimes totalitários e, de modo particular, parte de uma geração de escritores franceses aos quais “nunca ocorrera tomar parte nos negócios oficiais da Terceira República”, mas que, num átimo, foram sugados para o redemoinho da II Grande Guerra e tornaram-se, de homens letras que eram, homens de ação, “sugados pela política como que pela força de um vácuo [...] sem pressenti-lo e

---

<sup>2</sup> A Teoria Oceânica (atribuída a Crates de Mallos, século V a.C.) postulava a existência de dois fluxos oceânicos – o *verdadeiro oceano*, que cortava a Terra em dois blocos, e um *oceano subsidiário*, que se dividia em dois fluxos passando pelos polos. Ainda que seguindo a *Geographia* de Ptolomeu, Macrobius julgava como mais apropriados os cálculos de Eratóstenes sobre a circunferência da Terra. A esfericidade do planeta já era defendida desde o século V a.C., inclusive por Pitágoras, e Macrobius está nela baseado para projetar/postular a existência de uma grande massa de terras ao sul, posto que, conhecida a grande massa ao norte, deveria ser mantido, para atender às leis da Física, o equilíbrio da esfera. Essa grande massa de terras ao sul seria habitada em sua zona temperada, como afirmava Cícero – do qual Macrobius foi comentador – ainda que nenhuma prova empírica disso fosse, à época, possível. A representação da faixa habitada ao norte era relativamente única nas representações medievais e Macrobius foi fundamental para mantê-la como padrão.

provavelmente contra suas inclinações conscientes” (ARENDRT, 1997, p. 29). Segundo Hannah Arendt (1997, p. 29), esse compromisso com a Resistência Francesa, vivido por muitos escritores franceses, não durou muito. Poucos anos depois, eles foram liberados daquilo que originalmente haviam pensado ser um *fardo* e atirados de volta ao que agora sabiam ser “a leviana irrelevância de seus afazeres pessoais”; sendo, mais uma vez, separados “do mundo da realidade” pela *opacidade triste* de uma vida particular centrada apenas em si mesma. E, se se recusavam a “voltar às suas verdadeiras origens, a seu miserável comportamento”, nada lhes restava, diz a autora, senão retornar

à velha e vazia peleja de ideologias antagônicas que, após a derrota do inimigo comum, de novo ocupavam a arena política, cindindo os antigos companheiros de armas em grupelhos sem conta, que não chegavam sequer a constituir facções, e alistando-se nas intermináveis polêmicas de uma guerra de papel (ARENDRT, 1997, p. 29).

### 3 Da articulação do tempo: sobre os Regimes de Historicidade

O que pretendemos ressaltar aqui, a partir desses dois exemplos (dentre outros tantos possíveis), não é apenas que momentos extremos impõem aos homens os limites de seu próprio mundo – do mundo que se conhece e no qual se transita com a familiaridade que nos vem pela tradição, pelos costumes herdados – e alteram nossa percepção da própria vida. Mais especificamente, nossa intenção é usar esses exemplos para auscultar – na esteira de outros autores – quais perspectivas se abrem, a partir deles, para falarmos sobre história e historiografia. Acreditamos que os exemplos acima são pertinentes se queremos trazer à discussão os modos de enfrentamento com a História, o modo de escrevermos história, os limitantes e possibilidades de praticar historiografia ou, em termos atuais, o que é, em suma, a *operação historiográfica*<sup>3</sup>.

Com François Hartog surge uma expressão que tem sido utilizada por grande parte dos historiadores contemporâneos: regimes de historicidade. “Esta noção que estou propondo”, afirma Hartog,

difere da de época. Época significa, no meu entender, apenas um corte no tempo linear (de que frequentemente se ganha consciência após o fato, e que, bem depois, pode

---

<sup>3</sup> Vincular os Regimes de Historicidade à prática da Historiografia não é, porém, necessário, como será possível constatar. Ocorre que essa vinculação é natural a Hartog (um teórico da Historiografia) e servirá aos propósitos deste texto.

ser usada como um recurso de periodização). Por regime quero significar algo mais ativo. Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas, antes, organizam o passado como uma sequência de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência do tempo que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo (HARTOG, 1996, p. 96).

Hartog afirma que a ideia de regime de historicidade pode ser compreendida de duas maneiras. Numa acepção restrita, é “como uma sociedade trata seu passado”. Num sentido amplo, o regime de historicidade serviria para designar “a modalidade da consciência de si de uma comunidade humana” (HARTOG, 2006, p. 263). Um regime de historicidade é marcado por um modo específico de (re)orientar o tempo – tema tão caro à Historiografia –, um modo específico de articular passado, presente e futuro.

Uma pré-história da historicidade fica subentendida como sendo a que perdurou da Antiguidade à Idade Média, quando a narrativa sobre os fatos passados – mais notadamente na Antiguidade – preza o cenário mítico e inscreve-se como gênero literário.

Um primeiro regime de historicidade instala-se mais nitidamente, segundo Hartog (1996), no Renascimento<sup>4</sup>, com a *historia magistra*. Trata-se de uma concepção – assentada a partir de uma afirmação de Cícero, “*Historia est magistra vitae*” (A história é mestra da vida) – segundo a qual é no conhecimento do passado que se encontram enraizadas as possibilidades de enfrentar o presente e o futuro: cabe à história dar exemplos que guiem a vida. Hartog afirma que a dimensão da *historia magistra* ficou, talvez, ao longo da Idade Média, subordinada, cristianizada, mas não desapareceu de todo; levou tempo (mais ou menos quatro séculos) para que se formulasse esse regime teológico e historiograficamente. Para o autor, a “nova e maior importância” adquirida pela *historia magistra* no Renascimento acontece com a redescoberta e leitura dos historiadores antigos, quando se enfatiza a imitação dos antigos e, em termos

---

<sup>4</sup> “Contra as linhas mestras de um regime de historicidade em que história e retórica eram aliadas inseparáveis, uma geração pouco conhecida de historiadores [...] buscou deliberadamente romper esse elo para vincular a pesquisa histórica à erudição. O leitor contemporâneo, pouco familiarizado [...] com as posições assumidas pelos historiadores da também chamada *Histoire Nouvelle* do século XVI, não se surpreenderá ao perceber que a história é, para eles, pesquisa, e não gênero literário. Trata-se, para esses historiadores, de distinguirem-se daqueles que buscam mais o fervor de uma eloquência tomada de empréstimo [...] do que a verdade, recomendada acima de todos os sacrifícios mundanos” (DAHER, 1998, p. 01).

mais amplos, quando a Antiguidade serve de instrumento para uma crítica à Cristandade (HARTOG, 1996).

A *história magistra* ganhou certa autonomia, deixando de ser mera forma literária específica, mas ainda é, por excelência, obra oratória – agora, fruto de intensa investigação rumo a uma verdade com valor cívico para a formação e instrução humanas, provedora de exemplos exemplares –, e vige até o século XX, passando pela metodologização do fazer historiográfico no século XIX<sup>5</sup> e pela revolução dos *Annales*. Note-se que a permanência dessa forma de conceber a história – a *historia magistra* perdura dos antigos até o Renascimento, passando por todo o Medieval – mostra que, como ocorre a qualquer paradigma, as alterações nos regimes de historicidade são lentas. Um regime de historicidade pode permanecer latente por um longo período e, apenas muito mais tarde, servir de guia mais seguro ou estável para alterar a concepção de tempo. Note-se também que, nessa trajetória, de *magistra vitae* a história começa a admitir uma nova tonalidade (mas não uma nova coloração) e passa a optar por servir de parametrização (necessária) à evolução – mestra da vida e guia para o progresso são, agora, duas vertentes de uma mesma moeda. É na órbita da Escola dos *Annales* (cujas investidas contra a perspectiva metódica, tomando-a como aquilo que se deveria evitar como prática na disciplina, foram já intensamente discutidas) que começa a se avizinhar outro – e novo – regime de historicidade, aquele em que a categoria de futuro não mais orientaria o trabalho do historiador, e o tempo linear, cumulativo e evolutivo também não seria mais seu objeto de estudo (GOMES, 2009).

Talvez não seja adequado, portanto, afirmar que o primeiro regime de historicidade considera a história mestra da vida, o segundo desenvolve a ideia de progresso, e o terceiro constitui a história como fragmento. Fosse assim, os regimes de historicidade seriam outra periodização, uma periodização temática, mas, ainda assim, uma periodização, um corte no tempo linear. Essa é, segundo pensamos, a contribuição inédita de Hartog: não uma nova periodização para um tempo estagnado, não um novo título para uma velha forma de organizar, mas um modo de pensar os mecanismos historiográficos em sua dinamicidade.

Um regime de historicidade, com efeito, não é uma entidade metafísica, vinda do céu, mas um plano de pensamento de longa duração, uma respiração, uma rítmica, uma ordem do tempo que permite e proíbe pensar certas coisas. Contestado tão logo de sua instauração, um regime de historicidade

---

<sup>5</sup> Trata-se da escola metódica de Ranke, na Alemanha, e de Langlois e Seignobos, na França, que inaugura, efetivamente, a Historiografia como campo profissional, como prática científica autônoma.

reformula, ‘recicla’ os elementos anteriores da relação de tempo, a fim de fazer com que ele diga outra coisa, de outra maneira [...] A passagem de um regime para outro conduz a períodos de cruzamentos: o período revolucionário é um bom exemplo. Um regime, finalmente, jamais existe em estado puro (HARTOG, 1997, p. 10).

Assim é que se percebe, mesmo nos *Annales*, uma manutenção – em vias de alteração – de um modelo plasmado na ideia de progresso, do mesmo modo que se deve atentar para uma subjacente concepção da história como mestra da vida já nos gregos, na pré-história da historicidade. A proposta de Hartog (1997, p. 9) é clara quando afirma que são *os diferentes modos de conceber o tempo* o fator essencial para determinar um regime de historicidade. Assim, por um lado, se o passado – nosso solo comum, o terreno da tradição – é concebido como alimentando o presente e nos motivando a seguir, a partir dos *exemplos exemplares*, rumo ao futuro – que é esperado e visto como superando afirmativamente passado e presente –, o regime de historicidade é um. Se, por outro lado, não se tem mais interesse no futuro como objetivo a perseguir, e o passado não é mais visto como um guia rumo ao que quer que seja, vivemos segundo outro regime de historicidade. De outro modo, no *novo* regime de historicidade “não cabe mais ao passado esclarecer o futuro, mas, ao contrário, cabe ao futuro esclarecer o passado” (HARTOG, 1997, p. 9).

Retomemos, então, o primeiro dos exemplos, aquele sobre a descoberta do Novo Mundo.

Mesmo causando uma desorientação natural no modo de pensar e agir, a forçosa convivência com a existência de vida no hemisfério sul já vinha, desde muito, sendo articulada a partir de prenúncios (o espaço em branco – mas existente – nos mapas macrobianos argumenta em favor dessa perspectiva). Toda uma teoria prévia, lastreada pelo pensamento antigo que se manteve vivo mesmo sob a égide do Cristianismo durante o Medievo, dava ao homem dos Quinhentos a certeza de que o mundo estava esquadrihado; provia esse homem de segurança para enfrentar o novo, o desconhecido – que já lhe haviam sido anunciados –, o levava a novas perguntas com a convicção de que elas lhe seriam respondidas. O passado (esse, então, o tema da história) lastreava um presente que não era de todo incógnito, e arrastava a todos, em segurança, para um futuro melhor, bastando, para isso, caminhar, seguir os resíduos que a esse futuro haviam sido deixados, palmilhar as trilhas outrora abertas pela tradição.

Mas quando e como, então, esse *futurismo* cede às incertezas de modo tal que o passado não é mais concebido como indicador potente de caminhos seguros? Quando e como a tradição se esgarça, dilui-se, a ponto de não garantir a ninguém o vislumbre de um futuro melhor? Retornamos, então, ao segundo exemplo – aquele sobre a Resistência Francesa –, seguindo aqui – tão proximamente quanto nos for possível – as certezas de Hannah Arendt.

Na apresentação à edição brasileira do *Entre o Passado e o Futuro*, Celso Lafer afirma que:

o fenômeno totalitário revelou que não existem limites às deformações da natureza humana e que a organização burocrática de massas, baseada no terror e na ideologia, criou novas formas de governo e dominação cuja perversidade nem sequer tem grandeza, conforme nos aponta Hannah Arendt ao examinar a banalidade do mal no relato que fez do processo Eichmann<sup>6</sup> (LAFER, 1997, p. 10).

Com efeito, é dos regimes totalitários que a autora trata também quando investiga a frase de René Char que, segundo ela, condensa o que significaram os anos em que intelectuais envolveram-se com a Resistência Européia: “Nossa herança”, diz Char, “nos foi deixada sem nenhum testamento”. “Se sobreviver”, continua René Char, “sei que terei de romper com o aroma desses anos essenciais, de rejeitar silenciosamente (não reprimir) meu tesouro”. Que tesouro era esse?, pergunta-se Arendt. O tesouro de “haverem se tornado ‘contestadores’, por haverem assumido sobre seus próprios ombros a iniciativa e, assim, sem sabê-lo ou mesmo percebê-lo, começado a criar entre si um espaço público onde a liberdade poderia aparecer”. (ARENDR, 1997, p. 29-30).

Os homens da Resistência Européia não foram nem os primeiros nem os últimos e únicos a perderem tal tesouro terminada a luta por consegui-lo. Os combatentes de tantas revoluções contra o totalitarismo, rebelados que buscavam um tesouro de nome volátil (que, talvez, nunca tenha sido uma *realidade*, e *sim uma miragem*), aliam-se aos resistentes da década de 1940. A situação em que o mundo moderno estava mergulhado tornou-se particularmente desesperadora “quando se mostrou que as velhas questões metafísicas eram desprovidas de

---

<sup>6</sup> Adolf Eichmann foi um dos executores-chefes da SS nazista. Hannah Arendt trata do julgamento de Eichmann (um processo que, desde sua captura até seu enforcamento, durou de maio de 1960 a junho de 1962) em um livro originalmente escrito como ensaio para a revista *The New Yorker*. Nessa obra, a escritora cunha a expressão “banalidade do mal”. Curiosamente, do ponto de vista de nossa argumentação neste texto, os processos de crimes contra a humanidade têm como característica primeira a de se haver com a temporalidade inédita do imprescritível (HARTOG, 2006, nota nossa).

sentido”; isto é, “quando o homem moderno começou a despertar para o fato de ter chegado a viver em um mundo no qual sua mentalidade e sua tradição de pensamento não eram sequer capazes de formular questões adequadas e significativas e, menos ainda, de dar respostas às suas perplexidades” (ARENDDT, 1997, p.35):

Seja como for, é à ausência de nome para o tesouro perdido que alude o poeta ao dizer que nossa herança foi deixada sem testamento algum. O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento ou, revolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (ARENDDT, 1997, p. 31).

Portanto, segundo Hannah Arendt, vivemos numa *brecha* entre passado e futuro. Em contrapartida, aproveitando-se dessa descrição, Hartog afirmará que não tendo mais o passado nos acossando em direção ao futuro – que nos pressiona pela frente –, é ao presente que cabe alimentar o passado, criá-lo, sem podermos contar com uma perspectiva mais objetiva ou positiva de um futuro rumo ao qual deveríamos caminhar. Arendt, em seu livro, volta-se à compreensão das condições contemporâneas do pensamento, o que Hartog traz para os domínios da Historiografia, para, então, compreender os modos de operar historiograficamente.

E não se trata apenas de, talvez por uma desilusão com o passado, ser agora o presente a categoria criadora por excelência. Em termos culturais, trata-se também de perceber, principalmente nos dias de hoje, que o tempo se tornou apressado (e essa é uma constatação para a qual, neste início de século, temos mais exemplos do que Arendt tinha ao escrever sua obra, nos anos de 1950): “a velocidade define o cenário cultural desde o final dos anos oitenta – *zapping*, cliques, videogames, processadores de dados, comunicação via fax, banco ou correio eletrônico, internet. O sentido do tempo mudou”, afirma Beatriz Sarlo (2005, p. 93). O tempo é a nova sintaxe dos objetos que frequentam nosso cotidiano e não mais emanam uma “vibração nervosa do desconhecido”.

O controle remoto, o fax, o modem produzem outra textura do tempo, desconhecida há duas décadas. Não se trata

apenas do sentimento da necessidade urgente de se ter mais imagens, mas sim da velocidade com que elas seguem umas às outras, refletindo-se e se atropelando. Hoje o tempo é mais fluido. A aceleração que afeta a duração das imagens e das coisas afeta também a memória e a lembrança. (SARLO, 2005, p. 95).

O presente é rápido e, em sua rapidez, mostra-se como uma extensão do passado – não há mais passado: há um passado presentificado, pois também ele tornou-se presente e esvai-se com a mesma rapidez – e engole o futuro. Culturalmente, a brecha entre passado e futuro torna-se mais ampla (pois presentifica passado e futuro) e, ao mesmo tempo, mais estreita (pois não é percebida mais como parte do tempo, dada a pressa com que se move... e passa). O retorno ao passado de hoje não tem o mesmo sentido daquele defendido no início do século XX; houve um deslocamento, “dos futuros presentes para os passados presentes”, na frase de Huysen que Rocha, Magalhães e Gontijo (2009, p. 21) complementam: “Mas, como bem observou François Hartog, esse passado presente não visa a preparar o futuro, mas tornar o presente presente a si mesmo, uma vez que a memória é utilizada como um instrumento presentista”.

O século XX, destaca Hartog (2006), foi o século que mais invocou o futuro, o que mais construiu e massacró em seu nome, o que levou mais longe a produção de uma história escrita do ponto de vista do futuro conforme os postulados do regime moderno de historicidade. Mas foi, também, sobretudo no seu último terço, o século que deu extensão maior à categoria do presente: um presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte além dele mesmo, fabricando cotidianamente o passado e o futuro do qual ele tem necessidade. Um presente já passado antes de ter completamente chegado.

Desde o fim dos anos 1960, este presente se descobriu inquieto, em busca de raízes, obcecado com a memória. [...] este futuro não é mais promessa ou ‘princípio de esperança’, mas ameaça. Este futuro não é mais um horizonte luminoso para o qual marchamos, mas uma linha de sombra que colocamos em movimento em direção a nós, quando parecermos marcar passo no presente e ruminar um passado que não passa. (HARTOG, 2006, p. 270)

Essa aceleração – da qual decorre uma febre pela patrimonialização – talvez seja um sinal da emergência de um novo regime de historicidade. Sarlo (2005) destaca que a memória nunca foi, como hoje é, um tema tão

*espetacularmente social*. Fala-se da recuperação das memórias culturais, da construção de identidades perdidas ou imaginadas, da narração de versões ou leituras do passado. E, em meio a tudo isso, o presente, enquanto transcorre, diante da ameaça de *desgaste da aceleração*, converte-se em *matéria da memória*. Para essa autora, há coincidências entre a aceleração do tempo e a vocação memorialista. A aceleração produz, exatamente, um vazio de passado que as operações da memória tentam compensar. O novo milênio, afirma Sarlo, começa nesta contradição entre um tempo acelerado, que impede o transcorrer do presente, e uma memória que procura tornar sólido esse presente fulminante que desaparece devorando-se a si próprio. Recorre-se a imagens de um passado que são, cada vez mais, imagens daquilo que é mais recente (SARLO, 2005).

Vivemos, assim, num mundo em que se tornou febril a produção de possíveis *lugares de memória*, tempos de uma avassaladora promoção memorialista explicitada desde a procura, em escala cada vez maior, pelos cursos universitários de História, até a midiaticização do passado em romances históricos, biografias e filmes *de época* e a patrimonialização do mundo. De acordo com Guimarães (2009, p. 42) assiste-se, hoje, a uma febre de preservação dos bens materiais, a um respeito sagrado pela memória e pelas lembranças, numa espécie de corrida contra o tempo que parece ter adquirido uma aceleração comprometedora, em última instância, das próprias condições de continuarmos nos lembrando. Sob o risco de uma amnésia, contra-ataca-se com uma inflação de memória. Combate-se o *perigo do esquecimento* lançando-se mão de estratégias públicas e privadas que anunciam o desejo de se contrapor à *crescente instabilidade e aceleração* do mundo em que se vive. Para Rocha, Magalhães e Gontijo (2009), vem daí o desejo de lembrar, guardar, salvar, preservar, monumentalizar, patrimonializar, que transforma o presente em passado o mais ligeiramente possível.

Os patrimônios se multiplicam. Assim, um exemplo entre outros, a lei [francesa] relativa à Fundação do Patrimônio, preocupada em nada omitir, repertoriou o ‘patrimônio cultural protegido’, o ‘patrimônio cultural da proximidade’ (esse ‘tecido conjuntivo’ do território nacional), o ‘patrimônio natural’ (que compreende a ‘noção de paisagens’), o ‘patrimônio vivo’ (as raças animais e espécies vegetais), o ‘patrimônio imaterial’ (com os *savoir-faire* tradicionais, as tradições populares, o folclore). O patrimônio genético já frequenta a mídia e o patrimônio ético começa a entrar. [...] Quanto mais o patrimônio (a noção, pelo menos)

crescia, mais enfraquecia o monumento histórico (a categoria) (HARTOG, 2006, p. 268-269).

Esse tempo frenético e a consequente proliferação dos usos da memória estão relacionados, segundo Hartog (2006) a uma tensão cada vez maior entre *campo de experiência* (passado) e *horizonte de expectativa* (futuro), e são resultantes do aumento da distância entre ambos, um distanciamento que teria produzido uma espécie de hipertrofia do presente, incapaz de orientar-se para o futuro ou de retornar ao passado.

Os regimes de historicidade, portanto, são formas teóricas, paradigmáticas, para expressar o que e o como somos e podemos ser, quais são – e quais não são – os discursos permitidos e, em decorrência, *condicionam* nossa ação e, particularmente, condicionam as operações historiográficas por explicitarem uma articulação entre passado, presente e futuro que vai nortear as (e, ao mesmo tempo, é norteadas pelas) práticas de produção acadêmica.

#### **4 A criação do passado: subjetividade, (im)parcialidade, métodos, fontes e objetos das operações historiográficas contemporâneas**

Se ao passado coube dar diretrizes para um enfrentamento com o futuro (concepção que frequentemente é chamada de *futurismo* pelos historiadores), agora, em nosso atual regime de historicidade, cabe ao presente, segundo Hartog (2006), dar diretrizes para iluminar, esclarecer ou significar o passado. É esse regime de historicidade que, nos domínios da Historiografia<sup>7</sup>, nos permite operar com expressões como História Imediata<sup>8</sup>, História do Presente<sup>9</sup> etc, mas tem

---

<sup>7</sup> Cumpre reiterar que viver sob um determinado regime de historicidade implica viver as experiências sob determinadas condições. Assim, um regime de historicidade deixa suas marcas na ciência, na política, na arte etc. Se focamos as práticas historiográficas, especificamente, é por serem tais práticas o tema deste texto.

<sup>8</sup> Segundo François Dosse (2007), em entrevista à *Revista História Agora*, a História Imediata é o ponto de união entre Jornalismo e História, o que entendemos como as práticas de escrever história aproveitando as abordagens e técnicas jornalísticas ou apropriando-se dessas técnicas e abordagens de modo a permitir que, delas, resultem textos de valor historiográfico a serem utilizados, aceitos e legitimados como fontes historiográficas.

<sup>9</sup> Ao contrário da História Imediata (ditada pela urgência, pelo registro fotográfico do momento), a História do Tempo Presente considera como escala a vida biológica, o que dá a ela uma perspectiva temporal mais ampla do que a da História Imediata. A História do Tempo Presente é caracterizada mais pelo arsenal de registros mobilizados do que propriamente pelos temas de que trata. Para Dosse (2007), tanto a Guerra da Argélia quanto Joana D'Arc podem ser temas da História do Presente. A Guerra da Argélia por ter ocorrido recentemente (entre 1954 e 1962) e Joana D'Arc por ser um tema *presentificado*, operacionalizado pelo presente, para defender/exemplificar certos traços históricos, políticos, de valor etc.

ele, também, suas potencialidades negativas, a saber, as de criar uma presentificação anacrônica, descontextualizada, hipertrófica; um *presentismo*. Porém, “esse processo de mutação” em nossas formas de elaborar a passagem do tempo não implica supor que não possamos conviver com outras formas de significação para esse modo de articular a temporalidade. O regime contemporâneo não fez desaparecer a possibilidade de convivência com um regime marcadamente moderno de perceber o tempo a partir de seu sentido que se realizaria num futuro. No entanto, “torna o futuro algo incerto e cada vez mais desprovido de significado” (GUIMARÃES, 2009, p. 43). Viver sob a égide do regime de historicidade atual, portanto, não significa cortar o átimo do presente e desprendê-lo de passado e futuro, resumindo a prática historiográfica a uma diluição do passado ou forjando-o à medida exata das necessidades do presente.

Evitar o presentismo implica desacelerar o presente, e desacelerar o presente implica dar sentido aos sinais da temporalidade. Não apenas patrimonializar, colecionar/juntar resíduos, mas dar-lhes rumo, sentido. Tornar mais lento o correr do tempo, de modo que se possa vislumbrar um passado relacionado ao presente, passa pela tomada de consciência do que não sou eu – é o outro – e pela necessidade de conduzir esse outro e suas formas de apropriação para dentro das narrativas historiográficas.

Investir num realce à subjetividade que traz à cena o que não sou eu, o que não são minhas formas de apropriação das coisas – inclusive do tempo – me aproxima do outro ao mesmo tempo em que impõe uma distância entre mim e o outro, o que, talvez, opere no sentido de perceber menos apressadamente um passado e um presente que temem o futuro. É necessário assumir, em meio a essa discussão, que o passado se presentifica de vários modos, a partir de vários olhares; de apostar na perspectiva de que o passado é uma leitura (e uma leitura do presente, uma criação/invenção do presente), mas uma leitura e uma criação tornadas possíveis a partir de múltiplas perspectivas que devem vir à cena como que para esboçar um jogo entre perspectivas que têm duração, o que *leva tempo*. Promover uma desaceleração do presente exige perceber que o passado comportava mais futuros do que aqueles que efetivamente se consolidaram no presente.

E privilegiar, na escrita da história, várias perspectivas, nada mais é do que se aproximar de uma característica já há muito familiar à Historiografia, a de imparcialidade, e, conseqüentemente, de um discurso que defenda – em seus termos justos – a objetividade.

Arendt (1997) nos conta que a imparcialidade – e com ela toda

Historiografia legítima – veio ao mundo quando Homero decidiu cantar os feitos dos troianos não menos que os dos aqueus, e louvar a glória de Heitor não menos que a grandeza de Aquiles. Essa imparcialidade homérica, ecoada em Heródoto, que decidiu impedir que *os grandes e maravilhosos feitos de gregos e bárbaros perdessem seu devido quinhão de glória*, é “ainda o mais alto tipo de objetividade que conhecemos”, diz Arendt (1997, p.81). Não apenas deixa para trás o interesse comum no próprio lado e no próprio povo – que até nossos dias caracteriza quase toda a Historiografia nacional – mas descarta, também, a alternativa de vitória ou derrota, e não permite que ela interfira com o que é julgamento digno de louvor imortalizante. A autora destaca que, expresso de forma magnífica por Tucídides, aparece, ainda, na Historiografia grega, outro poderoso elemento que contribui para a objetividade histórica. Na incessante conversa de cidadãos uns com os outros, os gregos descobriram que o mundo que temos em comum é usualmente considerado sob um infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista. Os gregos aprenderam a olhar sobre o mesmo mundo a partir do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e, frequentemente, opostos. Para Arendt (1997), as falas em que Tucídides articula as posições e interesses das partes em conflito são, ainda, um testemunho vivo do extraordinário grau de sua objetividade.

Em tempos modernos, porém, *objetividade* passou a significar *extinção do eu, negação da subjetividade* (uma *objetividade eunuca*) e, nessa acepção, tornou-se uma das matrizes da história metódica<sup>10</sup> e modelo para a historiografia ocidental até os *Annales*, ainda hoje se manifestando. Manter-se apegado a tal visão conservadora é desconhecer que esse debate, se se mostrou necessário a Ranke, já foi há muito ultrapassado no quadro de referência das ciências. É ignorar que “a oposição do século XIX entre Ciências Naturais e Históricas, juntamente com a pretensa objetividade e precisão absoluta dos cientistas naturais, é hoje<sup>11</sup> coisa do passado” (ARENDR, 1997, p. 78). De acordo com Arendt, os cientistas naturais admitem agora que, com o experimento, que verifica processos

---

<sup>10</sup> Objetividade, a ‘extinção do eu’ como condição da ‘visão pura’ (*das reine Sehen der Dinge*, Ranke), significava a abstenção, de parte do historiador, a outorgar louvor ou opróbrio, ao lado de uma atitude de perfeita distância com a qual ele deveria seguir o curso dos eventos conforme foram revelados em suas fontes documentais. [...] Objetividade significava não-interferência assim como não-discriminação (ARENDR, 1997, p. 79).

<sup>11</sup> E observemos que o *hoje* de Hannah Arendt são os anos da década de 1950 (nota nossa).

<sup>12</sup> A enunciação de Heisenberg, em seu Princípio da Incerteza, é emblemática nesse sentido, e torna obsoletas algumas considerações – ainda presentes – sobre a interferência do pesquisador em seu campo de pesquisa (nota nossa).

naturais sob condições prescritas, e com o observador, que ao observar o experimento se torna uma de suas condições<sup>12</sup>, introduz-se um fator *subjetivo* nos processos *objetivos* da natureza (ARENDRT, 1997, p. 78-79).

Se no atual regime de historicidade não dissolvemos a importância, na prática historiográfica, de categorias como objetividade e imparcialidade – já caras à historiografia grega, que operava num outro regime de historicidade –, como, então, tornar mais compreensível a perspectiva de que o presente *cria* o passado, tão distinta das perspectivas de outros regimes? Consideremos, para isso, uma metáfora fundada no protocolo arqueológico de recuperação de *esqueletos* humanos nas escavações de Pompéia<sup>13</sup>.

Pompéia e Herculano foram destruídas em 79 d.C., mas as escavações na região só se iniciaram no século XVIII. Essas escavações foram essenciais para a história da arqueologia, pois criaram um protocolo de recuperação de esqueletos humanos<sup>14</sup>. Os corpos petrificados que vemos nos sítios arqueológicos de Pompéia e Herculano foram *resgatados* por um processo engenhoso, que, hoje, nos parece até trivial: durante a erupção, os cadáveres soterrados na cidade ficaram sob uma camada úmida de cinzas, moldadas perfeitamente ao formato dos corpos. Com o processo de decomposição, restaram moldes ocultos, detectados nas escavações pelo surgimento repentino de um vácuo em meio ao extrato sólido. Tais cavidades – uma ausência que indicava a existência prévia de corpos – eram preenchidas com material plástico ou gesso líquidos que reconstituíam os corpos extintos. Os corpos que se vê hoje são, na verdade, a manifestação de uma ausência. Esse jogo entre presença e ausência, entre manifestação e ocultamento, entre passado e presente, pode servir de metáfora à prática historiográfica nesse atual regime de historicidade: cabe ao historiador presentificar ausências, trazendo para uma discussão do presente, no presente e sobre o presente, toda uma sorte de descortinamentos criados a partir do diálogo com o passado. O passado é uma ausência, o passado é uma inexistência que nos assombra, o passado é uma criação do presente, ou de outro modo, o passado é o que dele se diz no presente. O passado é uma composição à qual, no presente, eu procuro atribuir significados para o presente. Indo além: não é

<sup>13</sup> Numa primeira elaboração, o uso dessa metáfora foi apresentado em Garnica (2010a).

<sup>14</sup> Dentre os vários fatores que dificultavam o resgate de restos humanos – além, é claro, dos danos do tempo em material tão delicado – está, por exemplo, a prática da cremação, comum na Antiguidade.

<sup>15</sup> Talvez tenha sido essa flexibilidade do passado, que se transforma a cada ação do presente, o que levou Hermann Hesse (1970) a caracterizar a tarefa do historiador como trágica: “Estudar história requer o conhecimento prévio de que com esse estudo se almeja algo impossível e importantíssimo. Estudar história significa entregar-se ao caos, conservando a crença na ordem e no sentido. É uma tarefa muito séria. Talvez seja até uma tarefa trágica”.

que cada arqueólogo moldaria formas diferentes a partir de um mesmo vácuo encontrado, mas que cada vácuo, o *mesmo* vácuo, o vácuo propriamente, se configuraria de forma distinta para cada escavador<sup>15</sup>, alteraria seus limites e sua conformação segundo o olhar de cada arqueólogo: a tarefa do historiador é, de modo plausível, inventar vácuos e preenchê-los. É necessário, portanto, para uma tal presentificação, que vários arqueólogos inventem vários vácuos para que as formas cristalizadas que constrói se doem como que num jogo a partir do qual uma presentificação – nunca definitiva, mas talvez mais estável em meio a tantas presentificações – seja composta. Para a prática historiográfica, presentificar ausências ou fazer dialogar passado e presente, a partir do presente, implica arbitrar origens e lançar mão de fontes várias, de diversas naturezas, visando à constituição de narrativas que possam dar conta de conhecer práticas, estratégias, concepções, políticas – pontos de vista – que desconhecíamos, que esquecemos ou negligenciamos. Nossos desconhecimentos, nossos esquecimentos e nossas negligências – faces da ausência – se tornados lembrança e apelo à atenção e à ação – ou seja, se presentificados – podem nos ajudar a redimensionar práticas atuais e gerar interferências significativas no presente, nessa lacuna entre passado e futuro:

[...] o homem na plena realidade de seu ser concreto vive nessa lacuna temporal entre o passado e o futuro. Suspeito que essa lacuna não seja um fenômeno moderno, e talvez nem mesmo um dado histórico, e sim coeva da existência do homem sobre a terra. [...] Esse pequeno espaço intemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo (ARENDDT, 1997, p. 39-40).

Se é certo, portanto, que o presente é laboriosa e continuamente pavimentado nesse processo de criação do passado, é também certo que a historiografia desempenha seu papel nessa pavimentação – e um papel, digamos, preponderante. Como uma perspectiva para entender as reorientações pelas quais a Historiografia vem passando, Hartog delinea os regimes de historicidade e, particularmente, *nosso* regime de historicidade, focando mais propriamente a produção de conhecimento na história, desenvolvida por historiadores, e a função

política dessa disciplina e de seus praticantes. Desse panorama não escapam as reorientações pelas quais a Historiografia passou no que diz respeito aos seus objetos, fontes e metodologias. Essas reorientações, embora não sejam o tema central de Hartog, tornam-se possíveis e circulam em determinados regimes de historicidade, ajudando a compô-los e, ao mesmo tempo, criando perspectivas que permitem a manutenção ou a possibilidade de alteração de um determinado regime<sup>16</sup>.

Como, então, se constitui essa reorientação, em termos de metodologia, fontes e objetos, durante o século XX, mais particularmente em meados do século passado? Gomes (2009), num primoroso trabalho sobre a Historiografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e seus vínculos com a República, apresenta alguns parâmetros segundo os quais a Historiografia tem sido pensada em tempos recentes. Um deles considera que uma das características da Historiografia contemporânea é o debate e o trabalho de fronteira com outras disciplinas<sup>17</sup>; sem a consolidação de modelos hegemônicos do *fazer história* – sejam teóricos, sejam metodológicos – abandonou-se, no campo historiográfico, uma vontade de saber orientada por determinismos. Para a autora, a História não pretenderia mais atribuir um único sentido ao tempo. Justamente por se ter voltado para temporalidades e causalidades múltiplas e interdependentes<sup>18</sup>, recolocando na pauta de seus interesses uma grande variedade de acontecimentos e sujeitos históricos (grandes e pequenos, heróis e pessoas comuns), a Historiografia foi forçada a enfrentar, mais uma vez, as questões clássicas do

---

<sup>16</sup> Se é claro que as práticas do historiador são delineadas/tornadas possíveis num determinado regime de historicidade, é também claro que são essas mesmas práticas que nos permitem perceber – ou delinear – o regime de historicidade do qual participam. Assim, as práticas historiográficas – ou as operações historiográficas – possíveis e os regimes de historicidade dialogam e se retroalimentam.

<sup>17</sup> Cf. nesse sentido, o excelente *Jogos de Escalas*, organizado por Revel (1998), resultado de um encontro entre historiadores e antropólogos visando a discutir o tema Antropologia Contemporânea e Antropologia Histórica. Três subtemas foram propostos aos pesquisadores do evento: Os regimes de historicidade e os modelos de temporalidade, Micro-história e microsocial e O espaço público e os lugares do político. Revel, na Apresentação, reforça a vitalidade da união disciplinar, promovida pelos *Annales*, que, até hoje, produz efeitos positivos na historiografia (o seminário que gerou o livro é um exemplo desses efeitos). (Nota nossa).

<sup>18</sup> Segundo a autora, “Refiro-me tanto à ideia de duração (longa, média e curta), como ao trabalho com o tempo mítico, o tempo do vivido, por exemplo, que o estudo da memória afirmou e sofisticou nas últimas décadas. A História do Tempo Presente é também um capítulo dessa transformação pela qual a História vem passando ao trabalhar com a questão da temporalidade” (GOMES, 2009, p. 54)

<sup>19</sup> “O reconhecimento e a expansão do uso da metodologia da História Oral são, nesse aspecto, fundamentais e se conectam com o crescimento e a legitimidade dos estudos da História do Tempo Presente” (GOMES, 2009, p. 54).

<sup>20</sup> Garnica (2010b) trata especificamente da produção de narrativas historiográficas, concluindo que é imperioso buscar uma estética diferenciada para os trabalhos que assumem abordagens historiográficas alternativas ao que podemos chamar modelo clássico.

método histórico, diz Gomes. Dessa forma, de um lado, a disciplina repensou a utilização de suas fontes, também multiplicadas e produzidas intencionalmente pelos historiadores<sup>19</sup>. De outro, a questão da própria escrita da história ganhou centralidade<sup>20</sup>. Segundo Gomes (2009), a disciplina, nesse amplo movimento, reconheceu novas fontes e não mais as hierarquizou em função de seus suportes (se objeto, texto, voz, imagem), atribuindo a todos eles o mesmo valor. Fez o mesmo com seus objetos de investigação, realizando acréscimos decisivos. Assim, não só outras dimensões da realidade social tornaram-se dignas e passíveis de atenção do historiador (o cotidiano, as sensibilidades etc), como o *ponto de vista* de outros atores passou a ser considerado (as mulheres, os grupos étnicos etc), o que implicou, para a disciplina, o reconhecimento de diversas perspectivas de análise, porque de vivências de um fenômeno social. De acordo com a autora, tendo em vista essas considerações, entende-se por que a História, nas décadas finais do século XX, cada vez mais se tornou uma disciplina interessada nos processos de construção de identidades. A História, como disciplina interpretativa, destaca Gomes, teria que levar em conta as *representações* que os sujeitos históricos constroem para dar sentido às suas ações no tempo; tem que considerar as *negociações* que esses sujeitos realizam numa realidade social dinâmica que ao mesmo tempo reduz e abre possibilidades. É numa espécie de espaço intermediário entre o vivido, o senso comum, aquilo que se materializa pelos e nos documentos e a norma de sua disciplina, isto é, os paradigmas disponíveis, o vocabulário reconhecido etc – sejam eles questionáveis ou não – que o historiador trabalha (GOMES, 2009, p. 54-58).

Tendo como pano de fundo esse entrelaçado de preocupações, sendo este o campo em que o Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) finca suas experiências de pesquisa e intervenção, passamos a focar, um pouco mais detidamente, os modos como temos direcionado nossas ações, posto que elas estão vinculadas às operações historiográficas que mobilizamos para compreender a Educação Matemática.

## 5 O GHOEM<sup>21</sup>: um grupo e suas práticas

O GHOEM tem dez anos de existência e – curiosamente – um grupo

---

<sup>21</sup> O GHOEM é um grupo de pesquisa interinstitucional que congrega profissionais de diversos estados brasileiros. Seus membros são pesquisadores em Educação Matemática e seus orientandos de mestrado e doutorado. Mantendo-se no grupo, esses mestrandos e doutorandos passam a orientar trabalhos e agregam ao GHOEM seus orientandos. Parte significativa da produção do GHOEM (mais especificamente todos os relatórios de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado) está disponível eletronicamente no site [www.ghoem.com](http://www.ghoem.com).

que traz no próprio nome a expressão *História Oral* não se dedica apenas à História Oral, e, num grupo que tem no próprio nome a expressão *Educação Matemática*, algumas vezes se desenvolvem trabalhos que, diretamente, não focam a Educação Matemática. Digamos que, no movimento de articulação do Grupo, a História Oral foi o aglutinador inicial de um núcleo de pesquisadores interessados em compreender as potencialidades da oralidade e da memória – pontos nodais de um método que, não sem discordâncias, é chamado História Oral – para a Educação Matemática.

Durante nosso tempo de produção coletiva, fomos detectando que um universo maior – ainda maior que aquele com que já convivíamos – de objetos, métodos e fontes seriam necessários para compreendermos nossos domínios, ou seja, a Matemática em situações de ensino e aprendizagem. Já havíamos mobilizado, de início – não sem enfrentar resistência –, a oralidade como recurso para a constituição de fontes historiográficas. Com essa mobilização, surgiu a necessidade de interlocuções com diversas áreas do conhecimento que não eram, propriamente, campos pelos quais circulávamos com frequência ou familiaridade. Dessa interlocução – das apropriações que fizemos de vários elementos que surgiram durante esses diálogos – pensamos ter surgido uma *História Oral da/em Educação Matemática*, que não é a História Oral da Sociologia, nem a da História, nem a da Antropologia ou dos Estudos Culturais: é uma cidade diferente – que até pode se parecer com outras cidades – mas é uma cidade que, embora aberta e receptiva, responde às nossas necessidades, que atende às nossas perspectivas, uma cidade cujo cenário não é estático, cujos horizontes vão se modificando quando cada um dos membros do GHOEM traz ao grupo outros membros, quando nos defrontamos não somente com os encaminhamentos novos que cada pesquisa nos traz, mas – e principalmente – com as novas questões que nos propomos ou que nos são propostas. Essa perspectiva nos levou a ampliar nosso quadro de referências, nossas fontes e nossos objetos. Ao mesmo tempo em que uma parte dos membros do GHOEM explora as potencialidades e limitações da História Oral, outros se dedicam a elaborar formas de analisar e recuperar documentos escritos, arquiteturas, monumentos... Outros, ainda, tentam equilibrar-se em pesquisas que, ao mesmo tempo, se valem de métodos e fontes distintas. Em meio a essa configuração, aparentemente caótica, temos lá nossas regularidades, nossas estabilidades, nossos princípios, nossas práticas (os elementos que, em síntese, tornam os membros do GHOEM reconhecíveis uns aos outros, como habitantes dessa mesma cidade, e talvez permitam que sejamos identificados pela comunidade de educadores matemáticos). Dentre esses princípios estão os que pontuamos a seguir.

## 5.1 A História Oral é uma metodologia<sup>22</sup>

A História Oral é uma metodologia cuja função é criar fontes historiográficas (que podem ser exploradas por instrumentais analíticos distintos por quaisquer pessoas que venham a interagir com elas) e estudá-las, permitindo que a subjetividade transite pelos domínios da Ciência. Notemos, porém, que a operação historiográfica não se reduz à criação de fontes, mas toda operação historiográfica inicia-se com uma pergunta e uma seleção/criação de fontes. Um processo hermenêutico – cuja finalidade é atribuir significados possíveis às fontes e, conseqüentemente, à pergunta de pesquisa, trazendo à cena uma pluralidade de recursos – pode conduzir à elaboração de um relato historiográfico (seguindo normas e vocabulário próprios). Assim, entende-se que a História Oral não é uma operação historiográfica em si, mas pode ser parte de uma tal operação, sendo também possível um exercício em História Oral, até certo ponto, *desvinculado* de uma operação historiográfica<sup>23</sup>.

## 5.2 Metodologia não é um conjunto de procedimentos

Talvez as pressões atuais – dos órgãos de controle que determinam o tempo e as condições de desenvolvimento das pesquisas – tenham sido determinantes para esse barateamento ocorrido com a noção de metodologia: é mais simples, prático e barato (embora muitas vezes equivocado<sup>24</sup>) seguir modelos ou rotular com nomes novos práticas julgadas *seguras*. Metodologia, para o GHOEM, é um conjunto de procedimentos que não teriam sentido sem uma fundamentação. Trata-se, sim, de optar por um conjunto de ações (procedimentos)

---

<sup>22</sup> Neste texto, não fazemos distinção entre os termos *metodologia* e *método*. Confundi-los, porém, não se deve à ignorância sobre a distinção que alguns teóricos afirmam haver entre eles: trata-se mais de uma delicada negligência com essa preocupação.

<sup>23</sup> Este tema será retomado no correr deste texto. Tratar-se-á de diferenciar entre a História Oral visando a uma operação historiográfica – isto é, partindo de uma questão *propriamente historiográfica* e a História Oral como método adequado para enfrentar questões de natureza não-historiográfica, ainda que a historiografia, em ambos os casos, esteja sempre no panorama do oralista. Essa afirmação é fundamental para evitar equívocos quanto às aproximações e distanciamentos entre memória (cujo registro, a partir de captações da oralidade, gera as fontes defendidas como legítimas pelos oralistas) e História (ou mais propriamente a Historiografia, resultado específico de uma hermenêutica – uma dupla hermenêutica, segundo Ricoeur (2000) – disparada a partir das fontes já disponíveis ou criadas).

<sup>24</sup> Pode-se perceber, mesmo em autores que afirmam seguir parâmetros qualitativos, uma disposição de seguir modelos procedimentais pré-definidos. A repetição do modelo é algo frontalmente contrário à própria opção pelo viés qualitativo, posto que nesse viés são os *dados* coletados que *exigem* certos procedimentos que, muitas vezes, sequer estão previamente disponíveis.

que nos permita abordar/compreender algo, mas, além disso, trata-se de saber quais as potencialidades e os limites dessas ações, quais seus fundamentos, qual o terreno em que tais ações se assentam.

### 5.3 Para estabelecer o método, a opção pelo dinamismo da trajetória

Posto que metodologia é um complexo em que dialogam procedimentos e fundamentações/teorizações, cada investigação implica argumentações próprias sobre como, quando e por que agir sob certos condicionantes<sup>25</sup>. Assim, defendemos que uma metodologia é algo dinâmico, constituído e avaliado em trajetória. Optamos, no GHOEM, por disparar várias pesquisas usando a História Oral, de tal modo que a esses exercícios com o método sempre siga uma crítica metodológica a ser considerada nas pesquisas posteriores. O estudo de bibliografia específica e a interlocução contínua com profissionais de áreas que já transitavam com mais desenvoltura pela História Oral nos deram um ponto de partida que, aos poucos, com nossos exercícios, foi se configurando cada vez mais de acordo com nossas possibilidades e necessidades. Não se pensou ou estabeleceu *aprioristicamente* um método para depois aplicá-lo: aplicou-se um método (em formação), contínua e repetidamente, para pensá-lo (e refiná-lo paulatinamente).

### 5.4 Sobre as formas simbólicas e a Hermenêutica da Profundidade

*Quão poderosas são as circunstâncias ou Ninguém faz pesquisa num mundo ideal* poderiam ser títulos deste tópico. Se, no caso da História Oral, foi possível criar um conjunto de estabilidades (procedimentais e teóricas) seguindo essa perspectiva dinâmica de aplicação-análise-aplicação que levou à configuração do método *para a Educação Matemática*, o mesmo não ocorreu com o método que defendemos para a análise de livros (mas que servirá, segundo

---

<sup>25</sup> Dentre os condicionantes, por exemplo, estão: o grupo a ser investigado (sua localização/dispersão geográfica, o assentimento dos seus membros quanto a atuarem como colaboradores, a condição de saúde dos depoentes, a formação prévia – acadêmica e pessoal – de cada membro desse grupo e sua posição frente à comunidade que representa, as formas de expressão de cada uma dessas pessoas etc); a própria questão que norteia o estudo; as situações em que ocorrem os contatos com os colaboradores (o convite à participação, os momentos de entrevista, os encontros posteriores para revisão da textualização etc); a existência (ou não) de fontes complementares que possam ser estudadas antes das entrevistas e/ou mobilizadas no momento de análise; o uso de instrumentos para o registro (quais recursos estão disponíveis? São facilmente operáveis? Qual a equipe? Quais as interferências captadas pelos equipamentos? Que desconforto podem causar? etc).

pensamos, à análise de distintas fontes): a Hermenêutica da Profundidade (HP)<sup>26</sup>. Inicialmente, pretendíamos avaliar possibilidades metodológicas para análise de livros didáticos, tendo como vetor uma crítica às análises desses materiais desenvolvidas pelos Grupos de Pesquisa que, em Educação Matemática, voltavam-se a esse tema. O estudo dessas análises foi feito e, aproveitando as práticas que nos pareceram *adequadas* e descartando aquelas que julgamos restritas ou equivocadas, no momento em que estávamos prestes a aplicar esse conjunto inicial de disposições para disparar uma análise metodológica como a que propúnhamos – e efetivamos – para a História Oral, nos deparamos com os trabalhos de J. B. Thompson<sup>27</sup> e sua defesa de uma Hermenêutica da Profundidade para interpretar formas simbólicas<sup>28</sup>. Assim, passamos a estudar essa possibilidade sem que tivéssemos, à época, nos lançado a análises particulares, seja de livros didáticos (usando a HP ou qualquer outra abordagem) seja de qualquer outra forma simbólica (usando a HP)<sup>29</sup>. São as circunstâncias...

## 5.5 As fontes criadas e sua disponibilização

As fontes historiográficas criadas com a História Oral são disparadas pela oralidade e começam a ser constituídas em momentos de entrevista<sup>30</sup>, e,

---

<sup>26</sup> Sinteticamente, a Hermenêutica da Profundidade é uma metodologia de análise (interpretação) de formas simbólicas. Formas simbólicas – também sinteticamente falando – são criações humanas intencionais. Os exercícios do GHOEM com a HP têm tomado como forma simbólica os livros relativos à Educação Matemática (livros didáticos de Matemática e textos *não didáticos* relacionados à área).

<sup>27</sup> Há muita confusão quando o nome de Thompson vem à cena, pois frequentemente ele é confundido, ora com o historiador britânico Edward Palmer Thompson, ora com o sociólogo também britânico Paul Thompson, autor de um dos livros já clássicos sobre História Oral. John B. Thompson é um sociólogo americano, radicado na Inglaterra, cujo tema de pesquisa – que o tornou conhecido mundialmente – é a relação entre a mídia, o poder e as instituições. J. B. Thompson é, também, um especialista em hermenêutica (especialmente as hermenêuticas de Ricoeur e de Habermas).

<sup>28</sup> Como referência sobre a Hermenêutica da Profundidade – além, é claro, do próprio J. B. Thompson (2002) – indicamos Oliveira (2008).

<sup>29</sup> As textualizações que produzimos, certamente, são formas simbólicas e, assim, talvez os indicativos da Hermenêutica da Profundidade possam ser utilizados para analisá-las. Posto que a análise de depoimentos segue caminhos vários e apoia-se em várias teorias, alguns elementos da HP podem ser detectados em nossos trabalhos com os depoimentos.

<sup>30</sup> Talvez haja a possibilidade de tratar alguns gêneros literários *próximos à oralidade* como componentes da História Oral. Isso, entretanto, demandaria estudos específicos que, ao menos internamente ao GHOEM, ainda não foram realizados. Em projeto a ser iniciado, Ivete Baraldi pretende estudar as circunstâncias vivenciadas pelo professor de matemática paulista em seu início de profissão, valendo-se de relatos. Parte desse projeto está voltada ao estudo sobre a potencialidade e legitimidade da utilização de fontes não orais como *disparadoras* das pesquisas em História Oral. Até que tal projeto esteja mais plenamente configurado, gerando como produto outros aportes e exercícios de pesquisa, mantém-se que usar História Oral implica, de início, registrar depoimentos orais em situações de entrevista.

ainda que a própria gravação possa ser vista como uma fonte, em nossas práticas de pesquisa temos optado por ter como suporte para nossas análises o texto escrito que chamamos textualização, gerado – numa série de movimentos de registro – a partir da oralidade captada. A disponibilização das fontes e recursos (gravações e *esboços*<sup>31</sup> escritos) é estabelecida pelo depoente. Talvez, essa opção por conduzir as análises a partir dos registros escritos esteja vinculada à nossa ignorância sobre como analisar diretamente a oralidade. No caminho entre a oralidade e a textualização ficam escondidas algumas cicatrizes do discurso? Certamente. Como desvelá-las? Não sabemos. Ainda. De certo temos apenas que cada registro nos permite algumas compreensões. Diferentes registros não são manifestações distintas de uma mesma coisa: são coisas distintas e, portanto, sujeitas a instrumentos distintos de análise. A oralidade, assim, é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita, nosso ponto de partida para a análise formal.

## 5.6 Dos procedimentos *regulares*

Ainda que metodologia não se reduza, sob nossa perspectiva, a um conjunto de ações, existem procedimentos relativamente estáveis que temos seguido nas pesquisas com História Oral, quais sejam: (a) a questão diretriz da pesquisa indica um grupo inicial de depoentes cuja memória é julgada importante para compreender o tema levantado pela questão diretriz. Ao serem convidados para participar da pesquisa, esses depoentes usualmente indicam outros depoentes – é o que se chama *critério de rede* para a formação do núcleo de colaboradores do trabalho; (b) os roteiros de entrevistas são elaborados e devem estar à disposição dos depoentes, caso eles os solicitem previamente para organizar suas exposições; (c) as entrevistas podem estar direcionadas a compreender um tema específico, que é parte das experiências vivenciais do depoente (nesse caso, seguimos uma perspectiva conhecida como História Oral temática) ou, sem fixar tema específico, podem estar interessadas em perspectivas vivenciais amplas, num conjunto de experiências de vida relatadas por determinados atores sociais (nesse caso, a perspectiva é a que temos chamado de História Oral de vida); (d) as entrevistas<sup>32</sup> – realizadas em tantas sessões quantas forem

---

<sup>31</sup> Usamos o termo *esboço*, dado que o processo que leva da oralidade à escrita subentende diferentes momentos de registro, conforme argumentaremos na sequência deste texto.

<sup>32</sup> Realizar entrevistas é o modo usual de captar a oralidade para iniciar uma pesquisa em História Oral. Isso não significa que essas entrevistas sigam um único protocolo (o protocolo usual é o entrevistador perguntar e o depoente responder) – vários modos de conduzir uma entrevista são possíveis, como, por exemplo, o uso de fichas temáticas, fotografias, documentos etc –, nem que apenas a entrevista dê conta de qualquer *objeto* de pesquisa. A experimentação com protocolos alternativos de *coleta de dados* é ainda inicial no grupo, ainda que, nesse sentido, existam exemplos significativos já implementados.

necessárias, seguindo as disposições do pesquisador e do colaborador – são gravadas e/ou filmadas para, posteriormente, serem transformadas em textos escritos numa sequência de momentos aos quais chamamos transcrição (ou gravação) e textualização: do registro da oralidade (em suportes digitais) passa-se à gravação bruta (elaborando-se um primeiro registro escrito); dessa gravação bruta (ou transcrição, como temos chamado) passa-se à primeira textualização (que implica editoração da transcrição), à qual seguem tantas textualizações quantas julgadas necessárias para *apurar* o texto, sempre em negociações com o depoente<sup>33</sup>. Não há regras para textualizar e essa operação depende, fundamentalmente, da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador. Uma das disposições exigidas para essa dinâmica de elaborações textuais, por exemplo, é tentar manter, tanto quanto possível, o *tom vital* do depoente, isto é, a construção de frases nas quais se reconheçam (e o próprio depoente se reconheça em) seus modos de falar. Há, ainda, a possibilidade de que um dos momentos de textualização envolva uma *transcrição*, isto é, uma composição teatralizada, ficcionalizada, construída a partir dos depoimentos<sup>34</sup>. Nos trabalhos originais do GHOEM disponibilizamos apenas a textualização em sua forma *final*, aquela que o pesquisador e o depoente julgaram adequada, e da qual o depoente nos permitiu o uso. Gravações e *esboços* só são divulgados se houver concordância explícita do depoente, registrada formalmente em uma carta de cessão de direitos. Não há, no GHOEM, casos em que tais materiais tenham sido disponibilizados publicamente. As gravações têm permanecido arquivadas com os pesquisadores posto não termos, no Grupo, no momento, condições estruturais para manter um arquivo sonoro<sup>35</sup>.

## 5.7 A História Oral e as práticas historiográficas

Há um equívoco usual – alimentado tanto pela própria nomenclatura do método quanto pela produção do GHOEM<sup>36</sup> – segundo o qual a História Oral

---

<sup>33</sup> Os trabalhos de textualização das transcrições colocam-se como exercícios de análise e de comunicação com o entrevistado, no sentido de que o pesquisador, ao produzir esse texto, tem a oportunidade de discutir com o depoente – em posterior revisão feita por este – as proximidades e distanciamentos desse entendimento em relação àquilo que o depoente afirma ter dito (SILVA, 2006).

<sup>34</sup> Não há experiência prévia sobre essa possibilidade de elaboração textual nos trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática de Rio Claro. Sobre a transcrição no GHOEM, ver (SEARA, 2006).

<sup>35</sup> Uma exceção ocorreu com o trabalho de doutorado de Baraldi: a autora cedeu as fitas gravadas para o Núcleo de História da Universidade do Sagrado Coração, de Bauru (SP), que as mantém adequadamente arquivadas, respondendo aos termos fixados pelos depoentes em suas cartas de cessão de direitos.

<sup>36</sup> Como se perceberá mais nitidamente na sequência deste texto, o GHOEM tem usado a História Oral mais frequentemente para desenvolver estudos de *natureza historiográfica*.

serve apenas para trabalhos de natureza historiográfica. Sendo mais objetivos: a História Oral não é um método a ser aplicado apenas em pesquisas que pretendem investigar a *história de...*, ainda que, independente do tema da pesquisa, ao usar a História Oral o pesquisador se aproxime de questões historiográficas, da prática de escrever história, já que uma das funções da História Oral é, segundo nossas concepções, intencionalmente constituir fontes (daí nossa disposição em tornar públicos, na íntegra, os documentos que elaboramos<sup>37</sup>). Ora, não é o pesquisador quem decide se seus escritos serão ou não utilizados, no presente ou no futuro, como fontes historiográficas (isso é uma atribuição do leitor que escapa às intenções do autor) e, por isso, todas as produções, todos os registros são fontes historiográficas potenciais, queiramos ou não. O que ocorre em História Oral é que a opção por seguir este método implica *intencionalmente* constituir fontes historiográficas – sejam essas fontes usadas ou não, no presente ou no futuro, como tal. Disso decorre que a operação historiográfica – que nada mais é do que o conjunto de ações que *transformam* fontes em narrativas históricas, apoiadas em certos procedimentos e fundantes, isto é, apoiadas em uma determinada metodologia – é uma das preocupações centrais a qualquer oralista, e isso implica o estudo da Historiografia e seus agentes, implica questionar-se sobre o que é escrever História, o que são e como são elaboradas – com as reorientações dadas pelo contexto e pelos métodos – narrativas históricas; implica, em resumo, defender uma concepção sobre o que é História e sobre quais os modos de praticar Historiografia.

## 5.8 Para além das práticas canônicas

Entende-se que a História Oral gera fontes historiográficas e que o pesquisador, ao analisar essas fontes, pode estabelecer uma versão acerca do contexto abordado pelas fontes (criando, portanto, outra fonte). Num trabalho analítico dessa natureza, uma grande variedade de recursos/fontes (e, conseqüentemente, de pontos de vista) é mobilizada além dos depoimentos orais. Os pontos de vista (as verdades do sujeito e das outras fontes disponíveis) são postos em diálogo, sem que uma fonte seja valorada de modo diferenciado, posto que cada um desses recursos abre a possibilidade de conhecer perspectivas alternativas, ainda que, não poucas vezes, conflitantes. Assim, à pergunta *No*

---

<sup>37</sup> Essa divulgação pública é feita nos relatórios de pesquisa (as dissertações e teses defendidas por membros do Grupo), dado ser muito difícil, por exemplo, divulgar esses textos, na íntegra, em outros tipos de produção, como artigos. Exceções ocorrem: exemplos são as textualizações publicadas por Garnica (2007, 2008) e Garnica e Toledo (2008).

*que essa forma de escrever história se diferencia das práticas usuais de escrever história, inclusive daquelas perspectivas mais clássicas ou canônica' de produzir Historiografia?*, respondemos: é possível, ao promover um diálogo entre várias perspectivas (e talvez, principalmente, por mobilizar depoimentos orais), realçar a subjetividade dos pontos de vista; é possível percebermos quais futuros foram projetados; quais estratégias relativas à memória foram disparadas por cada um dos depoentes ao criarem seus passados. É possível, em suma, reconduzir a subjetividade para dentro das práticas historiográficas e, num campo mais amplo, para dentro das práticas científicas. A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral – afirma Paul Thompson (1992) – é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, ela permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista. O único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual – complementa Alessandro Portelli (1987; 1991) – é a subjetividade do expositor. Fontes orais nos contam não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Assim, interessa saber como os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la, pois a construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com sua história.

## **5.9 Imparcialidade, Subjetividade e Objetividade**

Tanto às fontes criadas com a História Oral quanto às fontes constituídas a partir das análises dessas fontes, por pesquisadores historicamente contextualizados, cumpre ressaltar a subjetividade dos depoentes e elas são, ao mesmo tempo – advogamos – imparciais e objetivas. São imparciais e objetivas não no sentido comum dado a esses termos, mas no sentido mais essencial, aquele já apontado por Hannah Arendt. Imparcialidade e objetividade se manifestam no esforço de trazer à cena versões diferenciadas, não apenas deixando de lado

o interesse comum no próprio lado e no próprio povo, que até nossos dias caracteriza quase toda a Historiografia nacional, mas descartando também a alternativa de vitória ou derrota e não permitindo [que um determinado ponto de vista] interfira com o que é julgamento digno de louvor imortalizante (ARENDDT, 1997, p. 81)

manifestam-se no esforço de articular posições conflitantes, criando significados a partir do respeito ao ponto de vista do outro. Imparcialidade e objetividade, portanto, ocorrem sob um novo prisma. Aliás, um *novo* prisma bastante antigo, mas negligenciado pelas formas atuais de conceber as práticas científicas, segundo as quais objetividade e subjetividade são tidas como negação uma da outra; e a imparcialidade exige que o pesquisador situe-se num não-lugar, além dos desejos, interesses e circunstâncias humanas. Defendemos um redimensionamento da Historiografia, que passa a ser vista – como nos inspirou Borges – como o registro das diversas entonações de algumas metáforas, ecoadas de várias histórias tomadas como essenciais; ou, como apontou Cohen (2000, p. 25): “A História é apenas um outro texto numa procissão de textos possíveis, sem qualquer garantia de significação singular”.

### 5.10 Interloquções<sup>38</sup>

Nossas práticas de pesquisa com História Oral terem implicado a criação de uma História Oral em Educação Matemática, que se diferencia da História Oral praticada em outras áreas, não significa defendermos a necessidade de criar metodologias específicas de modo a compartimentar áreas ou defender a Educação Matemática como campo autônomo de pesquisa frente a outros campos. A História Oral em Educação Matemática tem elementos distintivos dada a própria natureza dos objetos com os quais trabalhamos. Se esse fator distintivo frente à História Oral tornou-se possível é exatamente por termos nos pautado não na defesa por uma singularidade do campo, mas por privilegiarmos interloquções com as mais diversas áreas, aproveitando delas os elementos que pareceram adequados para serem aproveitados.

Esta nossa intenção exemplifica-se pelos recursos que temos mobilizado nas análises dos depoimentos que coletamos<sup>39</sup>, dado que nossas referências vêm de vários campos: da Sociologia de Elias, de Bertaux; da Filosofia de Ricoeur, de Foucault; da Antropologia de Geertz, de Augé; da História de Le Goff, de Ginzburg, de Ariès, de Hartog, de Bloch, de Certeau, de Darnton; da História da Arte de Argan, de Longhi; da Literatura de Borges, de Capote, de Lispector, de Calvino; da História da Educação Matemática de Miorim, de Gomes, de Miguel; vêm de Larrosa, de Bolívar, de John Thompson, de Paul Thompson, de Joutard,

---

<sup>38</sup> As disposições deste subitem foram mais detalhadamente exploradas em Garnica (2010c).

<sup>39</sup> Mas não só: no início de nossas atividades como Grupo foram marcantes alguns encontros presenciais com pesquisadores da Sociologia, da Antropologia, da História e da História da Educação. Ainda que em menor escala, essas interloquções continuam até hoje.

de Portelli; da História da Educação, da Arte; e vêm – talvez principalmente – dos estudos desenvolvidos por vários membros do GHOEM que se valem dessas e de muitas outras referências para compor um arsenal – sempre em construção – de autores e textos de apoio.

Defendemos, então, que abraçar a História Oral implica esforçar-se para romper as fronteiras disciplinares ou, pelo menos, esgarçá-las. Nesse ponto, entretanto, revela-se a distinção entre a História Oral que efetivamente praticamos e a História Oral que desejaríamos praticar. Minar as fronteiras disciplinares impediria falarmos de aparatos teóricos *vindos de outros campos*. Esse é, assumimos, nosso norte, mas nossos trabalhos atuais têm mantido a distinção entre fronteiras, tentando, entretanto – talvez subversivamente, no cenário das produções atuais –, trazer à cena objetos e diálogos e formas de registro ainda pouco explorados<sup>40</sup>.

E o que – esta parece ser uma questão natural no desenvolvimento deste texto –, efetivamente, o GHOEM tem produzido?

### 5.11 Mapeando cenários: um projeto de espectro amplo

Um dos principais projetos – talvez, por ser um projeto de amplo espectro – que temos desenvolvido, sistemática e continuamente, é o que pretende elaborar um mapeamento (histórico) sobre a formação e atuação do professor de Matemática no Brasil. *Ampla espectro*, aqui, diz respeito:

- (a) à longa duração<sup>41</sup> (o projeto foi iniciado no início dos anos 2000 e não tem previsão de encerramento);
- (b) à variedade de espaços geográficos e culturais considerados (os inúmeros subprojetos vinculados a este projeto de mapeamento procuram tecer narrativas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de regiões distintas e de diversos matizes socioculturais – por exemplo, temos trabalhos sobre os Estados de São Paulo, Santa Catarina, Maranhão, Paraná, Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Paraíba; escolas urbanas, rurais, técnicas, escolas de nível fundamental, médio,

---

<sup>40</sup> Internamente ao GHOEM, notam-se diferentes graus de comprometimento com essas subversões, do mesmo modo como são perceptíveis distintas concepções (sobre História, História Oral, disciplinarização, interpretação, campos de referência teórica, intenção e alcance de alguns processos formais de análise, etc.) operando no espaço do Grupo. Souza (2006) analisa esse jogo de perspectivas na constituição e no desenvolvimento do GHOEM.

<sup>41</sup> No sentido usual, não no da Historiografia.

- superior; antigas escolas de primeiras letras etc);
- (c) à opção por focar diversos momentos da História da Educação e da Educação Matemática (com ênfase na *atualidade*, dada a opção central – mas não exclusiva – pelo método da História Oral);
  - (d) ao estudo e adoção de diferentes técnicas de composição narrativa;
  - (e) à tematização de várias faces do processo educativo (estudam-se práticas de formação e atuação de professores, políticas – públicas ou não – de organização escolar, espaços arquitetônicos, materiais escolares etc);
  - (f) à utilização de várias fontes, o que implica o cuidado com levantamento, recuperação e estudo de acervos escritos, orais e pictóricos, por exemplo, e
  - (g) à participação, no projeto, de pesquisadores em diferentes níveis de formação (graduação<sup>42</sup>, mestrado, doutorado, pós-doutorado).

Esboçar um *mapeamento* – termo inspirado nos fazeres cartográficos – é elaborar, em configuração aberta, um registro das condições em que ocorreram/ocorrem a formação e atuação de professores de Matemática, dos modos com que se deram/dão a atuação desses professores, do como se apropriam/apropriavam dos materiais didáticos, seguiam/seguem ou subvertem/subvertem as legislações vigentes. Tal mapeamento não se faz, de modo pleno, nem por um único pesquisador, nem num curto período de tempo. São necessários esforços vários, e devem ser chamadas à cena diversas áreas do conhecimento e suas abordagens, posto que o traçado historiográfico pressupõe a conjugação de diferentes perspectivas e enfoques, a possibilidade de entender centros e margens, ouvindo professores, alunos, funcionários, administradores, pais etc, tenham sido suas vozes privilegiadas ou silenciadas nos registros da História.

---

<sup>42</sup> Até o ano de 2006 não havia, no Grupo, um espaço específico para a iniciação científica – embora houvesse licenciandos já entre seus primeiros membros. Essa situação nos levou a criar um subgrupo de Iniciação Científica, o IC-GHOEM, do qual participam como orientadores os membros do GHOEM (e, portanto, mestrandos e doutorandos) e estudantes dos Cursos de Licenciatura em Matemática das Universidades nas quais atuam os orientadores. Com essa proposta pretendeu-se tanto uma ampliação no oferecimento de atividades de iniciação científica quanto promover um exercício de orientação aos membros do GHOEM que, como estudantes de mestrado e doutorado, têm como objetivo futuro sua inscrição em centros de pesquisa, como orientadores de projetos de Pós-graduação, e/ou já acompanham projetos nos cursos de graduação dos quais são docentes. Em síntese, são dois os objetivos do IC-GHOEM: (a) intensificar o oferecimento de estágios de iniciação científica aos estudantes de cursos de Licenciatura em Matemática das universidades nas quais estão lotados os membros do GHOEM; e (b) promover o exercício de orientação de pesquisa aos *estudantes* vinculados ao GHOEM que, como alunos de programas de mestrado e doutorado, serão futuros orientadores em Cursos de Graduação e Programas de Pós-graduação. (SOUZA et al., 2010)

Nas pesquisas brasileiras, as fontes sobre as vidas dos atores em mapeamentos similares ao que propomos têm sido, majoritariamente e usualmente, os estáticos registros escolares (diários de classe, boletins de supervisores de ensino, registros de exames, atas e livros de presença) que, embora também sejam materiais importantíssimos em nossos estudos, pouco ou nada falam sobre suas expectativas sobre a profissão, seus encantamentos e desencantamentos, suas ansiedades, seus motivos e justificativas para terem desenvolvido suas experiências como as desenvolveram, as imposições a que foram sujeitos, as formas de subversão que implementavam (ou não), as possibilidades de formação a que recorreram, as limitações políticas, geográficas etc. Para a configuração de um cenário, certamente, fontes de natureza arquivística são importantes, tanto quanto o são os grandes vultos, os secretários de educação, os acadêmicos, os ministros, presidentes e os responsáveis pelas políticas públicas. Fontes assim têm nos dado contribuições fundamentais, mas é importante ressaltar a necessidade de focar, também, os que efetivamente frequentaram os corredores e pátios, conviveram com os alunos, prepararam as merendas, viveram o dia-a-dia das escolas ou atuaram em suas cercanias. Não se trata de ouvir apenas *excluídos* ou casos desviantes, mas de também ouvi-los, do mesmo modo como se trata de ouvir, também, os *espaços intersticiais*<sup>43</sup>.

Julgamos que, na composição de nosso mapeamento, uma rica pluralidade de aspectos pode ser resgatada a partir da narrativa dos professores, relatos que imprimem vida ao traçado histórico, preenchem as infinitas e profundas entrelinhas dos registros escolares. Tais narrativas têm sido registradas e interpretadas por nós como verdades que os sujeitos enunciam como suas, sendo assim aceitas. A memória filtra, reordena, fantasia. A memória interpreta, redimensiona, inventa, complementa. A memória nos permite constituir textos – como o são aqueles que compõem o nosso mapeamento – nos quais também nós, como pesquisadores, reordenamos, interpretamos, fantasiemos, estabelecemos verdades que julgamos poder sustentar. É assim esse mapeamento

---

<sup>43</sup> “O que conta para a transmutação formativa não são as aulas ... sempre simplificadoras [...] o que conta são os espaços intersticiais: o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido. Renunciando à segurança dos espaços tutelados, no qual se comercializa uma verdade intrascendente, habitando a diversidade caótica e sem marca dos lugares marginais, os estudantes divagam [...] e aí, nessa extravagância onde testam seus gestos, suas armas [...] é aí, nestes espaços fronteiros não tutelados, que [...] vai se dar a viver na intempérie, formar sua maneira de ser, começar a reconhecer seu destino, acumular forças para novos saltos, para novas rupturas [...] vai enfrentar o risco inevitável, o extremo perigo em cujo contato vai se converter no que ele é.” (LARROSA apud GUÉRIOS, 2002).

coletivamente constituído: um outro texto na procissão de textos possíveis, sem a pretensão de uma significação singular. Por isso a opção pelo termo *mapeamento* e a inspiração no que já foi chamado de *cartografia simbólica*: um mapa é um cenário de relevâncias que não são apenas ditadas pelo cartógrafo, mas, também, pelo cartografado e pelos que contribuem para a cartografia; é uma expressão de pontos de vista, um jogo entre presenças e ausências, não um retrato do que *está lá*, mas um registro dos sentidos percebidos, dos significados que atribuímos ao que pensamos que lá esteja.

### 5.12 Cenários *mapeados*<sup>44</sup>

O mapeamento (histórico) da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil é – e sempre será –, portanto, um projeto em andamento, uma iniciativa inacabada. Até o momento<sup>45</sup> temos pesquisas realizadas em várias das regiões do país, abordando distintos temas, períodos e modalidades de formação e atuação. Do estado de São Paulo já foram estudadas as regiões da Baixada Santista<sup>46</sup>, a da Nova Alta Paulista<sup>47</sup> e a região Oeste do estado<sup>48</sup>. Da região Oeste Paulista, temos, também, estudos sobre a formação de professores de Matemática nas escolas rurais<sup>49</sup>, hoje em franco processo de extinção, e estudos sobre as escolas técnicas agrícolas paulistas<sup>50</sup>. Desenvolvemos estudo sobre a constituição de grupos de estudos e pesquisas em Educação Matemática, resgatando, especificamente, o Centro de Educação Matemática (CEM), da cidade de São Paulo, formado a partir de um núcleo vinculado à Matemática Moderna com trabalhos subsequentes em frentes diversas, visando à formação continuada do professor de Matemática<sup>51</sup>. Bernardes (2003)<sup>52</sup> analisou as

---

<sup>44</sup> Um cenário nunca está mapeado em definitivo: cada mapeamento é uma leitura que permite novas leituras. Portanto, a metáfora cartográfica é exatamente isso, uma metáfora, dado que nossos mapeamentos são de conformação dinâmica.

<sup>45</sup> O breve inventário que segue compõe-se dos trabalhos realizados e em desenvolvimento até o início do ano de 2011, quando este artigo foi finalizado.

<sup>46</sup> Trata-se do mestrado de Gilda Lúcia Delgado de Souza, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro (PGEM-RC) em 1998.

<sup>47</sup> Trata-se do mestrado de Ivani Pereira Galetti, defendido na PGEM-RC em 2004.

<sup>48</sup> Trata-se do doutorado de Ivete Maria Baraldi, defendido na PGEM-RC em 2003.

<sup>49</sup> Trata-se de Projeto de Iniciação Científica de Maria Ednéia Martins, desenvolvido junto ao curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, finalizado em 2003. Atualmente, a mesma autora estuda como ocorreu, a partir da década de 1960, a dispersão/distribuição dos cursos de Licenciatura em Matemática pelo interior do Estado de São Paulo.

<sup>50</sup> Trata-se do mestrado de Maria Ednéia Martins-Salandim, defendido na PGEM-RC, em 2007.

<sup>51</sup> Trata-se do doutorado de Heloisa da Silva, defendido na PGEM-RC, em 2007.

<sup>52</sup> Trata-se do mestrado de Marisa Resende Bernardes, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru (PGEC-Ba), em 2003.

possibilidades de um referencial foucaultiano para a História Oral, elaborando um estudo sobre a profissionalização do professor de Matemática e, em 2009, finalizou trabalho realçando as práticas vigentes na constituição e manutenção de instituições particulares de ensino superior de Maringá, no estado do Paraná (estado que Seara (2005)<sup>53</sup> teve como foco ao estudar o Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática (NEDEM), grupo responsável pela implementação da Matemática Moderna naquele estado). Cury (2007)<sup>54</sup> investigou a constituição dos cursos superiores para formação de professores no estado de Goiás e, hoje, estuda os cursos do Tocantins; Gaertner (2004)<sup>55</sup> estudou as escolas alemãs da região de Blumenau (SC), pesquisa que Viviane Silva<sup>56</sup> pretende aprofundar, focando professores do ensino fundamental e médio em atuação no mesmo estado. Lando (2002) investigou a formação e atuação de professores no norte do estado de Mato Grosso<sup>57</sup>. Macena<sup>58</sup> e Fernandes<sup>59</sup>, respectivamente, estudam a atuação e formação de professores de Matemática nos estados da Paraíba e Maranhão. Andrade<sup>60</sup>, Teixeira<sup>61</sup> e Tatiane Silva<sup>62</sup> dedicam-se à análise de livros vinculados à Educação Matemática, valendo-se de processo analítico estudado por Oliveira<sup>63</sup>, enquanto Giani (2004)<sup>64</sup> investigou as concepções sobre a Matemática e seu ensino percebidas a partir dos momentos em que os professores escolhem livros didáticos. Rolkouski (2006)<sup>65</sup> teve como depoentes professores de várias regiões brasileiras e seu trabalho pretendeu compreender como esses depoentes tornaram-se, em movimento, os professores que são. Baraldi e Gaertner intensificam, nos anos de 2008 a 2010, estudos

---

<sup>53</sup> Trata-se do mestrado de Helenice Fernandes Seara, defendido na UFPR, no ano de 2005, sob a orientação de Carlos Roberto Vianna.

<sup>54</sup> Fernando Guedes Cury, da PGEM-RC.

<sup>55</sup> Trata-se do doutorado de Rosinete Gaertner, defendido na PGEM-RC, em 2004.

<sup>56</sup> Trata-se do doutorado de Viviane Clotilde da Silva, da PGEC-Ba, iniciado em 2010.

<sup>57</sup> Janice Cássia Lando. Trata-se de trabalho de conclusão de curso de especialização realizado na Universidade Estadual do Mato Grosso, focando a Educação Matemática na cidade de Sinop, finalizado em 2002.

<sup>58</sup> Trata-se de Marta Maria Maurício Macena, doutoranda da PGEM-RC. Projeto iniciado em 2009.

<sup>59</sup> Trata-se do doutorado de Dea Nunes Fernandes, defendido em 2011 na PGEM-RC.

<sup>60</sup> Mirian Maria Andrade, da PGEM-RC, estuda a obra *Essai sur l'enseignement en général, et sur celui des mathématiques en particulier*, de Lacroix. Projeto iniciado em 2009.

<sup>61</sup> Rafael Montoito Teixeira, da PGEC-Ba, estuda a obra *Euclid and his modern rivals*, de Lewis Carroll. Projeto iniciado em 2009.

<sup>62</sup> Trata-se de iniciação científica de Tatiane Taís Pereira da Silva, desenvolvida junto ao Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru. Seu tema é o modo como o conteúdo *Matrizes e Determinantes* aparece, em distintas épocas, nos livros didáticos de Matemática.

<sup>63</sup> Trata-se do mestrado de Fábio Donizeti de Oliveira, defendido em 2008 na PGEM-RC.

<sup>64</sup> Letícia Giani finalizou sua dissertação de mestrado em 2004, junto à PGEC-Ba.

<sup>65</sup> Trata-se do doutorado de Emerson Rolkouski, defendido em 2006 na PGEM-RC.

sobre a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), analisando o material didático produzido à época, enquanto Souza<sup>66</sup> – cujo trabalho de mestrado, de 2006, estudou as concepções vigentes no próprio GHOEM –, desde 2007, estuda os Grupos Escolares – tema também focado por Sossolote (2007)<sup>67</sup> e Lins (2010)<sup>68</sup> – em pesquisa que cuida também de higienizar, sistematizar e estudar antigos acervos e de analisar como a História Oral poderia ser utilizada com crianças do início da escolaridade formal para desenvolver conceitos como o de *historicidade próxima*. Pinto<sup>69</sup> estuda a Educação e a Educação Matemática pelo rádio, focando especificamente o Projeto Minerva.

Por fim, passados dez anos de atuação do Grupo de *Pesquisa História Oral e Educação Matemática*, um projeto atualmente<sup>70</sup> em desenvolvimento trata de estudar todos os depoimentos coletados em pesquisas realizadas no GHOEM, pretendendo, com isso, verificar a possibilidade efetiva – não potencial ou meramente teórica – de (re)leituras a tais depoimentos. Cremos que um depoimento está sempre aberto a interpretações. Ainda que, quando coletado, o depoimento estivesse voltado a permitir compreensões sobre uma questão específica, uma apropriação dele pode fazer surgirem outras questões e permitir outras compreensões que não apenas aquelas surgidas na pesquisa para a qual tal depoimento foi inicialmente coletado<sup>71</sup>. Pensamos que, talvez, seja esse o projeto que vai nos permitir, com mais clareza e método, alinhar todas as contribuições que temos disponíveis, de modo a elencar algumas compreensões mais gerais acerca das práticas de atuação e formação dos professores de Matemática no Brasil.

---

<sup>66</sup> Trata-se de Luzia Aparecida de Souza (2006; 2011), cujos trabalhos de mestrado e doutorado foram desenvolvidos junto à PGEM-RC.

<sup>67</sup> Iniciação de Lidiane Sossolote, do Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, finalizada em 2007, tendo como tema o Grupo Escolar da cidade de Garça (SP).

<sup>68</sup> Iniciação Científica de Amanda Lins, do Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, iniciado em 2009, sobre escolas isoladas da região de Bauru.

<sup>69</sup> Thiago Pedro Pinto, doutorado iniciado em 2010 junto à PGEC-Ba.

<sup>70</sup> Trata-se do projeto de doutorado de Fábio Donizeti de Oliveira, iniciado em 2010, junto à PGEC-Ba.

<sup>71</sup> Em síntese, pensamos que, munido de uma pergunta, um pesquisador parte à coleta de depoimentos para elaborar compreensões sobre o *campo* sugerido pela pergunta inicialmente formulada. Disponibilizados esses depoimentos, outro(s) pesquisador(es) pode(m) voltar-se aos mesmos depoimentos para tentar compreender quais perguntas eles permitem formular além daquelas que os fizeram nascer, e quais encaminhamentos são possíveis a essas *novas* perguntas. A interlocução com os depoimentos, pensamos, é uma estratégia inesgotável, pois cada leitura permite novas e distintas compreensões. O trabalho de Oliveira pretende investigar a validade dessa premissa, inventariando possibilidades de perguntas e respostas.

## Referências

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARALDI, I. M. **Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 288 f. 3 v. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BARALDI, I.; GAERTNER, R. Contribuições da CADES para a educação (matemática) secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). **Bolema**. Rio Claro, v. 23, n. 35, jun. 2010.

BERNARDES, M. R. **As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)**. 2003. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

COHEN, J. J. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, F. G. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

DAHER, A. Da fabulação controlada. **Memória e História**. Rio de Janeiro, p. 01-06, nov.1998. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0034.htm>>. Acesso em: 17 maio 2010.

DOSSE, F. Entrevista (2007). **Revista História Agora**- Revista de Historia do Tempo Presente. Rio de Janeiro, n. 7, p. 01-13, 2007. Disponível em: <<http://www.historiagora.com/revistas-antiores/historia-agora-no7/39/118-entrevista-com-francois-dosse?format=pdf>>. Acesso em: 17 maio 2010.

GAERTNER, R. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neu Deutsche Schule à fundação Universidade Regional de Blumenau**. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

GALETTI, I. P. **Educação matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens**. 2004. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

GARNICA, A. V. M. Resgatando oralidades para a história da matemática e da educação matemática brasileiras: a faculdade de filosofia, ciências e letras da universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de História da Matemática**. Rio Claro, v. 07, p. 247-279. 2007.

GARNICA, A. V. M. Resgatando oralidades para a história da matemática e da educação matemática brasileiras: o movimento matemática moderna. **Zetetiké**. Campinas, v.16, n. 30, p. 173-225, jul./dez., 2008

GARNICA, A. V. M. Presentificando ausências: a formação e a atuação de professores de Matemática In: FONSECA, M. C. R. (Org.) (Parte IV). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação matemática**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010a, p. 555-569. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

GARNICA, A. V. M. Um microfone às formigas: crimes, narrativas e história. **Vidya**. Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 35-47, 2010b.

GARNICA, A. V. M. Outras inquisições: apontamentos sobre história oral e história da educação matemática. **Zetetiké**. Campinas, v.18, n. 34, p. 259-300, 2010c.

GARNICA, A. V. M.; TOLEDO, J. C. Resgatando oralidades para a história da matemática e da educação matemática brasileiras: o primeiro colóquio brasileiro de matemática (1957). **Perspectivas da Educação Matemática**. Campo Grande, v. 1, n. 2, p.39-78, jul./dez. 2008.

GIANI, L. C. C. **Concepções de professores de Matemática: considerações à luz do processo de escolha de livros-texto**. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2004.

HESSE, H. **O jogo das contas de vidro**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

GOMES, A. C. **A república, a história e o IHGB**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

GUÉRIOS, E. C. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática**. 2002. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GUIMARÃES, M. L. S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35-50.

HARTOG, F. Regime de Historicidade. In: **Time, History and the writing of History: the order of time**, KVHAA Konferenser. Estocolmo: 1996, v. 37, p. 95-113. Traduzido por Francisco Murari Pires. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog.html>. Acessado em 17 maio 2010.

HARTOG, F. O tempo desorientado – tempo e história: como escrever a história da França? **Anos 90**. Porto Alegre, n.7, p. 07-14, jul. 1997.

HARTOG, F. Tempo e patrimônio. **Varia História**. Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

LAFER, C. Apresentação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LANDO, J. C. **O ensino de Matemática em SINOP (MT) nos anos de 1973 a 1979: uma história oral temática**. 2002. 168f. Monografia (Especialização em Educação Matemática) – Universidade Estadual do Mato Grosso, Sinop, 2002.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas técnicas agrícolas e educação matemática: história, práticas e marginalidade**. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

OLIVEIRA, F. D. **Análise de textos didáticos: três estudos**. 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, n.15, 1987.

PORTELLI, A. **The death of Luigi Trastulli and other stories – form and meaning in oral history**. New York: State University of New York Press, 1991.

REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, 262p.

RICOEUR, P. **La memoria, la historia, el olvido**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2000.

ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R.(Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática**: (im)possibilidades de leitura. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SARLO, B. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, 238p.

SEARA, H. F. **Nedem – Núcleo de estudo e difusão do ensino de matemática**: sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná. 2005. 552f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SEARA, H. F. Transcrição e perspectivas de trabalho em história oral. In: GARNICA, A. V. M. **Mapa, mosaico, memória**: estudos na interface história oral/educação matemática. Bauru: e-GHOEM/Canal 6, 2006.

SILVA, H. **Centro de educação matemática (CEM)**: fragmentos de identidade. 2006. 480f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SOSSOLOTE, L. **Um estudo sobre o Grupo Escolar João Chrisóstomo, de Garça (SP)**. 2007. Relatório (Iniciação Científica) – Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

SOUZA, G. L. D. **Três décadas de Educação Matemática**: um estudo de caso da baixada santista no período de 1953 – 1980. 1998. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

SOUZA, L. A. **História oral e educação matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006, 314f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SOUZA, L. A. et al. Iniciação científica e formação de professores: breve relato de uma experiência. **Perspectivas em Educação Matemática**. Campo Grande, v. 3, n. 5, p. 131-147, jan./jun., 2010.

SOUZA, L. A. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.