

ALGUMAS IDEIAS DA HISTÓRIA CULTURAL E SUAS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PELA CADES NO CEARÁ

Luiza Santos Pontello¹

Maria Laura Magalhães Gomes²

RESUMO

O artigo tece considerações sobre as possibilidades de contribuição de instrumentos da História Cultural em pesquisas em História da Educação Matemática. Um projeto cujo objetivo geral é conhecer e analisar as ações realizadas pela Cades para a formação de professores de Matemática no Ceará, nas décadas de 1950 e 1960 exemplifica como a História Cultural, em um de seus múltiplos modos, tem sido e pode ser mobilizada. Após comentários iniciais acerca da presença da História Cultural nas investigações brasileiras em História da Educação e História da Educação Matemática, apresentam-se o cenário e as questões de pesquisa envolvidas. A seção central do texto aborda as fontes elencadas para a pesquisa específica mencionada, detendo-se sobre as potencialidades das narrativas de sujeitos participantes da formação da Cades no Ceará, a partir da metodologia da História Oral. Trata, ainda, do papel de outras fontes e dos aportes teóricos de conceitos da História Cultural dos quais se pretende lançar mão. As reflexões realizadas apontam possibilidades de contribuições efetivas e significativas de algumas perspectivas da História Cultural para a investigação proposta.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. História Cultural. Narrativas. Formação de professores de Matemática pela Cades no Ceará.

ABSTRACT

The article discusses the possibilities of contribution of instruments of Cultural History in researches in History of Mathematics Education. A project whose general objective is to know and analyze the actions carried out by Cades for the education of Mathematics teachers in Ceará in the 1950s and 1960s exemplifies how Cultural History has been and can be mobilized. After initial comments about the presence of Cultural History in the Brazilian investigations in History of Education and History of Mathematics Education, the scenario and the research questions involved are presented. The central section of the text addresses the sources listed for the specific research mentioned above, focusing on the potentialities of the narratives of subjects participating in the formation of Cades in Ceará, based on Oral History methodology. It also deals with the role of other sources and the theoretical contributions of concepts of Cultural History that are intended to be used. The reflections made point out possibilities of effective and significant contributions of some perspectives of Cultural History to the proposed research.

Keywords: History of Mathematics Education. Cultural History. Narratives. Mathematics Teachers' Education by Cades in Ceará.

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, *campus* de Belo Horizonte. E-mail: luizaspontello@gmail.com

² Professora Titular do Departamento de Matemática e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. E-mail: laura@mat.ufmg.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não mais a posse dos documentos ou a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. Uma era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá no futuro, várias versões narrativas.
(Sandra Jatahy Pesavento, 2012)

Com as palavras acima, Pesavento (2012) procura realçar a mudança das perspectivas da História representada pelo campo da História Cultural, que, nas palavras da autora, significa uma “modalidade vencedora de entendimento da cultura”, que ganhou espaço no mundo acadêmico e social, e na qual a cultura é pensada “como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (p. 15). Pesavento enfatiza a realização de uma transformação nítida da História, transformação essa sem uma fisionomia homogênea, por haver historiadores identificados com a História Cultural com posturas bem diversas, que, embora se dediquem a investigar a produção de sentidos sobre o mundo construída pelos homens no passado, apresentam diferenças sensíveis. Para a autora, o que é comum a todos eles é a “ideia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas.” (p. 17).

Fonseca (2003) sublinha a força da História Cultural sobre a investigação no campo específico da História da Educação, chamando a atenção para vários balanços da produção brasileira que registram um número enorme de referências a autores basilares da História Cultural, notadamente aludindo a Roger Chartier e seus conceitos de representação e apropriação. De acordo com Fonseca (2003), essas mudanças foram significativas no Brasil a partir da década de 1990, mas é preciso que se esteja atento a uma circunstância: a penetração dos pressupostos da História Cultural no campo da História da Educação tem sido “muitas vezes, marcada por uma incorporação superficial dos seus instrumentos conceituais e metodológicos, quando não apenas como indicações bibliográficas” (Fonseca, 2003, p. 61). A autora se refere aos chamados “novos objetos” da História da Educação – a história da leitura e dos impressos, principalmente os escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas

educativas e pedagógicas, bem como a releituras dos objetos mais tradicionais, como as ideias pedagógicas e as políticas educacionais.

Mais recentemente, o estudo de Buffa (2016) a respeito do GT de História da Educação da ANPed-Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, que analisa a produção desse grupo no período 2005-2013 a partir dos resumos dos trabalhos, aponta a continuidade do destaque da História Cultural nas investigações. Escreve a autora:

Lendo apenas o resumo dos trabalhos apresentados, é difícil perceber o referencial teórico utilizado. Muitos resumos sequer mencionam referências teóricas. Às vezes, é possível inferi-las com base na menção a algum autor ou a algum conceito mais marcado. Sem dúvida, a maioria dos trabalhos inscreve-se na órbita da denominada Nova História, principalmente a francesa, da História Cultural, da História das Mentalidades.

(Buffa, 2016, p. 414-415)

A complexidade de se realizar uma conceituação da História Cultural é discutida por muitos autores, entre os quais um dos historiadores cujo nome é, talvez, o mais lembrado em associação com o campo, particularmente em História da Educação – Roger Chartier. Não considerando pertinente detalhar essa discussão neste texto, julgamos oportuno, no ensejo da publicação desta edição temática da Revista História da Educação Matemática – Histemat, remeter o leitor ao capítulo de sua autoria (Chartier, 2016) publicado no volume dedicado ao II Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática – Enaphem, realizado em 2016 (Garnica, 2016).

Para tratar do campo que aqui nos interessa, o da História da Educação Matemática (HEM), recorremos a Miguel (2014, p. 29), que caracteriza a HEM como resultado de uma aproximação dialógica específica entre História, Educação e Matemática que toma “como objeto de investigação historiográfica todas as práticas educativas mobilizadoras de cultura matemática em quaisquer contextos de atividade humana, dentre eles, sobretudo, os contextos educativos escolares.”

Em conjunto com Maria Ângela Miorim e Arlete de Jesus Brito, Miguel, em outro trabalho, elucida melhor essa caracterização ao enumerar exemplos de “práticas educativas mobilizadoras de cultura matemática”. Assim, Miguel, Miorim e Brito (2013) mencionam aquelas práticas realizadas com propósitos intencionalmente educativos, mas também a investigação de obras, discursos, doutrinas, teorias, perspectivas pedagógicas, políticas públicas, materiais e métodos de ensino, reformas curriculares, currículos escolares,

peessoas, instituições e grupos envolvidos com tais práticas, valores e poderes mobilizados por essas práticas em relação à educação matemática.

A proeminência da História Cultural na pesquisa brasileira em História da Educação Matemática foi observada por Gomes e Brito (2009), que examinaram os trabalhos apresentados nas edições do Ebrapem (Encontro Brasileiro de Pesquisa em Educação Matemática) realizadas no período 2003-2008. O autor mais citado, nas referências bibliográficas ou no corpo dos textos, foi Roger Chartier, seguido por Jacques Le Goff e Michel De Certeau. A presença forte da História Cultural se manifestou, nos relatos de pesquisa em diferentes estágios inscritos no evento, pela referência recorrente a conceitos como os de apropriação e representação, memória, estratégias e táticas, documento e monumento. Atualmente, avaliamos que não apenas a História Cultural continua a marcar presença na pesquisa em HEM. Acreditamos que, de algum modo, a maior parte das investigações em História da Educação Matemática no Brasil abraça, frequentemente sem explicitação, essa perspectiva, ainda que o faça de maneira extremamente diversificada. Parece-nos ocioso tentar enumerar exemplos neste texto, mas o leitor familiarizado com o campo não terá dificuldades em constatar, nos muitos e variados textos publicados nos últimos anos, o que acabamos de dizer. Vale lembrar as palavras finais de Chartier (2016, p. 34) sobre a nova História Cultural, pensando nos pesquisadores em HEM. Ele afirma que “essa comunidade invisível de historiadores procura levar em conta as múltiplas visões da realidade histórica e, assim, pratica a história cultural sem necessariamente defini-la”.

Uma das temáticas mais investigadas atualmente em HEM é a história da formação de professores que ensinam Matemática³, sejam ou não esses docentes portadores de uma habilitação específica para exercer essa função nas escolas. Neste artigo, discorremos sobre as possibilidades de contribuição da História Cultural numa pesquisa em andamento que contempla essa temática. Nossa pesquisa tem por objeto as ações de formação de professores de Matemática no Ceará, ofertadas pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), nas décadas de 1950 e 1960, e está integrada ao projeto de mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil, com o uso da História Oral, em desenvolvimento há 14 anos pelo Ghoem – Grupo de Pesquisa História Oral e Educação

³ As “histórias de formação de professores de matemática” constituíram um dos eixos temáticos do II Enaphem (2014) e a “História da educação matemática e formação de professores” foi o tema em destaque no evento seguinte, realizado em São Mateus, no Espírito Santo, em 2016.

Matemática, do qual participamos. Esse projeto caracteriza-se como “um projeto de amplo espectro que alia história oral, historiografia e práticas de formação e atuação de professores de matemática e pretende, como o próprio título já indica, mapear a cultura matemática” (Garnica, 2015, p. 48).

A CADES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL E NO CEARÁ

A Cades foi criada em 1953 pelo presidente da república, Getúlio Vargas, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário no país (Brasil, 1953). Segundo Lauro de Oliveira Lima, entre o final da década de 1940 e o início da década de 1950, ocorreu a popularização dessa etapa escolar: “os movimentos de democratização da educação fizeram com que estas escolas, tradicionalmente das elites, fossem solicitadas pelo povo, de modo que, de ano para ano, apesar de todas as restrições, aumenta, assustadoramente, a matrícula na escola secundária” (Lima, 1962, p. 13).

A ampliação de demanda aprofundou, nas escolas, o quadro de carência de professores. Diante da escassez de licenciaturas no país, especialmente fora dos grandes centros, e, provavelmente, com o intuito de minimizar esse déficit, o governo federal instituiu, em 1946, os exames de suficiência, que conferiam aos aprovados “o direito de lecionar nas regiões onde não houvesse disponibilidade de professores habilitados por faculdade de filosofia” (Pinto, 2008, p. 152). Carente de licenciaturas à época, o Ceará foi um dos estados da federação a desenvolver as ações da Cades como um caminho alternativo, ao que nos parece, não só para a preparação de professores para os exames de suficiência, mas para sua formação para a docência no ensino secundário. Nesse sentido, a partir de 1956, a Cades passou a oferecer, sob a responsabilidade das inspetorias seccionais⁴ estabelecidas em vários estados brasileiros, cursos intensivos de preparação de professores para os exames de suficiência, que conferiam aos aprovados o registro definitivo de professor do ensino secundário. Com isso, os professores adquiriam o direito de lecionar nas localidades em que não houvesse disponibilidade de licenciados.

⁴ As inspetorias seccionais (I.S.) eram órgãos vinculados à Diretoria de Ensino Secundário (D.E.S.) do Ministério da Educação e Cultura. No Regimento da D.E.S., aprovado pelo Decreto Nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, da Presidência da República, consta que era através da I.S. que se exercia a ação regional da Diretoria.

Encontramos poucas referências à Cades no Ceará, em trabalhos diversos, com focos distintos, e não conseguimos localizar estudos de caráter mais específico e aprofundado sobre a Campanha como ação formativa de professores de Matemática nesse estado.

Muitas questões estão por ser investigadas. Como a Cades foi organizada no Ceará? Como se deu seu desdobramento e que marcas históricas foram pontuadas por essa ação formativa nos períodos subsequentes ao longo do tempo? Quem são os professores que participaram dessa formação pela Cades? Quais deles seguiram a carreira docente? Quais deles se tornaram formadores de professores no Ceará? Que outros estados ou regiões foram atendidos pela Cades do Ceará?

O objetivo geral de nossa pesquisa é, então, conhecer e analisar as ações realizadas pela Cades para a formação de professores de Matemática no Ceará, nas décadas de 1950 e 1960. Numa busca preliminar, não localizamos registros dessa história. Nos trabalhos de Baraldi e Gaertner (2013) e Pinto (2008), são feitas referências a pessoas que participaram da Campanha no Ceará, como “alunos-mestres” ou como professores, num contexto geral da Cades no Brasil ou nos estudos desenvolvidos sobre as obras publicadas pela Campanha. As ações no Ceará não são estudadas especificamente por essas pesquisadoras.

Em nosso trabalho, uma fonte primordial será constituída pelas narrativas de pessoas que vivenciaram as ações mencionadas, com o uso da metodologia da história oral.

FONTES E ENTRELAÇAMENTOS: Narrativas, História Oral, História Cultural

Garnica (2015a, p. 184) caracteriza a história oral como “uma forma de motivar narrativas e registrar as narrativas manifestadas oralmente”, ressaltando “uma distinção, ainda que tênue, entre a narrativa como forma constituinte originária e a narrativa manifestada pela oralidade ou pela escrita”. A imposição da narrativa como fonte legítima válida e valoriza a subjetividade nas práticas científicas.

Não se trata mais de definir ou estabelecer aprioristicamente o que é ou não digno, verdadeiro ou válido, mas os modos de ser, os modos com que cada sujeito atribui significados e tenta comunicar esses modos de significar. De forma mais específica, essa recondução do sujeito para dentro das práticas científicas traz alterações radicais, por exemplo, às

práticas historiográficas, dentre as quais estão aquelas da História da Educação Matemática. Um movimento, uma legislação, uma prática diária específica não podem ser mais vistas segundo uma visada fixa, como assim ou assado, mas em suas manifestações mais diversas, em suas apropriações pelos sujeitos.

(Garnica, 2015a, p. 185-186)

Acreditamos que várias trajetórias serão percorridas para que consigamos esboçar respostas às questões propostas. Uma de nossas intenções, como foi dito, é ouvir pessoas que participaram das ações da Cades no Ceará, como alunos-mestres, professores ou mesmo apoiadores, e registrar as narrativas construídas a partir de suas experiências. Também pretendemos estudar documentos e registros da época, institucionais ou pessoais, que possam auxiliar na identificação do contexto legal dessas ações e da maneira como as pessoas lidavam com as orientações e limitações geradas por esse contexto.

É extremamente variada a documentação que pode contribuir para a investigação. É o caso de registros oficiais das ações da CADES nos arquivos públicos do Estado, bem como em órgãos federais, municipais e estaduais gestores da Educação, dentre outras instituições produtoras e acumuladoras originais.

Outra opção de pesquisa documental é representada por arquivos privados, em busca de registros pessoais de professores ou alunos dos cursos. Em especial, destacamos o arquivo pessoal do professor Lauro de Oliveira Lima, que se destacou pelo trabalho renovador que desenvolveu, à frente da Inspeção Seccional do Ensino Secundário do Ceará no decênio 1953-1963, quando atuou como orientador e professor de cursos. (Pinto, 2000).

Os periódicos constituem-se, também, fonte para nossa investigação. Neles, podemos tomar conhecimento de pessoas que participaram da CADES à época, além de podermos averiguar a relevância dada a suas ações no Ceará. Segundo Luca,

[...] ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação: é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas.

(Luca, 2008, p. 140)

Acreditamos que a imprensa periódica pode contribuir para nossa compreensão da dimensão social das ações da Cades no Ceará.

Uma estratégia adicional que consideramos importante para a consecução dos objetivos da pesquisa é o mapeamento das carreiras docentes dos atores envolvidos. Para essa cartografia, buscaremos apoio na pesquisa documental, além das entrevistas, com o intuito de identificar as trajetórias de professores que participaram das ações formativas mencionadas. Interessam-nos tanto aqueles que deram continuidade à formação, quando da implantação de cursos de Licenciatura em Matemática no Ceará, como também os que permaneceram na profissão docente sem ter dado prosseguimento aos estudos acadêmicos. Importa-nos, enfim, conhecer os contextos social, cultural e educacional desse período, cientes de que a formação de professores de Matemática tem muitos de seus significados elaborados a partir deles.

O desenho desse roteiro, que nos parece mais reticular que linear, pelo entrecruzamento das informações oriundas de fontes diversas e pela compreensão da imersão do objeto pesquisado num contexto cultural específico, nos encaminha a uma aproximação com o campo da História Cultural. Para Fonseca,

Mover-se no campo da História Cultural significa considerar que as experiências culturais – que são evidentemente históricas – de grupos e de indivíduos atuam de maneira significativa em suas práticas e são fundamentais para o processo de análise das fontes.

(Fonseca, 2004, p. 9)

Com essa compreensão, percebemos as possibilidades de trabalhar com instrumentos conceituais dessa tendência historiográfica. Partimos do princípio de que registrar histórias não é registrar verdades. É, sim, registrar percepções e compreensões de fatos revisitados a partir de fontes diversas e apresentá-los em uma “narrativa de representação do passado, que formula versões – compreensíveis, plausíveis, verossímeis – sobre experiências que se passam fora do vivido” (Pesavento, 2003, p. 23). Isso significa dizer que construiremos uma entre as interpretações possíveis sobre o tema da nossa pesquisa, sabendo que outros olhares, outras perspectivas produziriam outras histórias.

Hartog (1998, p. 193) situa a história como uma entre outras narrativas, que se singulariza “pela relação específica que mantém com a verdade, pois ela tem, de fato, a pretensão de remeter a um passado que realmente existiu”. Ainda segundo o autor, a “história-narrativa é simplesmente a que põe em primeiro plano os indivíduos e os acontecimentos” (Hartog, 1998, p. 195) e não necessariamente “os grupos sociais” ou “o fato social total”. Escolhemos, então, a narrativa como forma de registro desta história por

considerarmos que é a que melhor atenderá aos nossos objetivos e pela possibilidade de lidar com as perspectivas dadas pelos entrevistados sobre a formação de professores de Matemática realizada pela Cades no Ceará, em suas subjetividades e nas relações que estabeleceram (e ainda estabelecem) com o(s) contexto(s) dessa ação.

Pesavento (2003, p. 19) considera que “a narrativa reapresenta um tempo que, no caso da história, pressupõe um pacto com o passado: o leitor espera um relato verdadeiro e todo o ato da escrita da História comporta esta tensão: chegar lá, no real acontecido”. No entanto, construir histórias usando memórias não é somente registrar acontecimentos e datas. É participar de uma reconstituição que o sujeito faz de si, no exercício de narrar-se. É compor com ele um espaço no qual ele “explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está se constituindo” (Garnica, 2003, p. 16). Entendemos que a construção de uma narrativa histórica é, em si, uma reconstrução da história, tendo em vista que “ao reinscrever o tempo do vivido no tempo da narrativa ocorrem todas as variações imaginativas para possibilitar o reconhecimento e a identificação” (Pesavento, 2003, p. 19). Ou seja, a narrativa histórica tem o compromisso com a verdade, mas não se vincula a uma verdade, como se o fato ou evento em perspectiva tivesse sido vivenciado da mesma forma por todas as pessoas ou grupos envolvidos. A verdade com a qual nos comprometemos é a verdade do experienciado, do vivido.

Dessa forma, a construção de uma narrativa histórica como a que pretendemos se conecta às verdades dos relatos dos colaboradores que compartilharem conosco suas memórias e histórias. Trata-se de uma construção que se vincula à subjetividade como elemento de construção do social. Conforme Garnica,

a subjetividade é uma condição necessária do conhecimento social. E a narrativa não só expressa importantes dimensões acerca da experiência vivida como, mais radicalmente, é mediadora da própria experiência e configura a construção social da realidade.

(Garnica, 2008, p. 114)

Em seus relatos, as pessoas trazem as marcas de suas experiências a partir de seus sentimentos, suas emoções, e também das elaborações advindas da razão, do pensar sobre o acontecido e o experienciado. As pessoas narram suas histórias, as histórias de suas vidas. Segundo Pesavento,

Falam [...] do real e do não real, do sabido e do desconhecido, do intuído ou pressentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construído sobre o mundo. Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação. Sonhos e medos, por exemplo, são realidades enquanto sentimento, mesmo que suas razões ou motivações, no caso, não tenham consistência real.

(Pesavento, 2003, p. 34)

Assim, não cremos na existência de uma verdade fora das pessoas, externa às vivências. A realidade é o vivido e a sociedade é o amálgama dessas vidas, explicitadas ou não, por quem as viveu. Entre o dito e o não dito, estão os indícios de uma história.

Uma das questões que se coloca ao historiador, ou a quem deseja se enveredar por percursos historiográficos, é a impossibilidade de experienciar seu objeto de estudo. Ginzburg (1990, p. 145) compara a ação do historiador à do detetive, que “descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria”, ou ainda ao patrimônio cognoscitivo transmitido por gerações de caçadores que desenvolvem “a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentada diretamente” (Ginzburg, 1990, p.152). O autor se refere ao chamado paradigma indiciário, que, como modelo epistemológico para a História, parte do princípio de que o “conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (Ginzburg, 1990, p.157), afirmando, portanto, que, na impossibilidade de se reproduzir as causas, resta-nos inferi-las a partir dos seus efeitos. Postula que, diante da existência de uma “realidade opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1990, p.177).

No entanto, o historiador alerta que não preexistem regras para esse ofício e que esse tipo de conhecimento vai mobilizar elementos que considera imponderáveis, como faro, golpe de vista, intuição, identificados por ele como processos racionais, formas de discernimento e sagacidade. Consideramos que o conhecimento de tais princípios nos instiga a estarmos mais atentas aos nossos achados, cuidando para não considerar que algo seja, num primeiro olhar, sem relevância para o estudo. Ficaremos atentas, ainda, no sentido de procurar não descartar, sem uma apreciação mais detalhada, algo que cause estranheza ou pareça não se relacionar diretamente com a pesquisa.

Por outro lado, os indícios, sejam registros, sinais, traços do passado que chegam ao historiador vão se colocando no lugar do acontecido, sendo, então, representações do

evento histórico. Essas representações constituem-se fontes para a pesquisa. A partir delas, o historiador constrói sua narrativa, que é também uma representação, no sentido de que o texto narrativo se coloca no lugar do fato e atribui-lhe significado.

Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas ou imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e ao mundo.

(Pesavento, 2003, p. 22)

Segundo Chartier (1991), o conceito de representação parte da ideia de substituição do objeto ausente por uma imagem. O autor enfatiza que essa imagem pode ser um outro objeto, como as imagens num museu de cera, ou fazer uso de um “registro diferente: o da relação simbólica” (Chartier, 1991, p. 6). Nesse sentido, o objeto ausente é representado por algo que simboliza suas propriedades ou valores. No entanto, ainda segundo o autor, essa compreensão se amplia na relação de representação, ou seja, na relação entre o representante e o representado. A compreensão de que o signo representa o objeto propicia a diferenciação entre um e outro e, da mesma forma, caracteriza um símbolo por sua diferença em relação a outros signos. Pode, assim, ocorrer a não compreensão desses aspectos pelo leitor. Essa é uma questão fundamental:

a das possíveis incompreensões da representação, seja por falta de “preparação” do leitor (o que remete às formas e aos modos de inculcação das convenções), seja pelo fato da “extravagância” de uma relação arbitrária entre o signo e o significado (o que levanta a questão das próprias condições de produção das equivalências admitidas e partilhadas).

(Chartier, 1991, p. 06)

Assim, nem sempre a representação de um objeto, ou evento ou fato histórico é feita de maneira a deixar claro o papel do signo em relação ao objeto representado. Isso pode ocorrer de forma mais ou menos intencional, mas de qualquer maneira, leva ao que o autor denomina “perversão da relação de representação” (Chartier, 1991, p. 06), mascarando o referente. Essa perversão gera mecanismos de manipulação, produzindo mais ilusão do que o conhecimento das coisas.

Cientes de que a narrativa histórica a ser produzida será uma representação da formação de professores de Matemática pela Cades no Ceará, que essa representação terá a perspectiva do pesquisador e, ainda, que, por mais que não seja o objeto em si, a narrativa

deve se reportar a ele de maneira a aproximar ao máximo representante e representado, ao optarmos pela história oral, consideramos que a diversificação das fontes de pesquisa contribui relevantemente para a construção da narrativa. Conforme Garnica,

Trata-se de iniciar um processo a partir de uma perspectiva singular, a da narrativa de um sujeito situado, e ir aos poucos abrindo esse diálogo, incorporando escritos e informações outras, ampliando essa perspectiva não para checar a (ou chegar à) verdade do sujeito, mas para criar um enredo plausível no qual narrador e ouvinte se reconheçam: um enredo que narrador e pesquisador julguem significativo como parte do acervo de que dispõem para conhecer determinado aspecto do mundo.

(Garnica, 2015, p. 42)

Nesse sentido, a busca por outras fontes não significa, em nosso trabalho, um movimento de procura de distorções ou dissonâncias, conforme preconiza Alberti (2008, p. 189): “o trabalho simultâneo com diferentes fontes e o conhecimento aprofundado do tema permite perceber ‘dissonâncias’ que podem indicar caminhos profícuos de análise das entrevistas de História Oral”. Tampouco tem a intenção de complementar informações ou preencher lacunas. É uma busca por diferentes perspectivas que nos permitam respostas significativas para as complexas questões envolvidas na formação de professores pela Cades no Ceará nos anos 1950 e 1960.

PARA FINALIZAR

Apresentamos, neste artigo, um breve estudo sobre as contribuições que os instrumentos e conceitos da História Cultural podem trazer para uma pesquisa na área da História da Educação Matemática, particularmente na temática da história da formação docente. Conceitos como indícios, representação, subjetividade, narrativas ou a diversificação de fontes como forma de aproximação do objeto em estudo, buscando apreendê-lo em sua complexidade, foram abordados sob a perspectiva do registro de uma narrativa histórica de ações de formação de professores de Matemática.

Como foi dito no início, o foco do texto está em uma pesquisa em andamento. Embora ainda não tenhamos resultados, as reflexões advindas dos estudos que realizamos nos levam a crer que o uso de instrumentos conceituais da História Cultural trará contribuições efetivas e significativas para a investigação proposta. Como exemplo,

lembramos que, ao fazermos uso de narrativas de pessoas que participaram das ações de formação de professores de matemática desenvolvidas pela Cades no Ceará, colheremos relatos de vida. Nesses relatos estão as pessoas e suas histórias. Compreendemos a narrativa como uma (re)constituição que o narrador faz de si, para além da história narrada. Nesse processo, estaremos em contato com subjetividades, afetividades, representações que esse narrador tem de si, do outro e do mundo. Essa complexidade não teria lugar numa tendência historiográfica que priorizasse uma sequência cronológica de acontecimentos.

Outro aspecto relevante é que a narrativa a ser construída por nós é, sabidamente, uma das histórias sobre as ações formativas de professores pela Cades no Ceará. De outras pessoas, outras fontes, outras compreensões resultarão, certamente, outras histórias. A História Cultural nos possibilita a constituição dessa narrativa entre narrativas, dessa história entre histórias, de uma verdade, em detrimento da verdade absoluta, muitas vezes pretendida nos documentos oficiais.

Assim, entendemos que a possibilidade do entrecruzamento de fontes, a presença da subjetividade como aspecto relevante nos relatos, a compreensão da representação, seja individual ou institucionalmente, como constituinte de um contexto, são aspectos que nos permitem vislumbrar bons resultados na investigação que estamos realizando.

REFERÊNCIAS

Alberti, V. (2008). Fontes orais. Histórias dentro da História. In: Pinsky, C. B. (Org.). *Fontes Históricas* (pp. 155-202). São Paulo: Contexto.

Baraldi, I. M. & Gaertner, R. (2013). *Textos e Contextos: um esboço da Cades na história da educação (matemática)*. Blumenau: Editora da FURB.

Brasil (1953). *Decreto 34.638 de 17 de novembro de 1953*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D34638.html>. Acesso em 23 de julho de 2015.

Buffa, E. (2016). Os 30 anos do GT História da Educação: sua contribuição para a constituição do campo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 16, 4(43), 393-419.

Chartier, R. (2016). A “nova” História Cultural. In: Garnica, A. V. M. (Org.). (2016). *Pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade* (pp. 19-36). São Paulo: Livraria da Física.

Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 5(11), 173-191.

Fonseca, T. N. de L. e. (2003). História da Educação e História Cultural. In: Veiga, C. G. & Fonseca, T. N. de L. e. (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil* (pp. 49-75). Belo Horizonte: Autêntica.

Fonseca, T. N. de L. e. (2004). História Cultural e História da Educação: diversidade e entrecruzamento de fontes. *Anais III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. Paraná.

Garnica, A. V. M. (2008). *A experiência do labirinto: Metodologia, História Oral e Educação Matemática*. São Paulo: Editora UNESP.

Garnica, A. V. M. (2003). História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. *Zetetiké*, 11, 19, 9-56.

Garnica A. V. M. (2015). História Oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. *História Oral*. Associação Brasileira de História Oral, 18, 2, 35-53.

Garnica, A. V. M. (2015a). O pulo do sapo: narrativas, história oral, insubordinação e educação matemática. In: D'Ambrosio, B. S.; Lopes, C. E. (Orgs.) *Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática* (pp. 181-206). Campinas: Mercado de Letras.

Garnica, A. V. M. (Org.). (2016). *Pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade*. São Paulo: Livraria da Física.

Ginzburg, C. (1990). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* (F. Carotti, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

Gomes, M. L. M. & Brito, A. de J. Vertentes da produção acadêmica brasileira em história da educação matemática: as indicações do Ebrapem. *Bolema*, 34, 105-130.

Hartog, F. (1998). A arte da narrativa histórica. In: Boutier, J. & Julia, D. (orgs). *Passados recompostos: campos e canteiros da História* (pp.193-202). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Lima, L. O. (1962). *A Escola Secundária Moderna (organização, métodos e processos)*. Rio de Janeiro: INEP/MEC.

Luca, T. R. (2008). Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: Pinsky, C. B. (Org.). *Fontes Históricas* (pp.111-153). São Paulo: Contexto.

Miguel, A.; Miorim, M. A.; Brito, A. J. (2013). History of Mathematics Education in Brazil. In: UNESCO (Org.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)* (v.1, pp. 1-55). Oxford: UNESCO.

Miguel, A. (2014). O que dizem os estudos já elaborados sobre a emergência da história da educação matemática no Brasil?. In: Valente, W. R. (Org.). *História da educação Matemática no Brasil: problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-*

metodológicas e histórias elaboradas (pp. 30-45). 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Pesavento, S. J. (2003). *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pesavento, S. J. (2012). *História & História Cultural*. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Pinto, D. C. (2008). Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. In: Mendonça, A. W. & Xavier, L. N. (Orgs.). *Coleção Inep 70 anos: Por uma política de formação do magistério nacional - o Inep/MEC dos anos 1950/1960* (v. 1, pp. 145-177). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.