

História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. *Zetetiké*, CEMPEM-Unicamp, Campinas, v.11, n.19, pp. 09-55, 2003.

Antonio Vicente Marafioti Garnica¹

Inícios: raízes dessa proposta

Em trabalho anterior (Cf. GARNICA, 2002) investigamos a radical mudança paradigmática da historiografia – a escola dos Annales – e acompanhamos, com as gerações que sucedem a de Marc Bloch e Lucien Febvre, a trajetória que culmina nos dias de hoje quando é questionado o corpo fragmentado da História contemporânea em suas múltiplas tendências, objetos, interfaces e metodologias, dentre as quais a História Oral. Acreditando ser a abordagem metodológica radicada na História Oral extremamente apropriada para a História da Educação Matemática, tratamos de analisar pesquisas em Educação Matemática já desenvolvidas sob os parâmetros da História Oral (Oliveira, 1997; Souza, 1999; Vianna, 2000; Teixeira, 2000; Lando, 2002 e Guérios 2002) visando à elaboração de um referencial teórico – ao que chamamos “uma regulação” metodológica. Tendo esses trabalhos em Educação Matemática como suportes primários, juntamos a eles outras referências vindas da História, da Sociologia, da Psicologia Social e da Antropologia e formulamos a regulação que cabe a esse artigo apresentar.

Analisando os procedimentos metodológicos utilizados nessas pesquisas que, em Educação Matemática, explicitamente assumem trabalhar com História Oral, detectamos elementos comuns, embora distintamente empregados. Pode-se falar que, pensada como metodologia de pesquisa, a História Oral exige uma pré-seleção dos depoentes – ou um critério significativo para selecioná-los –, entrevistas gravadas – gravações essas que se constituirão no documento-base da pesquisa –, instâncias de transformação do documento oral em texto escrito – conjunto de processos distintamente denominado e conceituado nas investigações sob análise (fala-se em transcrição, de-gravação, transcrição e textualização) –, um momento que poderia ser chamado ‘legitimação’ – quando o documento em sua versão escrita retorna aos depoentes para conferência e posterior cessão de direitos de uso pelo

¹ Professor da Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, ambos da UNESP de Bauru, e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro.

pesquisador e, finalmente, um momento de ‘análise’ – certamente o de mais difícil apreensão.

Nossa intenção, aqui, é elencar norteadores a partir dos quais, de forma mais sistematizada, a História Oral – quer como História de Vida, quer como História Oral Temática – poderia ser utilizada na Educação Matemática. Não sem antes, porém, o alerta de que não se pretende listar passos ou regulamentar uma trajetória metodológica. Trataremos mais de, à luz das pesquisas já apresentadas e de outras fontes, tecer considerações sobre procedimentos possíveis: uma regulação.

Sendo intencional, visando a uma finalidade, a pesquisa – como qualquer outra esfera da vida humana – pede por critérios que, direcionando as ações que buscam alcançar objetivos, regule modos de proceder, isto é, organize e ordene – ao menos minimamente – o caótico.

“Entende-se por regulação um processo em que grupos que se constituem socialmente discutem e esclarecem continuamente as finalidades que organizam sua vida em comum, de forma que os procedimentos de convivência e realização de ações coletivas estejam em adequação com as finalidades compromissadas coletivamente. As finalidades acordadas são a única e genuína fonte das regulações que necessitam ser combinadas para ir organizando e dando eficácia ao desenvolvimento das ações comuns.

Ao invés disso, vive-se, como ‘natural’, uma sociedade regulamentada, com a característica dos regulamentos multiplicarem-se como tentáculos de um nefando e infundável polvo que passa a constituir a ‘vida’ de cada instituição, até sufocar qualquer possibilidade de uma vida real, autônoma, libertadora para as pessoas que as constituem.

Como os regulamentos investem-se, ideologicamente, das características de ‘democracia’ e de servirem ao ‘bem comum’, tornam-se ‘naturais’ e passam a afigurar-se como ‘princípios’ inquestionáveis, muito embora a grande maioria chegar para essa ‘vida’ coletiva onde o embrulho já está pronto e ser-lhes apresentado como o ‘melhor possível’, elaborado por quem ‘sabe o que faz’. Ora, decorre daí ‘naturalmente’, dado que cada regulamento é o ‘melhor possível’, que é o ‘melhor’ para todos e para todas as situações.” (Bergamo apud Garnica, 2001, p. 38)

Nossa proposta de regulação, portanto, será um cotejar entre pontos de vista, fundados em experiências várias e, ainda que de modo lacunar, procurará abranger todos os momentos que caracterizam – ou podem vir a caracterizar – a metodologia da História Oral para a pesquisa em Educação Matemática. Antes, porém, se faz

necessário retrazar – ainda que brevemente – algumas considerações² gerais sobre História Oral.

História Oral

Podemos definir História Oral como uma metodologia de pesquisa com características específicas. No dizer de alguns de seus representantes atuais, vemos que

“História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva” (Meihy, 1996, p.13)

“Oral history is primary source material obtained by recording the spoken words – generally by means of planned, tape-recorded interviews – of persons deemed to harbor hitherto unavailable information worth preserving.” (Starr in Dunaway & Baum, 1996, p. 40)

“The sources of oral historians are reminiscences, hearsay, or eyewitness accounts about events and situations which are contemporary, that is, which occurred during lifetime of the informants. This differs from oral tradition in that oral traditions are no longer contemporary. They have passed from mouth to mouth, for a period beyond the lifetime of the informants.” (Vansina, 1985, pp.12-13)

“Após a primeira guerra mundial, surgiram novas tendências no sentido inverso ao da história política e das elites. A escola sociológica de Chicago utilizava a entrevista, a observação participante e a biografia como meios privilegiados para a análise da realidade social. Os historiadores estão de acordo /.../ sem desmerecer essas iniciativas pioneiras, que o verdadeiro nascimento da história oral deu-se nos Estados Unidos, após a 2^a. guerra mundial, quando os gravadores portáteis tornaram possível o registro efetivo da voz. Consideram-se as primeiras gravações de Allan Nevins, em 1948, como o marco da criação deste método.” (Gattaz, 1996, p. 236)

“A história oral oferece, quanto a sua natureza, uma fonte bastante semelhante à autobiografia publicada, mas de muito maior alcance. /.../ A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das

² Essas considerações sobre História Oral – próximo tópico deste artigo – seguem aquelas tecidas em Garnica (2002).

fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista.” (Thompson, 1998, p. 25-6)

Tem-se, nas citações acima, um esboço – ainda que apoucado, pois inicial – do que se considera ser a história oral. Esse esboço será retomado na seqüência deste texto.

Procuramos compreender as resistências quanto à utilização das fontes orais em trabalho anterior (Garnica, 1998), concluindo que, felizmente, não se coloca mais no contexto das discussões o credenciamento “natural” da fonte escrita em detrimento da oralidade/memória não-confiável. Sobre isso, o trabalho de Paul Thompson é definitivo. Afirmando que “a memória foi rebaixada do *status* de autoridade pública para o de um recurso auxiliar privado”, Thompson (1998) segue perguntando-se por que, se as pessoas ainda se lembram de rituais, nomes, canções, histórias, habilidades; é o documento que se mantém como autoridade final e como garantia de transmissão para o futuro. O que levou o método documental a seu triunfo restritivo, poucas vezes amenizado?

“Parte da explicação /.../ encontra-se, sem dúvida, na mudança da posição social do historiador. O desenvolvimento, no século XIX, de uma profissão acadêmica do historiador trouxe consigo uma posição social mais definida e consciente. Isso exigiu também que os historiadores, do mesmo modo como os outros profissionais, tivessem algum tipo de formação diferenciada. /.../ Também não foi por acaso que o berço desse profissionalismo acadêmico tenha sido a Alemanha do século XIX, onde os professores universitários constituíam um grupo aristocrata restrito de classe média que, pelo isolamento em pequenas cidades de província, pela importância política e pela aguda consciência de hierarquia existente na Alemanha, estavam, de maneira especialmente nítida, isolados das realidades da vida política e social.” (pp. 78-80)

Se retomamos aqui – numa referência literal especialmente longa – o contexto no qual germina a importância – que se tornará hegemônica – do método documental para o historiador, ressaltando as implicações sociais a isso pertinentes, é devido nossa pretensão de discutir, em momento posterior, a consciência social possibilitada – e exigida – pela História Oral. Também como um recurso para essa discussão futura, atentamos para quão interessante é notar que a França, berço da mais contundente revolução na historiografia, a Escola dos Annales, só bem tardiamente ingressará no movimento da História Oral mundial:

“[Pouco claro] é por que a França, com um interesse disseminado pela história da guerra e da resistência, e tendo como alicerce o exemplo

não só de Michelet, mas também da escola sociológica de Durkheim (que reuniu material antropológico e folclórico), e até mesmo o trabalho pioneiro de Maurice Halbwachs sobre a natureza social da memória, /.../ se retardou no desenvolvimento de uma atividade em história oral. Uma das razões disso pode ser uma extrema concentração na pesquisa acadêmica francesa em institutos especializados, em Paris, carentes de vínculos com comunidades locais.” (Thompson, 1998, p. 93)

Tentaremos discutir mais à frente as implicações sociais da história oral que essas citações brevemente tratam de apontar. Mais especificamente, tentaremos elaborar como o historiador retorna – ou deveria retornar –, à comunidade de depoentes, seus “resultados”.

Voltando a nosso percurso: por um lado, a não aceitação dos depoimentos orais como fontes para o desenvolvimento de pesquisa em História contemporânea é, já, discussão que causa pouca polêmica e, por outro lado, um rápido olhar sobre as modernas teorizações sobre a metodologia usada na pesquisa historiográfica e o depoimento de historiadores conceituados nos indicam que o confronto entre memória e História é, também, uma pseudo-questão. Trata-se, no momento, de optar por conceber a História Oral como metodologia, disciplina própria ou técnica para formação de arquivos orais, sendo esse o ponto que, no momento, divide os teóricos. A História Oral, porém, segundo critérios apontados por Miorin e Miguel (2001), já pode ser vista como campo autônomo de investigação.

O interesse pela História Oral ganha fôlego no mundo atual exatamente por estarmos nos questionando sobre a própria concepção de História, quando parece haver um interesse generalizado nos processos que envolvem as memórias individuais e coletivas, num momento em que “precisamente a sociedade dos meios de massificação pretende homogeneizar todas as formas de saber e de comunicação social” (Santamarina e Marinas, 1995). As Histórias de Vida – ou, com uma possível liberdade: os relatos orais como dados históricos – estão fortemente vinculados – e, na verdade, surgem com – à Antropologia³. Em seu início, o recurso das Histórias de Vida é orientado pela prática antropológica, visando colocar em circulação, numa sociedade que vai se industrializando, no início do século, outras “formas de vida” além daquelas até então presentes nos estudos. No intervalo entre-guerras, essa primeira fase, ainda fortemente atrelada aos documentos escritos e feita fundamentalmente como uma série de estudos de caso – vai aos poucos começando a considerar, como foco principal, as populações marginalizadas e casos discrepantes na norma social vigente. As biografias surgem como instrumento

³ Não no Brasil. “As Histórias de Vida como técnica específica de pesquisa, no Brasil, não fez seu aparecimento nem na sociologia, nem na antropologia, e sim na psicologia social. A finalidade foi o esclarecimento de problemas da memória enquanto atributo humano estreitamente dependente da vida social e por essa alimentada.” (Queiroz, 1988, p. 33)

privilegiado, embora a intenção mais fortemente detectada seja a de estudar, a partir de particularizações, os processos e contornos que permitem, criam, mantêm e reproduzem a marginalização, o desvio, a exceção. A História Oral, propriamente dita, surge em meados das décadas de 1960/70, privilegiando não mais as exceções, mas “grupos e populações de segmentos médios que dão /.../ a tonalidade média de uma situação concreta”, com o que se inicia, verdadeiramente, uma reflexão metodológica⁴. Trata-se de abordar o acontecimento social sem classificações prévias, sem procurar “coisificá-la” ou “factualizá-la”, mas tentando abrir os vários planos discursivos de memórias várias, considerando as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualiza. O sujeito, que se constitui a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está se constituindo.

Particularmente, no que diz respeito à História Oral no Brasil, nota bastante explicativa vem no texto de Dora Schwarzstein (Dunaway & Baum, 1996), pesquisadora argentina, quando faz um levantamento sobre a História Oral na América Latina:

“The development of oral history in Latin America began much later than in Europe and the United States. Its origin in the region can be dated back to the 1970s. /.../ During the 1970s several Latin American countries began their oral archives. Mexico, Brazil and Argentina were the first. While the Mexican and Brazilian projects led to the creation of major institutions still in existence, the Argentine one was cut short in 1973. /.../ In Brazil, the Oral History Program of the Getúlio Vargas Foundation was created in 1975 with the purpose of interviewing national political leaders who had been active since the 1920s. At first, it was done primarily to keep a permanent and updated database. Another purpose for this archive was the recovery of the memory of processes prior to the military regime (1964-1985). Starting in the early 1980s other oral history projects were created in universities and research institutions throughout Brazil. They mainly focused on the popular sectors. In the 1990s oral history has attained great development. As an expression of this growth, the Brazilian Association for Oral History was created in 1994. Today, several projects exist, covering topics as diverse

⁴ Reconhecendo a importância da arrancada a sociologia urbana norte-americana – principalmente da escola de Chicago, ainda na década de 1920, com seus estudos sobre criminalidade e imigração – como antecedentes do movimento da história oral, Paul Thompson, citando a declaração da Oral History Association de que a História Oral foi instituída em 1948 com as gravações de Nevins, afirma que pelo menos durante duas décadas, “isso [a gravação das memórias de personalidades importantes da história norte-americana] foi a ‘história oral’ nos Estados Unidos – e somente a partir da década de 1970 o método foi vigorosamente revivido em relação à história dos índios, à história dos negros e ao folclore, e estendido a novos campos, tal como a história das mulheres.” (Thompson, 1998, p. 89)

as kids in the streets, the landless movements, and some on elite history.”
(pp. 418-19)

O grande desenvolvimento das técnicas estatísticas e a ênfase na utilização dos questionários, no final da década de 1940, obscureceram a importância dos relatos orais como fontes para as pesquisas em ciências sociais. No Brasil, segundo Queiroz, a técnica das Histórias de Vida, depois de um breve aparecimento no final dos anos 40 do século XX e início da década de 1950, permaneceu ignorada.

Falar de História Oral como metodologia na pesquisa historiográfica implica reconhecer duas instâncias próximas, mas distintas, que têm caracterizado as investigações: a História de Vida e a História Oral Temática⁵. Ao trabalhar com a História de Vida, o pesquisador interessa-se pelo que o depoente, previamente selecionado, conta de sua vida como uma totalidade: o depoente narra-se. Infância, adolescência, juventude, velhice, hábitos, vida profissional e pessoal compõem uma trama na qual se desfiam percepções e reconstruções do espaço e do tempo vividos. O trabalho com História Oral Temática, ainda que, como na História de vida, pautado nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador, centra-se mais em um conjunto limitado de temas. Pretende-se reconstituir “aspectos” da vida dos entrevistados: pretende-se auscultar partes de experiências de vida, recortes previamente selecionados pelo pesquisador. Certamente que, dada a atmosfera em que se espera transcorra a entrevista, fatos que deslizem para fora do campo temático previamente definido pelo pesquisador são também considerados, mas não terão, necessariamente, papel decisivo na interpretação da narrativa colhida.

Inícios da regulação: seleção de depoentes e entrevistas

Tendo esboçado um panorama geral sobre História Oral, iniciamos nossa investida na constituição de uma regulação metodológica, nesse viés, para a Educação Matemática.

⁵ Há autores que, como Queiroz (1988, p. 21) diferenciam, segundo a perspectiva da coleta dos dados, a ‘História de Vida’ dos ‘Depoimentos’: *“A diferença entre história de vida e depoimento está na forma específica de agir do pesquisador ao utilizar cada uma dessas técnicas, durante o contato com o informante. Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador, pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da ‘vida’ de seu informante só lhe interessam acontecimentos que venham a se inserir diretamente no trabalho e a escolha é unicamente efetuada sob esse critério. Se o narrador se afasta em digressões, o pesquisador corta-as para trazê-lo de novo no seu assunto. Nas histórias de vida, embora o pesquisador subrepticamente dirija o colóquio, quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível silencioso. Nada do que relata pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência.”*

Parece sensato que, pretendendo desenvolver um estudo – qualquer que seja ele –, de início, o pesquisador deva optar pelo tema a ser tratado. O mesmo ocorre, portanto, quando a intenção do pesquisador é desenvolver um trabalho com História Oral. O tema – mas não somente ele, adianta-se – possivelmente já indique ao pesquisador se são mais fecundas as Histórias de Vida ou a História Oral Temática como modalidade de pesquisa. O certo é que, independentemente da abordagem escolhida, há – e deve haver – uma questão geradora, a pergunta que dirige a procura. A presença da questão geradora, por mais ampla que possa ser, é uma prática já muito familiar aos pesquisadores em Educação Matemática, uma herança da opção pelas abordagens qualitativas de investigação⁶. Vianna (2000), por exemplo, vale-se das Histórias de Vida e da História Oral Temática para perguntar-se sobre preconceitos, resistências, utopias. Também em Guérios (2002) a questão geradora não é diretamente vinculada a um levantamento histórico (esse levantamento é feito documental): pergunta-se a autora pela constituição profissional do professor. Souza (1999), assim como Lando (2002), têm como geradora uma questão mais ampla: tratam de realizar levantamentos históricos que dizem respeito à Educação Matemática em uma região e uma época previamente determinadas, em Histórias Orais Temáticas.

É interessante notar, aqui, a apropriação criativa que a Educação Matemática tem feito da História Oral como fundante metodológico. Talvez pela familiaridade que os educadores matemáticos tenham com metodologias qualitativas, muitas vezes a História Oral (em suas modalidades) vem apoiar não um levantamento histórico em sentido estrito, mas compreensões mais gerais: elementos que formarão (ou auxiliarão a percepção de) um panorama mais amplo, aquilo que Souza & Souza (2001) chamarão de “composição do cenário ou paisagem”.

Oliveira (1997) é um “exemplo exemplar” do momento de transição, quando as perspectivas da História Oral começam a ser utilizadas em Educação Matemática ainda sob a égide das pesquisas qualitativas e não como uma tendência

⁶ O que aqui chamamos de abordagens qualitativas de pesquisa, em termos gerais, configura-se como tendo características próprias (no que, como defendemos, poder-se-ia facilmente incluir a História Oral). São elas: Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado atribuído é de importância vital nessa abordagem. (Cf. Bogdan e Biklen, 1991). Denzin e Lincoln (1994, p.2) complementam: “*Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative /.../ approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individual’s lives.*”

metodológica específica. Por outro lado, as pesquisas de Vianna (2000) e Guérios (2002) são exemplos dessa investida mais plena na História Oral (embora sob perspectivas bastante distintas) que busca esboços da paisagem e não a reconstrução histórica (o caso de Lando (2002) é nitidamente o da História Oral servindo para esse levantamento histórico, cuja necessidade é salientada pela quase inexistência de material escrito e Souza (1999), por sua vez, também realça o levantamento histórico como pano-de-fundo para compreender a Educação Matemática espaço-temporalmente contextualizada, embora num enfoque essencialmente distinto daquele de Lando (2002)).

Não saberíamos precisar vantagens e desvantagens nesses procedimentos, se é que, nesse caso, um julgamento desse teor faz sentido. Mas nos parece, à primeira vista, que a História Oral utilizada como metodologia para o esboço de cenários, para a compreensão mais aprofundada do contexto, executa, sem vantagens nítidas, o mesmo papel que as pesquisas chamadas qualitativas, em suas várias vertentes, sempre desempenhou nas pesquisas em Educação Matemática. Esse não é, obviamente, o caso da História Oral como método para levantamentos históricos estrito senso. Não que as pesquisas chamadas qualitativas até então em vigência não pudessem realizá-los mas, historicamente, essas abordagens qualitativas em Educação Matemática nunca foram plena e explicitamente utilizadas com esse fim e, sem dúvida, um movimento tão criativo e propriamente enraizado nos estudos sociais como é a História Oral, suprirá lacunas sensíveis e servirá, ainda, para estabelecer um lugar (e as concepções fundantes) para o assentamento de uma História da Educação Matemática que se fará desvinculada dos parâmetros vistos como rigorosos e válidos (fundamentalmente a arqueologia documental) que vêm com os estudos em História da Matemática, tomada em sua acepção “clássica”.

Trabalhos em História Oral ligados à antropologia, à ciência política, à sociologia e à História – embora essas ciências, em decorrência natural do progresso da visão científica e dos métodos de pesquisa, estejam, já em princípio, organicamente conectadas – têm agido do mesmo modo: norteados por questões geradoras. André Castanheira Gattaz, em seu estudo *Braços da Resistência*, focou, pela História de Vida, os imigrantes espanhóis que participaram do (Centro Gallego)-Centro Democrático Espanhol⁷, espaço anti-franquista em São Paulo; Alessandro Portelli, importante teórico italiano da História Oral, em seu trabalho *The death of Luigi*

⁷ “A atividade do Centro Democrático Espanhol pode ser dividida, para efeito de análise, em cinco frentes distintas, três delas ocorrendo no âmbito da legalidade, as demais de alguma forma invadindo a esfera do ilegal: - a programação sócio-cultural re recreativa regular; - as iniciativas de cunho assistencial; - a organização de atos e manifestações com o objetivo de difundir a situação política espanhola entre paulistanos e demais imigrantes espanhóis; - a arrecadação e envio de bens, gêneros alimentícios e dinheiro aos presos políticos e suas famílias na Espanha; - o apoio informal ao proselitismo efetuado em São Paulo por membros do Partido Comunista Espanhol no exílio.” (Gattaz, 1996, p.65)

Trastulli and other stories, centra seu interesse na região de Terni e, particularmente, no modo como os contemporâneos do líder sindicalista, subjetivamente, narram sua morte⁸; Alistair Thomson (1997) estuda antigos combatentes australianos, os Anzacs (ou *diggers*)⁹, veteranos da Grande Guerra de 1914-1918; *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*, de Ecléa Bosi, trabalho emblemático nessas iniciativas de reconstituição histórica a partir da oralidade e dos estudos sobre a memória é, no dizer da própria autora, uma coleção de memórias de velhos, um estudo em psicologia da memória, feito a partir de entrevistas realizadas com pessoas que, em comum, tinham “a idade, superior a setenta anos, e um espaço social dominante em suas vidas: a cidade de São Paulo”¹⁰.

Esses exemplos, investigações desenvolvidas em áreas distintas, parecem mostrar que, embora fluido, o conceito de “questão geradora” está presente, de um modo ou outro, nos trabalhos que têm a História Oral como metodologia, do mesmo modo como – implícita ou explicitamente – está em qualquer trabalho de investigação. O pesquisador deve tratar de explicitar essas suas questões geradoras do modo mais claro possível, pois elas próprias parecem ser um caminho para a sistematização de perplexidades que acabarão por constituir o campo do inquirido: de quem coletar depoimentos? De qual período tratar? Histórias de Vida ou História Oral Temática? Quais fontes documentais complementares?

A seleção de depoentes, fixada então a pergunta diretriz, poderá ser feita pelo critério de rede¹¹ ou por qualquer outro critério julgado mais adequado do ponto de

⁸ O trabalho sobre Luigi Trastulli é uma importante obra para a teoria da História Oral. Os habitantes de Terni, ao relatar a morte do sindicalista, a situam “no contexto da rebelião urbana em 1953, e não (como de fato aconteceu) naquele de uma demonstração política, em 1949” (Portelli, 1997). Essa ‘imprecisão dos relatos’ – que positivisticamente poderia implicar a desconfiança nas fontes – leva o autor a preocupar-se com as leis objetivas que constituem a subjetividade de que se reveste a narrativa. Esse estudo de Portelli “centra-se nas formas culturais e processos pelos quais os indivíduos expressam o sentido de si mesmos na história.” (Gattaz, 1996, p. 241)

⁹ Esses soldados australianos, pertencentes à classe trabalhadora, tiveram seu batismo de fogo em Gallipoli e no Front Ocidental, e suas características – supostamente “australianas” – como espírito de igualdade, coragem, companheirismo e inabalável patriotismo, constituíram a lenda mais significativa da Austrália. Entrevistando antigos combatentes, Thomson percebeu que a ênfase que davam às vezes era diferente daquela das histórias convencionais. De certa forma, a memória dos veteranos da classe trabalhadora apresentavam uma história esquecida e até mesmo contraditória. Além disso, as entrevistas indicavam também que as reminiscências dos soldados estavam entrelaçadas com a lenda dos Anzacs exatamente porque ela tinha muita repercussão e, portanto, era útil às suas reminiscências. Thomson, dessa maneira, escolhidos depoentes e objeto, cuida de uma desmontagem do mito dos Anzacs o que, por certo, não envolve poucas questões éticas.

¹⁰ Afirma a autora: “Talvez deva insistir em duas negativas para delimitar bem o âmbito da obra: não pretendi escrever uma obra sobre memória, tampouco sobre velhice. Fiquei na interseção dessas duas realidades: colhi memória de velhos.” (Bosi, 1995, p.39)

¹¹ “os próprios depoentes indicam outros para serem entrevistados, criando uma comunidade de argumentos” (Gattaz, 1996, p. 263)

vista do pesquisador, desde que também ele seja explicitado de modo claro, como deve se proceder, inclusive, com todas as instâncias metodológicas seguidas na pesquisa: “*O oralista, assim como todo historiador, tem obrigação de explicitar a metodologia adotada para sua pesquisa*” (Gattaz, 1986, p.17).

As referências parecem concordar que as entrevistas são, por excelência, o modo de coleta de dados. Ultrapassando a idéia limitada do questionário e do teste de múltipla escolha, as entrevistas – que aqui chamaremos de “depoimentos dialogados” –, são o momento no qual o pesquisador ouve a narração de algo que pretende compreender e articular a partir das compreensões e articulações do depoente. E a narração é o momento de construção das personagens para o pesquisador tanto quanto o é, na maioria das vezes, para o próprio depoente. São muitas as variáveis a serem consideradas nesse aspecto. Primeiramente, é sensato supor que o pesquisador tenha um roteiro, minimamente sistematizado, para nortear seus contatos com os depoentes. Conseqüentemente, é um direito do depoente ter acesso a esse roteiro com a antecedência que ele julgar necessária. São negociações que se estabelecem no decorrer da pesquisa e às quais o bom senso – malgrado a difícil definição de “bom senso” – deve sempre servir de guia.

O pesquisador ouve e participa, é personagem que invade a cena mas está longe de desempenhar o papel principal. Segundo Portelli (1997), quando fazemos uma entrevista, invadimos a privacidade de outra pessoa e tomamos seu tempo, mas embora a iniciativa dessa invasão seja nossa, é interessante notar quem, na realidade, entrevista quem. Entrevistar é um exercício de escuta atenta: “*Quando a senhorita Maggiorina Mattioli, em Terni, insistiu em me contar o romance por ela vivido, em lugar das aventuras políticas do irmão, o fato de ouvi-la, além de melhorar extraordinariamente o livro que escrevi sobre o local, causou radical mudança nas minhas idéias e deu-me outras, tanto sobre história oral, quanto sobre teoria da narrativa com que venho trabalhando desde aquele período*” (p. 22).

A entrevista, portanto, ocorre num misto de igualdade e diferenciação: o depoente reconhece o pesquisador a ponto de abrir-lhe suas memórias e o pesquisador, por sua vez, aceita e respeita essas memórias registrando-as como significativas ao seu arquivo de vivências. Mas, ao mesmo tempo, é o estranhamento, o distanciamento, a diferenciação entre o pesquisador e o depoente – e, conseqüentemente, de suas vivências e memórias – que possibilitam a relação depoente-pesquisador-narrativa.

“/.../ somente a igualdade dá credibilidade à entrevista, mas apenas diferença torna-a relevante, pois é justamente em função da desigualdade de conhecimentos entre o historiador e o depoente que ela se concretiza” (Gattaz, 1996, p. 261)

O depoente narra-se, descrevendo e, ao mesmo tempo, compondo seu cenário. Joel Martins, em texto de 1989 (pp. 54-58), afirma serem as descrições o instrumento básico de trabalho tanto para as Ciências Humanas quanto para as Naturais, precisando bastante claramente o que a descrição é, em si, em relação à audiência, ao assunto a que se refere, às suas funções, à posição do falante (quem descreve) em relação ao ouvinte, e as suas possibilidades de êxito.

/.../ só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam ou ocultam neles os que estão pensando ou dizendo – talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam – mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa. Os conceitos, portanto, sobre os quais as Ciências Humanas se fundamentam, num plano de pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições.

Descrições não são passíveis de certas valorações. Não são certas ou erradas, verdadeiras ou falsas. Descrições implicam, ao menos, um falante e um ouvinte: monólogos que o sujeito faz consigo mesmo, no fórum interno da consciência, mesmo que trazidos a público, fixados pelo exercício da escrita, não se enquadram como descrições. A descrição só tem sentido – enquanto descrição – se provém de alguém que fala sobre algo que é desconhecido do ouvinte. Daí o estranhamento, o distanciamento, a diferenciação. A posição de quem descreve é, sob esse aspecto, “melhor” do que a de quem a ouve. Traços característicos, apenas, não são suficientes para caracterizar uma descrição, a menos que o objeto descrito já tenha sido indicado. As características terão a função de complemento, de preenchimento de detalhes na sempre insegura atribuição de significado.

Os termos gerais da pesquisa – seu objeto, suas pretensões, seus procedimentos, a equipe envolvida, o uso que se fará do material coletado etc – devem ser, já de início, explicitados claramente ao depoente. A concordância com esses termos – ou com os termos que resultarem do processo de negociação – se captado em gravação, dispensará o documento de cessão que permitirá ao pesquisador o uso dos dados para fins acadêmicos, pois *“relato escrito ou fita gravada constituem registro semelhante a qualquer outro dos habitualmente analisados”* (Queiroz, 1988) e *“Um acordo verbal – possivelmente gravado em fita – tem um valor idêntico ao de um contrato lavrado em cartório, e constitui garantia suficiente para ambas as partes. Requisitos cada vez mais complexos de ética profissional são elaborados por pessoas ou instituições que dispõem de recursos, tempo e assistência para cumprí-los.”* (Portelli, 1997, p. 14).

As condições gerais da entrevista – tempo, número de sessões, locais etc – devem submeter-se, primeiramente, às condições do depoente que são, pelo menos freqüentemente, pessoas em idade avançada. O estabelecimento dessas condições, feito num processo de negociações com o depoente – e, às vezes, com sua família –, pode acabar fixando um conjunto de ações incompatíveis com a pesquisa. Nesse caso, caberá ao pesquisador decidir se mantém ou não aquele depoente para o corpo da investigação.

Elaborada a pergunta diretriz, escolhidos os depoentes, desenvolvido o processo de negociação de condições e realizadas as entrevistas, um momento significativo se avizinha: a transcrição dos depoimentos orais.

Para além da fixação da oralidade

A história, segundo Paul Ricoeur, é essencialmente narrativa. É a narração que permite uma manifestação mais nítida das experiências, permite que o tempo vivido – mesmo que não possa ser plenamente apreendido – apareça (Reis, 2000). Narrando, o depoente estabelece a comunicação com o ouvinte e significados tendem a ser atribuídos nessa escuta mútua. O discurso, porém, é evanescente, é evento da linguagem, e no processo que tenta negociar significações, esse evento, mesmo em sua evanescência, precisa, de algum modo, ser retido, fixado. É necessário que o evento da linguagem se estabilize para que se possa pretender sua apreensão pelo humano, na comunicação.

“Para o lingüista, a comunicação é um fato e, mesmo, até o fato mais óbvio. As pessoas, efetivamente, falam umas às outras. Mas para uma investigação existencial, a comunicação é um enigma e até mesmo um milagre. Porquê? Porque o estar junto, como condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso, surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. /.../ A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas seu sentido, a sua significação, torna-se pública” (Ricoeur, 1976, p.27)

Buscar fundamentação em Ricoeur implica em conceber os mecanismos da História Oral como hermenêuticos, o que fica muito mais claro aqui quando pretendemos considerar a fixação da oralidade (evento transitório), já inicialmente empreendida quando da gravação do depoimento, em texto escrito. Essa concepção de história está longe de ser original e já foi bastante discutida.

Mary Marshall¹², por exemplo, conhecida oralista norte-americana, discutindo questões éticas relativas aos estudos em História Oral, afirma:

“/.../ pensei em uma metáfora que se origina, genericamente, na Teologia, de estudos bíblicos, da ética, que é a idéia da hermenêutica, a idéia do círculo hermenêutico, em que o historiador oral eticamente não tem alternativa se não a de tomar a memória do passado e examiná-la como se fosse um texto, como agiria em uma situação hermenêutica, e fazer o que denominam ‘redução’ ao significado original do texto – não apenas tratando da importância dos eventos descritos, mas também do significado pretendido do texto. E, depois, a função do analista do texto ou do historiador é reinterpretar esse significado, tomando como base aquela comunidade original e reintegrá-la a outra comunidade, da época em que vivemos, de modo que o círculo fique completo. E é essa imagem que eu gostaria de oferecer ao movimento da História Oral, porque acredito que, sem ela, nada conseguiremos.” (Marshall, 1997, p.96)

E a hermenêutica começa onde o diálogo acaba (Ricoeur, 1976). Portanto, esse movimento de passagem da captação da oralidade para o suporte escrito, estando visceralmente vinculado ao histórico, merece considerações.

Se por um lado, na passagem do oral para o escrito o “fato” humano desaparece pois agora são marcas materiais que “transportam” o discurso, por outro lado, tornando-se “matéria”, o discurso adquire como que um revestimento espiritual, pois abre-se a leitores potenciais que, prescindindo da situação face-a-face, formam uma platéia ampliada. Confiar o destino do discurso à *littera* e não mais à *vox* altera significativamente o processo de comunicação:

“Com o discurso escrito a intenção do autor e o significado do texto deixam de coincidir. A dissociação da significação verbal do texto e da intenção mental do autor dá ao conceito de inscrição o seu significado decisivo, para além da mera fixação do discurso oral prévio. /.../ o que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer quando o escreveu” (Ricoeur, 1976, p. 41)

São processos complexos, obviamente. O depoente pretende dizer e diz, mas a significação é um processo de negociação, e entre o dito e o compreendido vai uma

¹² Um dos trabalhos de Mary Marshall – de cuja discussão esse excerto sobre hermenêutica foi recortado – diz respeito à pesquisa sobre as mulheres no jornalismo. Especificamente, Marshall relata sua entrevista com Betsy Wade, jornalista emblemática, líder sindical e feminista, que processou o *The New York Times* por discriminação (mesmo tendo sido a única mulher a chefiar a editoria internacional, não chegou a ser diretora administrativa por preconceitos sexistas). Ao discutir essa sua pesquisa, Marshall pretende abordar, ao mesmo tempo, algumas questões éticas e as perspectivas do individual e do coletivo na História Oral.

grande distância. Da mesma forma a captação do momento experienciado no instante da entrevista é infinitamente diverso daquele da experiência primeira do depoente, e o registro do momento da entrevista, por sua vez, é sempre lacunar, por maiores que sejam os esforços para se reter os instantes. Também a fixação pela escrita – que abre o texto a leitores potenciais, ampliando a variedade de significados a ele atribuídos em novos processos de negociação –, separando “significação” de “intenção de significação” deve ser considerado. A metodologia da História Oral – para não se falar na da História – é, portanto, um processo que convive com essas rupturas.

Estar ciente dessa ruptura e mesmo assim engajar-se num empreendimento tendo a História Oral como metodologia não significa aceitar indistintamente qualquer destino, mas pesar as tantas possibilidades e harmonizar nossas condutas, sabendo-se nesse mar de rupturas e possibilidades. Debatendo-se com um dilema sobre a confiabilidade das narrativas – que bem poderia ser um dilema sobre o enfrentamento dessas limitações e rupturas – Portelli (1997, p. 26) afirma:

“[ao deparar-me, na pesquisa sobre Luigi Trastulli, com narrativas distintas do mesmo fato, eu poderia] ter rejeitado as narrativas como prova da falta de confiabilidade da memória ou, no estilo pós moderno, ter concluído que tanto faz – afinal trata-se somente de um outro conjunto de representações. Em vez disso encarei com seriedade tanto as narrativas orais não-confiáveis quanto o registro aceitável do arquivo e procurei encontrar sentido em ambos e, ainda no espaço entre um e outro. E foi assim que me tornei historiador oral”.

E se todas as referências na situação dialógica inicial são situacionais – do que nos alerta Ricoeur – caberá também ao pesquisador em História Oral recuperar essa situação, esse contexto, em suas múltiplas perspectivas. Malgrado a distinta fundamentação teórica, essa parece ser também a intenção discutida em Souza e Souza (2001) quando os autores apresentam o conceito de paisagem¹³, vinculando-o ao estudo da memória, do cotidiano e das práticas educativas.

Mas há que se registrar. E mesmo que a tecnologia continue evoluindo dia após dia, o suporte escrito continua muito mais “confiável” (no sentido de menos perecível, mais duradouro) que as fitas dos gravadores. Talvez nessa afirmativa resida a necessidade dos enfrentamentos a que até agora nos referimos. Embora o documento seja a gravação, a de-gravação se faz necessária tanto pela facilidade de

¹³ Souza e Souza (2001), segundo entendemos, tratam da constituição da História da Educação Matemática como um cenário, que desponta e é percebido pelo pesquisador a partir de memórias, cenas, usos, costumes, práticas cotidianas, crenças, sensações e perspectivas de futuro, montagens e remontagens de vivências e tendências lembradas e detectadas – isto é, do reavivamento do sentido de paisagem – a partir de seus vários autores. Cabe, portanto, ao historiador da Educação Matemática, perceber – e registrar – paisagens.

manipulação do material pelo pesquisador, quanto pela segurança da durabilidade. E com a de-gravação um novo documento começa a ser elaborado pelo historiador: a transcrição do depoimento, tentativa de aprisionamento do oral.

Quando dessa “transcrição”, como aqui chamamos o primeiro registro escrito dos depoimentos, é natural que o oralista depare-se com essas questões e, cada um a seu modo, no processo de de-gravação, tente dar conta de reter o instante da maneira julgada mais conveniente. O processo usual, entretanto, parece ser o da transcrição chamada “literal” – um meio termo entre o dito pelo depoente e a construção “mais livre” do texto pelo pesquisador, que será uma empreitada posterior. É até possível que o historiador, vivenciando momentos por ele julgados extremamente significativos mas que dificilmente se deixam aprisionar pela escrita (e nem mesmo pela oralidade¹⁴) – silêncios, gestos, murmúrios, por exemplo – tente captar esses instantes nesse seu primeiro registro. Obviamente esse é um esforço – válido – de retenção do momento da entrevista para o esboço de um cenário, mas deve ser feito sem a ilusão de que o mero registro “completaria” o discurso, tornando-o presente vivo e objetivo. Portelli (1997, pp. 26-7), a esse respeito, pontua:

“Em um erudito periódico sobre história, na Itália, li algo que parecia ser a transcrição muito objetiva e científica de uma entrevista com um operário de fábrica. A certa altura, as palavras do narrador eram intercaladas – em itálico e entre colchetes – por uma informação [colpo di tosse] e, ao vê-la, não pude deixar de me perguntar pelo seu significado: estaria o narrador limpando a garganta? Seria sua tosse intencional ou irônica? Teria ele engasgado? Seria tuberculoso? E a tosse seria um sintoma ou um sinal? A postura ‘objetiva’ do encarregado da transcrição impossibilitava a inclusão dessa informação, porque implicaria o risco de incompreensão intelectual, em vez da neutralidade da transcrição (teoricamente) mecânica. Na verdade, em lugar de um discurso objetivo sobre a fonte, o texto transformou-se em um discurso subjetivo sobre o historiador: a única informação transmitida era que a entrevista fora transcrita por um estudioso muito objetivo – que acredita ser científico dar nome aos dados, mas não se arrisca a nos dizer o que, segundo acredita, esses dados são”¹⁵

¹⁴ E complementamos: geralmente, no momento em que as pessoas vão relatar situações de vida, “elas aproveitam para passar a limpo o passado e construir um todo coerente, onde se mesclam situações reais e imaginárias. O espaço da memória do sujeito é abrangente. Dele apenas uma parcela bem pequena é expressa através da linguagem oral.” (Kenski, s/d, p. 109)

¹⁵ Guérios (2002) é, em Educação Matemática, um exemplo claro para essa citação de Portelli, como já tivemos oportunidade de ressaltar. (nota nossa)

Nos trabalhos desenvolvidos em Educação Matemática, vemos que Vianna (2000) alterna modos diferenciados de tratamento das entrevistas. Souza (1998) e Lando (2002) seguem da coleta dos depoimentos às transcrições e, posteriormente, ao que chamaram de textualizações. Alguns autores tratam da textualização como parte da transcrição. Meihy, mais particularmente, segundo Gattaz, estabelece a possibilidade de recriação do texto falado em texto escrito através do mecanismo da transcrição, termo proposto por Haroldo de Campos para a realização de traduções, mecanismo este também utilizado por Vianna (2000). Segundo esse conceito, a transcrição (ou a tradução) deve fiar-se nas idéias e não nas palavras do depoente. Meihy, no entanto, chega mais longe ao propor a completa reescritura do texto, quando entrará em cena o chamado “teatro da linguagem”, expressão tomada de empréstimo a Roland Barthes.

Aqui, estaremos usando “transcrição” para a primeira instância do processo de registro escrito do material oral colhido nas entrevistas. Mesmo nesse momento, acreditamos, o pesquisador pode proceder a uma “limpeza” nas frases originais, diminuindo lapsos verbais, incorreções gramaticais e vícios da linguagem oral. Mas a transcrição ainda conserva sua forma de perguntas e respostas na seqüência em que foi coletado o depoimento. Uma segunda instância do registro escrito é a que chamaremos, aqui, “textualização”. A textualização é o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. A textualização é um texto do historiador que respeita os dados do depoimento, mas está essencialmente alterado em seu estilo. Refinamentos posteriores, como são os propostos por Meihy e Gattaz, segundo pensamos, dependem da necessidade do pesquisador para a familiarização – cada vez mais aprofundada – com os depoimentos. Esses “refinamentos posteriores”, porém, não devem ser confundidos com “interpretação”. A interpretação, na verdade, se aceita a concepção hermenêutica da História, foi já iniciada muito antes disso, ao optar-se por um tema, selecionar e ouvir os depoentes, se não antes. Não se pode especificar o momento de entrada no círculo existencial hermenêutico.

O pesquisador, finalizada a textualização, deve submetê-la aos depoentes para correções e complementações. Os autores têm chamado a essa fase de “legitimação e conferência”. Os depoentes têm pleno direito a suas memórias e, frequentemente, esse processo de checagem é lento, assim como algumas entrevistas que se estendem por um longo período ou várias sessões. Queiroz (1988) atribui a isso a dificuldade que o narrador tem de abandonar sua situação de personagem. Por vezes, porém, a posição social/profissional ocupada pelos depoentes é o que justifica o lento processo de conferência. Depoentes anônimos podem demorar-se em apresentar sua posição em relação ao texto por estarem nele relatados seus pontos de vista para a posteridade, num registro único e, portanto, de importância capital. Depoentes que

têm reconhecimento público, por sua vez, temem a possibilidade de serem desveladas suas concepções, suas informações, suas crenças, dados os compromissos sociais que sua posição firmou: a transparência, em muitos casos, parecem pensar, pode mostrar-se inconveniente.

Terminada a fase de conferência e legitimação, o depoente – caso já não tenha assumido oralmente, em documento gravado, esse compromisso – assina uma carta de cessão dos direitos de uso de seu depoimento. Esse compromisso, seja ele documentado por escrito ou oralmente, deveria indicar quais materiais (gravação, transcrição, textualização) podem ser utilizados – e em quais circunstâncias (arquivamento, elaboração de material acadêmico). A sofisticação desses mecanismos de natureza jurídica, porém, segundo cremos, varia de caso a caso, posto que, reiterando a afirmação de Portelli, *“Requisitos cada vez mais complexos de ética profissional são elaborados por pessoas ou instituições que dispõem de recursos, tempo e assistência para cumprí-los”*.

Análise: (conceito e) prática de difícil configuração

“Em sua maioria, os historiadores fazem julgamentos implícitos ou explícitos – o que é muito certo, uma vez que a finalidade social da história requer uma compreensão do passado que, direta ou indiretamente, se relaciona com o presente. Os historiadores profissionais modernos são menos francos quanto a suas mensagens sociais do que Macaulay ou Marx, uma vez que se considera que os padrões acadêmicos conflitam com um viés declarado” (Thompson, 1998, p. 26)

Analisar: decompor um todo em suas partes (essa a concepção que advém diretamente de uma abordagem cartesiana); observar, examinar com minúcia, esquadrihar; submeter à crítica.

Observada a concepção hermenêutica que subjaz à história, analisá-la é, tomando-a como um texto, esquadrihar as múltiplas perspectivas que, no caso da História Oral, os depoimentos permitem perceber. É retratar cenários, dar-lhes contorno à luz do presente, dialogar com dados, perceber tendências no que se altera e no que permanece.

A análise como “arremate” de uma pesquisa educacional que tem a história oral como metodologia não deve, porém, ser vista como o momento em que, de forma totalitária, o passado educa o presente (posto que, na verdade, nessas iniciativas, o passado é sempre visto a partir do presente, não o contrário), nem como uma reconstituição de trajetórias visando às “fontes” a partir das quais emanaria “o”

poder, nascentes originais que justificariam a sustentação/manutenção do quadro da atualidade. Não fosse Bloch já nos ter indicado a necessidade de derrubar o ídolo das origens, há também os avisos de autores contemporâneos. Em Silva (1994), por exemplo, sob um enfoque foucaultiano, vemos que *“o que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso dos mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. /.../ [deve-se] muda[r] o foco de análise do poder: não mais simplesmente tentar identificar a fonte do poder, já que as relações de poder são onipresentes, mas, principalmente, como elas se exercem”* (pp. 252; 250). Conseqüentemente, a investigação histórica, em suas modernas tendências, pode cuidar de nos ajudar a compreender esses mecanismos de libertação e opressão presentes em qualquer discurso, mas diluídos num todo complexo que é o tecido da vida em sociedade.

Freqüentemente, as pesquisas educacionais valem-se das metanarrativas que, em princípio, indicariam uma trajetória para o esclarecimento:

“O campo educacional é um campo minado de metanarrativas. /.../ Usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação; utilizamos metanarrativas para analisar sociológica e politicamente a educação; nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas /.../. As metanarrativas educacionais têm servido freqüentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas de universais, às de outro grupos. As metanarrativas com freqüência impedem a discussão pública e aberta ao suprimirem antecipadamente perspectivas que se lhe opõem. Por outro lado, em termos mais curriculares, as metanarrativas têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando. Por tudo isso, o adeus às metanarrativas não constitui necessariamente uma despedida dolorosa. Ela significa apenas que nossas teorizações precisam ser mais refinadas, mais atentas aos detalhes locais e específicos, enquanto que o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação.” (Silva, 1988, pp. 256-57).

Nos estudos teóricos sobre História Oral, está presente a tendência de se evitar a metanarrativa a partir dos depoimentos-textos coletados – com o que seria manifestadamente flagrante o desejo do historiador de ser como o olho de Deus, que re-constrói verdades e as estabelece definitivamente – e muito embora essa tendência possa implicar uma certa imobilidade do pesquisador em relação aos

dados que tem em mãos – o que se traduz numa impossibilidade da própria análise – insistimos (embora sob parâmetros diferenciados dessa “metanarrativa”) quanto à necessidade de uma análise como forma de alinhar as compreensões que foram possibilitadas pelos depoimentos.

Em Vianna (2000), por exemplo, “*o mais importante são as vidas, e todo o resto são apenas circunstâncias*”. Os dados coletados, em sua riqueza e variedade, somente foram recortados, talvez para que o leitor, a partir desses recortes, pudesse perceber, de modo mais sistemático, as resistências, preconceitos e utopias, temas geradores de sua pesquisa. Souza (1998), diferentemente de Vianna, busca estabelecer as alterações e permanências, e elabora em seu trabalho um texto final que parece funcionar como um “arremate” das várias informações e percepções da autora: esboça-se pela análise, ainda que timidamente, uma complementação do cenário. Lando (2002) detecta tendências, mas as apresenta em texto breve, sem aprofundamento teórico. Guérios (2002) dedica-se a esmiuçar suas concepções de análise e interpretação dos dados, e as executa num cotejar entre os depoimentos e seus referenciais de base, estabelecendo um diálogo entre o que diz a literatura e os momentos nos quais se pode detectar, nos registros textualizados dos professores, a presença de conceitos que são fundamentais para a compreensão que busca, indicada em sua questão geradora. A análise de Guérios, diferentemente da dos outros pesquisadores aqui em discussão, é mais delimitada. Poder-se-ia afirmar que suas ações e concepções quando executando a análise fundamentam-se muito mais numa tradição “qualitativa”¹⁶ de pesquisa do que, propriamente, em indicativos vindos do movimento da História Oral.

Certamente os depoimentos estão pontilhados de fantasias, utopias e crenças. Não se pode conferir aos relatos orais um estatuto de verdade absoluta a partir dos quais, aos olhos do pesquisador – e por suas mãos – “a” versão definitiva dos fatos corporificar-se-ia ou se estabeleceria. Mas, também certamente, sempre uma análise permeia o tratamento dos dados, desde sua coleta, passando pela transcrição textualização, até o momento em que se “finaliza” o estudo. E nossa posição, aqui, é de que o pesquisador deve explicitar, o mais claramente possível, essas suas interpretações que permaneceram caladas, mas entremeadas na malha da técnica de recolher e trabalhar dados.

Há que se ressaltar, reiteramos, que o mesmo estatuto de verdade absoluta que negávamos aos documentos escritos deve também ser negado aos depoimentos orais. São fontes, tanto uns como os outros, e como tais devem ser escrutinizados,

¹⁶ Um detalhamento mais profundo poderia ser feito aqui, a partir da constatação da existência, em Guérios, de categorias *a priori* (portanto aristotélicas) – pois ditadas pelos fundantes teóricos – em contraposição às categorias *a posteriori*, como fica mais explícito, por exemplo, nas modalidades fenomenológicas de pesquisa qualitativa. Não sendo a intenção desse artigo, deixamos essa discussão para outro momento.

lapidados, postos à prova, cotejados. Como já foi dito, as narrações não devem ser tomadas como cantoras substitutas que só surgem à cena na ausência das primadonas (as fontes ditas “primárias”), mas obviamente não se pode descartar a existência de registros escritos que esclarecem faces do depoimento e auxiliam – em muito – no detalhamento de ocorrências fundamentais para a composição do cenário. Talvez essa, além daquela que naturalmente ocorre quando o pesquisador decide-se a pesquisar, seja uma fase da análise/interpretação crucial às Histórias de Vida e Histórias Temáticas erigidas a partir da oralidade. Ainda assim, esse cotejar de fontes orais e escritas não deve ser visto como livre de problemas¹⁷:

“The difficulty of correlating oral data or written accounts with archeological sites is well illustrated by the endeavours in Biblical archeology to date the age of Abraham. There still exists no agreement at all on that question. Written sources also do not always obviously date or confirm oral traditions because the interests of the writers diverged so much from those of oral composers.” (Vansina, 1985, p.188)

De um modo geral, acreditamos que a composição de cenários que a História Oral dá a conhecer permite que detectemos tendências que vão se manifestando nos depoimentos. Surgem como dados particulares, são reforçados por uma expressão, um caso, uma lembrança, e vão se mostrando em grande parte – se não em todos – dos depoimentos, de forma significativa. Vem como ausência, convergência ou até mesmo discordância entre pontos de vista. Como não perceber, nos depoimentos coletados por Lando (2002) a importância que o norte do Paraná – também de ocupação recente – teve para a colonização do norte do Mato Grosso? Como, portanto, não se vislumbrar, a partir disso, o esboço de um “mapa de movimentação” em relação à formação de professores? Como não perceber que os colonizadores, em suas narrativas, sequer fazem referência aos índios, nativos da região, muitos deles massacrados pela expansão colonizadora e outros tantos transferidos para o Xingú, área de política tão incerta? Teriam essas percepções e ausências influências na configuração atual da educação em Sinop? As intenções subjacentes ao programa SPEC, subsidiado pelo Banco Mundial, foram dimensionadas pelos professores depoentes em Guérios (2002)? Por que falas a esse respeito não ocorrem em seus depoimentos? Esse contexto sócio-político poderia ser objeto dos projetos desenvolvidos no Laboratório? Qual tendência se poderia verificar a partir do modo com que cada professor-pesquisador depoente em Vianna (2000) ultrapassa, em suas instituições, os preconceitos por ter assumido a Educação Matemática como área?

¹⁷ Na citação que segue, Jan Vansina discute a por vezes difícil convivência entre fontes orais, escritas e sítios arqueológicos. Ainda que ele trate de tradições orais, o alerta sobre a possível incompatibilidade das informações provenientes de fontes distintas pode ser estendido ao nosso caso.

Se Portelli se detivesse em coletar e registrar depoimentos, negligenciando a dissonância entre as versões sobre a morte de Luigi Trastulli, o que teria ocorrido com uma das mais instigantes pesquisas em História Oral? Não se trata de estabelecer verdades e preencher – de modo definitivo – as lacunas da memória e da história. Muito menos de julgar depoimentos e depoentes. Trata-se de inventariar possibilidades que outras pesquisas poderão levar à frente.

Desse modo, concordamos com Kenski, para quem a descrição não encerra o exercício da pesquisa. A análise do que o pesquisador coletou, porém, *“vai depender das questões que procurava responder quando contatou seus depoentes. Vai depender também da qualidade das respostas obtidas e das situações observadas no transcurso da entrevista. Não existindo uma linha específica, a priori, para a análise das memórias dos professores, as possibilidades de análise vão depender, basicamente, do fôlego teórico do pesquisador, de sua capacidade de reflexão e de interpretação do que está ocorrendo na prática dos professores à luz das teorias que melhor expliquem o problema”* (p. 110).

Há que se ressaltar mais uma vez, também, o filtro social pelo qual o depoimento passa. As narrações sobre o passado alteram-se à luz do presente, e dificilmente um depoente – por mais gabaritado que seja, independentemente do ponto de vista – conseguirá, de forma isenta, retratar-se. Mas esse retrato, moldado pela convivência em comunidade, em princípio julgado individual, auxilia a compreender a configuração de um mundo de expectativas e vivências compartilhadas. É no cruzamento do individual com o coletivo que outra possibilidade de análise/interpretação de manifesta.

Mesmo que a história esteja sendo contada por um personagem e gire em torno dele, e embora se reconheça que, em assim sendo, trata o pesquisador com indivíduos e personalidades, que são noções que recobrem o que há de mais íntimo e inconfundível em alguém, *“o que existe de individual e único em uma pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem e que lhe são inteiramente exteriores. Tudo isso constitui o meio em que vive e pelo qual é moldada; finalmente, sua personalidade, aparentemente tão peculiar, é o resultado da interação entre suas especificidades, todo seu ambiente, todas as coletividades em que se insere.”* (Queiroz, 1988, p. 56).

Estudar identidades individuais à luz das coletivas e vice-versa não deve, entretanto, ultrapassar aqueles limites a partir dos quais a coletividade se impõe sobre o individual ou a partir dos quais o individual será responsabilizado pelos destinos coletivos. Há que privilegiar o depoimento – a identidade individual – imersa no grande contexto da coletividade no qual ele foi engendrado. E isso não é prática simples ou fácil. Embora somente no entrecruzamento do individual com o coletivo

– esse espaço amplo e fecundo, mas de difícil apreensão – aspectos históricos possam ser revelados, percebe-se que mesmo alguns autores consagrados têm dificuldade ao relacionar-se com ele. Portelli, por exemplo, afirma explicitamente¹⁸ não se sentir à vontade com a expressão “memória coletiva” enquanto outros autores ressaltam a importância, nas pesquisas em história oral, do coletivo em detrimento do individual.

Muito provavelmente, como detectam Marshall (1997, p. 89) e o próprio Portelli (1997, p. 18), essa dificuldade de trabalhar em ambos os lados do binarismo esteja radicado no próprio contexto cultural no qual se forma o pesquisador.

Segundo Portelli,

“Clark insiste no conceito de coletivo por que considera a história oral imprescindível para restringir o elemento moral individualista e competitivo que tem prevalecido no capitalismo liberal de livre empresa nos Estados Unidos. Em contrapartida, resalto o indivíduo pois me conscientizei que a tradição marxista a que pertencço deixou de reconhecer que as massas e as classes são constituídas por pessoas diferentes entre si. Aquilo que eu e ela tínhamos em comum era a idéia da História Oral como diferença, como prática inquestionavelmente antagonista e contestadora.”

Marshall, por sua vez, comenta que

“[Ale]Sandro [Portelli] e Lutz [Niethammer] viveram situações em que trabalharam com lembranças de pessoas para quem a idéia de ‘coletivo’ tem uma conotação sinistra. Significa a imposição, por parte do Estado, de uma memória coletiva ao indivíduo. Trata-se, portanto, de um termo bastante problemático, embora eu ainda considere positivo o fato de o usarmos, pois aprendemos muito sobre seu contexto e sua própria história em virtude de usá-lo infeliz e erroneamente.”

Lutz Niethammer comenta a perniciosa imposição, por parte de Estados totalitários, de recordações coletivas a indivíduos e culturas no mesmo artigo (Niethammer, 1997) em que cuida de estabelecer a história semântica da palavra “identidade” – uma palavra plástica – que se insere na mídia e nos estudos culturais a partir de 1950. É, este, um estudo essencial para a compreensão dos conflitos que operam para o estabelecimento do que hoje chamamos memória coletiva e memória individual. Difícil, porém, falar de memória coletiva sem fazermos referência aos

¹⁸ “Eu, pessoalmente, prefiro evitar a expressão ‘memória coletiva’ ” (Portelli, 1997, p. 16)

trabalhos de Halbwachs¹⁹, que desenvolveu, em meados da década de 1920, “a noção de uma memória coletiva e, portanto, uma primeira versão daquilo que mais tarde seria reinventado como ‘a construção social do pensamento’.

“Ele [Halbwachs] parte da tese de que não existe a memória interior de uma pessoa, que armazena e recorda suas próprias experiências ao longo do tempo, mas toda lembrança significativa é um processo socialmente condicionado de reconstrução, que se apóia na estrutura social de relíquias culturais e rituais de comunicação de um dado grupo no presente. Isso significa que a lembrança não é uma questão de experiência própria de alguém ou de tempo, mas de espaço social em sua especificidade, mais dependente dos símbolos, relíquias e tabus da estrutura social do presente que da narração de coisas passadas ou históricas. Halbwachs enfatiza que a memória coloca as semelhanças ao longo do tempo em primeiro plano. No momento em que um grupo volta o olhar para seu passado, sente que permaneceu o mesmo e se conscientiza de sua identidade, preservada ao longo do tempo.”
(Niethammer, 1997, pp. 128-9)

Respeitando a trajetória de suas argumentações, Niethammer (p. 130) conclui que

“Em suma, narrativas históricas recontam histórias tradicionais de uma maneira nova, auxiliadas pela memória institucionalizada do presente, e a pesquisa histórica tenta mostrar que essas histórias são parcialmente verdadeiras, ou então falsas, subsidiadas por relíquias do passado que estavam inconscientes na memória viva. Assim, recordar de forma histórica é uma tarefa dupla – tradicional e crítica ao mesmo tempo – sendo assim, ultrapassa em muito os conceitos de memória e identidade social de Halbwachs”

Disso tudo, embora defendamos a necessidade de uma instância interpretativa, explícita, que dê “arremate” ao cenário percebido pelo pesquisador, atentamos que esse trabalho de análise – do qual obviamente faz parte a apresentação das narrativas coletadas – dificilmente poderá ser empreendido fora do âmbito de binarismos como oral/escrito, coletivo/individual, mudança/permanência; do mesmo modo que, num espectro mais geral, “o campo da educação e da teoria educacional dificilmente pode ser compreendido fora desses binarismos: liberdade/opressão, repressão/liberação, teoria/prática, racional/irracional ...” (Silva, 1994, p. 253).

¹⁹ Cabe lembrar que M. Halbwachs teve grande influência na constituição da Escola dos Annales, tendo sido contemporâneo de Bloch e Febvre. Febvre, por sua vez, trabalhou com as chamadas “mentalidades coletivas”, uma das frentes dos Annales em sua primeira fase, tendo deixado para Bloch a história econômico-social (Reis, 2000). Mais recentemente, Halbwachs – e Bergson – darão sustentação teórica ao trabalho de Ecléa Bosi, pioneiro nas iniciativas nacionais em História Oral.

O fator social e a restituição da pesquisa: ultrapassando o registro da individualidade

Em Thompson (1998), ao que já nos referimos, vemos que a ênfase na documentação escrita como exclusiva fonte para os estudos históricos está radicada na situação de um *status* acadêmico nascente que, plasmado na individualidade, encontra nessa forma de abordagem aos fatos históricos relativo conforto social e pretensas neutralidade e objetividade. Num outro momento, essa mesma individualidade – vista agora mais especificamente como um desligamento das instituições de pesquisa da vida cotidiana da comunidade em que estavam inseridas –, talvez seja uma explicação para que a inscrição da França no movimento da História Oral fosse retardado, ocorrendo bastante depois de terem já se inscrito nesse movimento vários países europeus e mesmo latino-americanos.

Desprender-se do contato com o mundo que nos cerca em favor de uma neutralidade e/ou objetividade nos pontos de vista defendidos não está, certamente, dentre as opções do historiador oral que desenvolve um trabalho de natureza essencialmente cooperativa. Para o historiador oral, portanto, torna-se necessário o rompimento com o registro na individualidade²⁰.

Mas a história oral não é, por si só, um instrumento de mudança. Embora pautada num vínculo visceral entre o pesquisador e o pesquisado, as implicações dessa vinculação para a comunidade que, de certo modo, gera a investigação e a nutre, não são, definitivamente, nem claras nem podem ser regulamentadas formalmente. Mas podem ser reguladas se nos voltarmos a investigar de que modo a restituição das interpretações geradas pelo pesquisador a partir do material oral recolhido de seus depoentes tem ocorrido em alguns casos.

É ainda Paul Thompson quem afirma que

“Em todos os campos da história, com a introdução de nova evidência antes não disponível; com a mudança do enfoque da investigação e com a abertura de novas áreas para ela; contestando alguns dos pressupostos dos historiadores e julgamentos por eles aceitos; reconhecendo grupos importantes de pessoas que haviam estado ignoradas, dá-se início a um processo cumulativo de transformações. Amplia-se e se enriquece o próprio campo de ação da produção histórica; e, ao mesmo tempo, sua mensagem social se modifica. Para ser claro, a história torna-se mais democrática. A crônica dos reis

²⁰ Trata-se daqui do individual como tentativa de desvinculação radical com o coletivo, a comunidade-base, posto que seguindo as determinações anteriormente esboçadas, o momento de análise – e, mais que ele, todo o contexto do levantamento histórico – só pode ser realizado num diálogo entre dualismos, dentre os quais o individual/coletivo.

introduziu entre suas preocupações a experiência de vida das pessoas comuns /.../ [e] o processo de escrever história muda juntamente com o conteúdo. A utilização da evidência oral rompe as barreiras entre os cronistas e seu público; entre a instituição e o mundo exterior.” (p. 28)

Falamos em restituição do material estudado quando, antes, deveríamos, mesmo, falar na produção desse material pela própria comunidade.

Mesmo naqueles momentos iniciais da escola sociológica de Chicago – que, com outros autores, localizamos como antecedentes primários para a criação da História Oral como hoje em desenvolvimento – vemos quão significativas foram as iniciativas de Thomas e Znaniecki, recolhendo – e motivando a produção de – relatos pessoais de imigrantes poloneses, com o que se constituiu o primeiro grande estudo sobre a imigração e fomentou na Polônia concursos de memórias. A abordagem de Thomas e Znaniecki, “*desenvolvida pelos comentaristas sociais radicais que a utilizaram para demonstrar a situação difícil do campesinato polonês e dos desempregados na década de 1930 /.../ inspirou uma obra britânica semelhante **Memoirs of the Unemployed**, colhidas por meio de uma convocação pelo rádio em 1933).*” (Thompson, 1998). Ainda dentre os precursores da História Oral, Thompson cita John Clay, “*capelão da prisão de Preston, [que] estimulava os internos a escrever ou ditar ‘narrativas curtas de suas vidas, seus atos criminosos suas convicções pessoais e sua penitência’ acreditando que esses relatos ilustrariam ‘uma história de que ainda somos por demais ignorantes /.../’; Willian Healey /.../ [que, nos Estados Unidos, em 1900] utilizava uma técnica paralela de ‘história pessoal, tanto para terapia, quanto para procurar compreender as atitudes dos delinquentes. /.../ [e] os livros de Shaw²¹, [que] ao situar as histórias de vida, com muito cuidado, dentro de seu contexto familiar e social, mostrava tão convincentemente que a delinquência não era apenas o resultado de um caráter patológico, mas também reação à privação social /.../’*” (p. 86)

Por esse seu histórico de comprometimento com as questões sócio-econômicas (que as evidências orais permitem compreender de forma especial), a História Oral tem sido extremamente potente para redimensionar pontos de vista dominantes, retrazando, por exemplo, a história de “minorias” e as sagas de comunidades até então negligenciadas²².

²¹ Clifford Shaw é autor de obras baseadas em histórias de vida recolhidas entre jovens de bairros pobres de Chicago, na década de 1930. Sua técnica inspirou vários estudos em criminologia. (nota nossa a partir de Thompson)

²² “*Houve especialmente duas formas pelas quais a história dos grupos minoritários foi influenciada pela evidência oral. A primeira é o estudo da imigração. /.../ A segunda forma é a história do negro. /.../ [mas] o que há nelas que as distingue como história? O que fazem elas que não pudesse ser feito de outro modo? Três coisas. Em primeiro lugar, penetram aquilo que, de outro modo, seria inacessível. /.../ Em segundo lugar, onde existem registros, a evidência oral oferece um corretivo fundamental a eles. /.../ Finalmente, a evidência oral pode conseguir algo*

Hoje em dia, porém, parecem ter sido um pouco alteradas as perspectivas, o que não escapa à análise contundente de Thompson. A escola de Chicago “a despeito daquele começo promissor, tornou-se, há muito tempo, vítima da profissionalização dos sociólogos, e retirou-se da imediatez da sociedade que a circunda para a segurança dos doutorados de pesquisa baseados em análise estatística e na teoria geral abstrata.”

Com alguns jornalistas e historiadores, porém, esse comprometimento com a sociedade parece continuar vivo. Uma das propostas que mais flagrantemente mostra isso são as iniciativas de alguns pesquisadores de incentivar a própria comunidade a constituir seus arquivos – sejam eles orais, escritos ou visuais. Não é preciso que o material recolhido das fontes sejam filtrados pela análise desenvolvida nos institutos de pesquisa para, somente em momento posterior, retornar à comunidade de origem dos dados. A própria comunidade pode desenvolver, mais para além do arquivamento, iniciativas de registro e análise:

*“A informação histórica não precisa ser levada para fora da comunidade para ser interpretada pelo historiador profissional. Por meio da história oral a comunidade pode, e deve, merecer confiança para escrever a própria história.”*²³ (Thompson, 1998, p. 37-8)

Dados orais, sabemos, são fontes essenciais – e por vezes únicas – para uma história do presente e do passado recente. Materiais como diários, jornais, discos, fitas K-7, compilação de canções, diplomas, fotografias, roupas, objetos, depoimentos de profissionais, de mães, pais e avós, muitas vezes existentes mas dispersos na comunidade, podem ser recolhidos para formar centros de memória em comunidades específicas com o que, dentre outras vantagens, estaremos auxiliando no processo de compreensão sobre a relatividade das fontes oficiais e ajudando comunidades não-acadêmicas a descortinarem – eles próprios como autores – possibilidades historiográficas até então impensadas que podem servir de corretivos a informações massivamente veiculadas.

mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, como também mais verdadeira.” (Thompson, 1998, p. 135-7)

²³ Essa citação de Paul Thompson, não poderíamos deixar de notar, parece apoiar nossas tentativas de buscar um processo de regulação para que a Educação Matemática possa reconstituir sua(s) história(s).

Obviamente os trabalhos gerados nas instituições de pesquisa não são – nem devem ser – restritos ao grupo de especialistas ou desprezados por conta dessas possibilidades de ação internas à comunidade. Mas todo material historiográfico – seja ele divulgado em artigos, livros, filmes ou gravações – “filtrados” na academia, devem ser restituídos àquela comunidade. As formas com que isso pode ser feito, porém, variam imensamente. Vão desde a apresentação pública dos “resultados”, passando pela cessão do material produzido para bibliotecas da comunidade, até a possibilidade de serem, estes mesmos resultados, motivadores daquelas ações a que nos referíamos acima. Há, porém, os casos nos quais nenhuma dessas formas de conduta do pesquisador causa efeito. Comunidades não-alfabetizadas não se interessarão por textos escritos e algumas comunidades podem simplesmente dispensar o auxílio ou as motivações para a produção de seus registros. Mesmo assim, o historiador oral poderá fazer retornar seu trabalho. Nesse caso, e dentre todas as formas de restituição, uma deve ser ressaltada: Trata-se da possibilidade que tem o pesquisador, imerso num domínio muito freqüentemente estranho – e alheio – às “pessoas comuns”, de levar, para além da comunidade dos depoentes, sua voz e suas reivindicações.

“Muitos de nós são motivados, ainda, por algo mais amplo que nós mesmos: por uma comunidade, uma instituição, um movimento, um lugar. É nesse ponto que entra o conceito da restituição. /.../ Restituição significa mais do que a devolução de materiais, também se faz necessária, a fim de propor um discurso experimental, uma possível organização, uma gama de interpretações.” (Portelli, 1997, pp. 30-1)

Referências e Recursos Bibliográficos

- ABAURRE, M.B.M., FIAD, R.S. e MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (1997). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. (2001). *História e Histórias de Vida – Destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: PUCRS.
- AGUIAR, F., MEIHY, J.C.S.B., VASCONCELOS, S.G.T. (orgs.). (1997). *Gêneros de Fronteira: cruzamentos entre o Histórico e o Literário*. São Paulo: Xamã.
- BACON, F. (1952). *Advancement of Learning. Novum Organum*. Chicago: New Atlantis/Enciclopedia Britannica.
- BERGAMO, G. (2000). *Documento não publicado enviado ao Conselho de Curso da Licenciatura em Matemática*. UNESP: Bauru. (mimeo).
- BLOCH, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BLOCH, M. (1999). *Os reis taumaturgos*. São Paulo: Companhia das Letras.

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOSI, E. (1995). *Memória e Sociedade*. São Paulo: Cia das Letras.
- BROWN, C.S. (1988). *Like it was: a complete guide to writing oral history*. New York: Teachers & Writers.
- BURCKHARDT, J. (1990). *A cultura do Renascimento na Itália*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BURKE, P. (1997). *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora UNESP.
- CASTRO, F.M. de O. (1992). *A Matemática no Brasil*. Campinas: Unicamp.
- CATANI, D.B. et alii.(1997). *Docência, memória e gênero – Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- CLARK, M.M.(1997).*Esquecendo Louise Rouget: o problema do individualismo, da coletividade e das lembranças não-compartilhadas na História Oral e na cultura dos Estados Unidos*. Revista *Projeto História*, n. 15. São Paulo: Educ, 1997. pp. 85-117
- D'AMBRÓSIO, U. (1999). *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, SP, Brasil: Papirus.
- DELGADO, J.M. e GUTIÉRREZ, J.(Org.). (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madri: Editorial Síntesis.
- DEMARTINI, Z.de B.F. e LANG, A.B.da S.G.(1985). *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras*. São Paulo: Loyola.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y.S. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- DESCARTES, R. (1961). *Rules for the Direction of the Mind*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- DESCARTES, R. (1971). *Regras para a direcção do espírito*. Lisboa: Editorial Estampa.
- DUNAWAY, D.K. & BAUM, W.K. (ed.)(1996). *Oral History – An Interdisciplinary Anthology*. New York: Altamira Press.
- ECO, U., SEBEOK, T. A (eds.). (1988). *Dupin, Holmes, Peirce: The sign of three*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. (1992). *Método - Teoria/Modelo*. v. 21. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- ERNEST, P. (1991). *Philosophy of Mathematics Education*. London: Falmer Press.
- FAZENDA, I. (1989). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.
- FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. (1996). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- FERREIRA, L.S.(2001). *Educação e História*. Ijuí: EdUNIJUÍ.
- FREITAS, M.T. de A. (org.) (1998). *Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Ravil.
- FREITAS, M. C. de. (1999). *Da Micro-História à História das Idéias*. São Paulo: Cortez/USF-IFAN.

- FÓRUM “A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO” (I). (1998). *Anais*. Juíz de Fora: Universidade Federal de Juíz de Fora.
- FÓRUM “A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO” (II). (2000). *Anais*. Juíz de Fora: Universidade Federal de Juíz de Fora.
- GADAMER, H.G. et alii. (1988). *História e Historicidade*. Lisboa: Gradiva.
- GARNICA, A.V.M. (1996). Fascínio da Técnica, Declínio da Crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática. *Zetetiké*. Campinas: CEMPEM, v. 4, n. 5, pp. 07-28, 1996.
- GARNICA, A. V. M. (2001). *História, Filosofia, Educação e Matemática: interfaces*. In. IV SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 2001, Natal. Anais do IV SNHMat, Rio Claro (SP) /Natal (RN) Editora da Sociedade Brasileira de História da Matemática, p. 244-252.
- GARNICA, A.V.M. (1996b). Contribution to the Qualitative Research based on Phenomenology to the Scientific Practice of Mathematics Education. In Malara, N. *An International View on Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. Proceedings of working group 25 of the 8th International Congress on Mathematical Education (pp. 49-64). Modena, Itália: University of Modena.
- GARNICA, A.V.M. (1998). O escrito e o Oral: uma discussão inicial sobre os métodos da História. *Ciência e Educação*. Bauru: UNESP, v. 5, n.1, pp. 27-35.
- GARNICA, A.V.M. (1999). Filosofia da Educação Matemática: algumas ressignificações. In BICUDO, M.A.V. (1999). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- GARNICA, A.V.M. (2000). É necessário ser preciso? É preciso ser exato? ‘Um estudo sobre argumentação matemática’ ou ‘Uma investigação sobre a possibilidade de investigação’ In Cury, H.N. (org.). (2000). *Formação de Professores de Matemática: perspectivas*. Porto Alegre: PUCRS. (no prelo)
- GARNICA, A.V.M.(2001). Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. Bauru: USC, *MIMESIS*. V.22, n.1, pp. 35-48.
- GARNICA, A.V.M.(2002). História Oral e Educação Matemática: um inventário. *BOLEMA*. Rio Claro: UNESP. (no prelo)
- GATTAZ, A.C.(1996). *Braços da Resistência – Uma história oral da imigração espanhola*. São Paulo: Xamã.
- GINZBURG, C. (1991). *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras.
- GINZBURG, C.(2001). *Olhos de Madeira*. São Paulo: Cia das Letras.
- GOODY, J.(1993). *The interface between the written and the oral*. New York: Cambridge University Press.
- GUÉRIOS, E. C. (2002). *Espaços Oficiais e Intersticiais da Formação Docente: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática*. Tese de doutoramento em Educação. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP.

- HADAMARD, J. (1947). *Psicologia de la invención en el campo matemático*. Buenos Aires, Argentina: Espasa-Calpe.
- HAGUETTE, M.T.F. (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- HELLER, A. [1970]. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOLANDA, S. B. de. (1995). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras.
- KENSKI, V.M. (s/d). *Memória e Prática docente. Série Seminários*. Faculdade de Educação da Unicamp: Centro de Memória. p. 101-114.
- LANDO, J.(2002). *O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: uma história oral temática*. Universidade Estadual de Mato Grosso, Faculdade de Ciências Exatas, Sinop.
- LEIBING, A. e BENNINGHOFF-LÜHL, S.(2001). *Devorando o tempo – Brasil, o país sem memória*. São Paulo: Mandarim.
- LE GOFF, J., LADURIE, L., DUBY, G. et alii. (1977). *A Nova História*. Portugal: Edições 70.
- LE GOFF, J.(1990). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes.
- LE GOFF, J. e NORA, P. (1988). *História: Novas Abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- LE GOFF, J. (1994). *Memória e História*. São Paulo: Unicamp.
- LENKIJ, T. e HELFER, N.E.(2000). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: EdUNISC.
- LEWIS, B. (1975). *History: Remembered, Recovered, Invented*. Princeton: Princeton University Press.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A.(1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MARTINS, J. (s/d). *Não somos Chrno's, somos Kairós*. São Paulo: PUC. (mimeo)
- MARTINS, J. (1989). A Pesquisa Qualitativa. In Fazenda, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez. pp. 48-58.
- MEIHY, J.C.S.B. (1996). *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola.
- MERLEAU-PONTY, M. (1994). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- MICHELET, J.(1988). *O povo*. São Paulo: Martins Fontes.
- MICHELET, J.(2000). *Imagens da França*. Bauru: Edusc.
- MIORIM, M.A. (1998). *Introdução a História da Educação Matemática*. São Paulo: Atual.
- MIORIM, M.A. e MIGUEL, A. (2001). *A constituição de três campos afins de investigação: história da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática* In *Teoria e Prática da Educação*, Maringá: UEM. 4(8): 35-62.
- MOLES, A. (1995). *As ciências do impreciso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MONTEIRO, R. (org.). (1999) *Fazendo e aprendendo Pesquisa Qualitativa*. Juiz de Fora: FEME.

- MONTENEGRO, A.T. (1994). *História Oral e Memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto.
- MORAES, M. de (org.). (1994). *História Oral*. Rio de Janeiro: Diadorim/Finep.
- MORLEY, H. (1998). *Minha Vida de Menina*. São Paulo: Cia das Letras.
- NIETHAMMER, L.(1997). *Conjunturas de identidade coletiva*. In Revista *Projeto História*, n. 15. São Paulo: Educ. pp. 119-144.
- NOVAES, A. (org.). (1994). *Tempo e História*. São Paulo: Cia das Letras e Secretaria Municipal de São Paulo.
- NÓVOA, A. (org.). (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, P. de S. (1999). *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec/Fapesp.
- OLIVEIRA, M.A.G.(1997). *O ensino de álgebra elementar: depoimentos e reflexões daqueles que vêm fazendo sua história*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação: UNICAMP.
- PALLARES-BURKE, M.L.G.(2000). *As muitas faces da história – nove entrevistas*. São Paulo: UNESP.
- PERKS, R. & THOMSOM, A. (ed.). (1998). *The Oral History Reader*. London/New York: Routledge.
- PESSANHA, J.A. da M. (1993). Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos ANPED*, 04.
- PORTELLI, A.(1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories – Form and meaning in Oral History*. New York: State University of New York Press.
- PORTELLI, A. (1997). *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral*. In Revista *Projeto História*, n. 15. São Paulo: Educ. pp. 13-49.
- QUEIROZ, M.I.P.de. (1988). *Relatos Oraís: do ‘indizível’ ao ‘dizível’* In VON SIMSON, O. de M. (org.). *Experimentos com História de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais. p. 14-45.
- REIS, J.C. (1996). *A História: entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática.
- REIS, J.C.(2000). *Escola dos Annales – a inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra.
- RICOEUR, P.(1988). *O discurso da ação*. Lisboa: Edições 70.
- RICOEUR, P.(1976). *Teoria da Interpretação – O discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- RICOEUR, P. (1988). *O conflito das interpretações – ensaios de hermenêutica*. Porto: Rés.
- RITCHIE, D. (1994). *Doing Oral History*. New York: Simon & Schuster.
- ROSENBLUTH, V.(1997). *Keeping Family Memories Alive – Discovering & Recording the stories & reflections of a lifetime*. Vancouver: Hartley & Marks Publishers.
- SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C. e SANFELICE, J.L. (orgs.). (2000). *História e História da Educação – O debate teórico-metodológico atual*. São Paulo: Autores Associados.

- SANTAMARINA, C. e MARINAS, J.M. (1994) Historias de vida e historia oral. In: DELGADO, J.M. e GUTIÉRREZ, J.(Org.). (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madri: Editorial Síntesis. p.257-285.
- SCHWARZ, R. (1997). *Duas Meninas*. São Paulo: Cia das Letras.
- SIMSOM, O.R. de M. von. (org.). (1997). *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: Centro de Memória – UNICAMP.
- SILVA, C.P. da. (1992). *A Matemática no Brasil: uma história de seu desenvolvimento*. Londrina: UFPR.
- SOUZA, G. L. D. de (1999) *Cotidiano, Memória e História: três décadas de Educação Matemática na Baixada Santista*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Rio Claro: UNESP.
- SOUZA, A.C.C. de. e SOUZA, G.L.D. de. (2001). *Cotidiano e Memória. Teoria e Prática da Educação*, Maringá: UEM. 4(8): 63-72.
- STEINER, G. (1970). *Language and Silence: essays on language, literature and the inhuman*. New York: Atheneum.
- TEIXEIRA, A.M.R.. *A sinfonia dos números: Maria Fialho Crusius – uma vida dedicada à Educação Matemática na UPF*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo, 2000.
- THIOLLENT, M. (2000). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez. 9 ed.
- THOMSON, A; Perks, R. (eds.). (1998). *The Oral History reader*. London: Routledge.
- THOMSON, A.(1997). *Recompondo a Memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias*. In Revista *Projeto História*, n. 15. São Paulo: Educ. pp. 51-84.
- THOMPSON, P.(1998). *A voz do passado – História Oral*. 2. edição. São Paulo: Paz e Terra.
- THOMPSON, P.(2000). *The voice of the past*. 3. edition. Oxford/New York: Oxford University Press.
- VANSINA, J.(1985). *Oral Tradition as history*. Madison: University of Wisconsin Press.
- VIANNA, C.R. (2000). *Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação: USP.
- WITTER, G.P. (coord.). (1979). *Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Símbolo.