

O “ARCHIVO” DE MALBA TAHAN: UMA MEMÓRIA DE SI A *POSTERIORI*

Moysés Gonçalves Siqueira Filho

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

moysessiqueira@uol.com.br

O texto, ora apresentado, faz um recorte da trajetória de vida de um sujeito que viveu situações das mais diferentes possíveis e que deixou marcas expressivas no imaginário da Educação Matemática. Constituído, portanto, como produto de um contexto histórico situado, datado, do ponto de vista temporal e espacial, Júlio César de Mello Souza, ao mesmo tempo, constituiu-se nas interações sociais com o outro, nas relações de forças, confronto, dominação e resistência.

A partir de suas práticas cotidianas e de suas múltiplas identidades, procurei compreender os deslocamentos que fizera por diferentes espaços sociais; analisar as estratégias-táticas editoriais utilizadas; delinear sua atuação como professor-autor de livros didáticos de Matemática e demarcar a produção literária para contar os episódios da história de sua máquina de produção¹, Malba Tahan.

Em torno da questão *Quais contexturas subsidiaram a constituição do autor-personagem Malba Tahan e quais contexturas foram por ele constituídas para sua manutenção?* percorri um longo caminho para traçar o que eu desejava. Os documentos obtidos, de forma não muito tranqüila, em função de autorizações tardias, informações desencontradas, arquivos dispersos em distantes e diferentes lugares, foram submetidos às críticas e reflexões, com o intuito de *marcar a singularidade dos acontecimentos [...] espreitá-los [...] naquilo que é tido como não possuindo história* (FOUCAULT, 1979, p. 15) e, à medida que me debruçava, mais e mais, no processo de investigação, pude, com o auxílio deles, repensar o que explicaria, historicamente, alguns dos atos e atitudes, praticados pelo professor-autor Júlio César de Mello e Souza e pelo autor-personagem Malba Tahan.

¹ Expressão cunhada por Joaquim Inojosa em seu discurso de posse, em 15 de maio de 1975, da cadeira nº 8, vagada por Malba Tahan na Academia Carioca de Letras, intitulado Malba Tahan: o mercador de esperança (INOJOSA, 1975)

Basicamente, as fontes primárias foram extraídas do Núcleo de documentação e Memória do Colégio Pedro II - NUDOM – RJ; do Museu da Imagem e do Som – MIS - RJ; da Fundação Biblioteca Nacional – RJ; do Museu Dom João VI – RJ; da Escola Polytécnica – RJ; do Instituto Malba Tahan – IMT - SP; do Arquivo Pessoal Euclides Roxo – APER – PUC/SP; do Núcleo de Pesquisa Sobre o Livro e a História Editorial no Brasil - LIHED/UFF - RJ.

Dos espaços guardiões de suas memórias, faço destaque, ante o recorte feito, ao Instituto Malba Tahan - IMT, onde, em meio a um acervo documental bastante significativo, encontrei o que Malba Tahan chamou de *archivo*:

O archivo tem por fim conservar muitos papeis, cartas, retratos, cartões etc que não poderiam ficar no Diario. Será portanto um auxiliar magnifico e indispensável. Todo e qualquer documento de minha história será conservado de agora em diante no Archivo (INSTITUTO MALBA TAHAN - IMT. 1918 -17 de novembro - grifos de Mello e Souza; *Archivo*, 1917 - 19, v. 1, Folha de Rosto)

À época dessa decisão, Mello e Souza contava com 23 anos de idade, ingressara no jornal *O Imparcial*, publicara alguns contos sob o pseudônimo de R. S. Slady, lecionava as disciplinas de Geografia e História do Brasil no Grupo de Escolas Manuel Buarque e Comandante Midosi e cursava Engenharia Civil na Escola Polytécnica. Um conjunto de informações, possível de ser ampliado e relatado, graças a sua prática em produzir e guardar registros, a partir do que denominou de *archivo*.

Essa prática, no entanto, já existia anteriormente, pois ele tinha o hábito de conservar seus escritos. Isso aconteceu, por exemplo, com os fascículos do jornal “ERRE“, uma criação dos tempos de infância. Gostaria, então, de tratar de dois momentos, que considero bastante distintos: o primeiro, diz respeito ao *archivo*, idealizado e organizado por ele mesmo; e o segundo, ao *arquivo pessoal*, organizado por familiares, que com um propósito mais institucional, *instaura um lugar de recomeço* (DE CERTAEU, 2000, p. 82).

O *Archivo*

O fragmento, em destaque, evidencia que Mello e Souza tinha o hábito de registrar suas experiências pessoais em um diário, espaço em que, geralmente, as pessoas depositam seus sentimentos mais íntimos, travando uma espécie de diálogo com um “melhor amigo”, seja para recordar, seja para, simplesmente, marcar momentos bons ou ruins. Mas para quem e para que se faz um diário? Para si mesmo, como forma possível de se autobiografar. Nele estariam retratadas situações sigilosas, como as de fraquezas, angústias, desesperos, desprazeres, prazeres, desejos mais ardentes e inconfessáveis; produtos da mais profunda intimidade. Seria o sujeito falando de si, para si, de algo não revelador, proibido.

Viñao (2000, p. 181) na tentativa de tipificar algumas modalidades do gênero autobiográfico, a partir de uma perspectiva histórica, define o diário como sendo

[...] una sucesión de textos más o menos extensos – desde la nota o apunte suelto a varios folios -, escritos sobre la marcha, al hilo de los acontecimientos, con mayor o menor frecuencia y regularidad, a lo largo de los años o durante un período de tiempo determinado. El peso de la realidad inmediata, aún viva, sobre o a partir de la que se escribe, le confiere, por lo usual, un carácter fragmentario y atomizado. La ausencia de perspectiva temporal provoca además, en este tipo de textos, la yuxtaposición de detalles sin interés aparente junto a otros relevantes – aunque la relevancia histórica dependa de cual sea el objeto que hay que investigar y de metodología que se utilice.

Nesse sentido, parece-me que Mello e Souza, atribuindo importância para algumas situações reveláveis e historicizantes, e não querendo ficá-las só para si, optou por separá-las, em espaços diferenciados, com a intenção de algo maior, de algo que ultrapassasse as fronteiras do seu diário; e, talvez, por meio do *archivo*, fosse possível idealizar um projeto de construção autobiográfica (RIBEIRO 1998; FRAIZ, 1998; ARTIÈRES 1998), realizado, em parte, 55 anos mais tarde, em seu livro *Acordaram-me de Madrugada: recordações de antigo aluno do Colégio Pedro II* (TAHAN, 1973).

A partir de um determinado momento, ou melhor, desde o início de sua trajetória², ele mostrou-se preocupado com a conservação de alguns documentos que retratassem sua história e, dessa forma, reuniu e distribuiu, em vários cadernos - doravante denominados, por ele mesmo, de *archivo* - folhetos, recortes de jornais, correspondências, convites, fotografias, diplomas, medalhas,

² Utilizo aqui o termo trajetória para designar a pluralidade de campos simultâneos (BOURDIEU, 1998) experienciados por Malba Tahan e nos quais ocorreram táticas e estratégias (DE CERTAU, 1994), dialeticamente (FOUCAULT, 1979, 1988).

homenagens, testamento e alguns manuscritos, os quais, quase sem recorrência à vida pessoal e familiar – creio que para ele, tais informações, não condizentes aos aspectos profissionais, deveriam ficar no diário - registraram as suas várias palestras e conferências proferidas Brasil afora.

Posso dizer que seu *archivo* se aproxima dos *hupomnêmata*³, importantes na subjetivação do discurso, os quais, Foucault (2004, p. 149) insiste em não confundi-los com diários íntimos, por mais pessoais que sejam, pois, o movimento que eles procuram realizar [...] *trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito: reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si.*

Ao separar os documentos que não poderiam ficar no *Diário* em uma série de cadernos de notas, Mello e Souza intuía a diferença entre um e outro, e ratificava, com isto, a importância do caráter minúsculo de sua prática, para a construção de modos de subjetivação, produzidos numa conjuntura histórica, cultural e política, uma vez que, utilizando-se dos *hupomnêmata*, que lá estariam, a qualquer tempo, atualizaria seu próprio discurso, por meio do que acabara de inventar, ou seja, *um equipamento de discursos auxiliares* (Foucault, 2004, p. 148), com o qual construiria sua identidade para si e para os outros.

Sendo ele professor-autor, a organização de um *archivo* lhe possibilitaria produzir discursos, capazes de mostrar sua importância à sociedade e articular poder e saber, mas para produzir saber, deveria tomar parte em relações assimétricas de poder.

Em outras palavras, os efeitos mútuos de poder e saber que esses discursos propiciariam, chamados de produtividade tática e a correlação de forças necessária para sua utilização nos diversos confrontos produzidos, chamada de integração estratégica, não se dicotomizam em discursos admitidos/excluídos ou dominantes/dominados, pois segundo Foucault (1988, p. 95), *deve-se conceber o discurso [tanto] como uma série de segmentos descontínuos, cuja função*

³ Tipo de prática textual comum e corrente na cultura greco-romana nos dois primeiros séculos do império. [...] Não deveriam ser *considerados como um simples suporte de memória, que se poderia consultar de tempos em tempos, caso se apresentasse uma ocasião. Eles não se destinam a substituir as eventuais falhas de memória. Constituem de preferência um material e um enquadre para exercícios a serem freqüentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc.* (FOUCAULT, 2004, p. 148).

tática não é uniforme, nem estável, [quanto] [...] como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes.

O poder se define, conforme Foucault (1979, 1988) em luta, confronto, disputa, situação estratégica; não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui, ele não existe, ou melhor, o que existe são práticas sociais ou relações de poder, cotidianamente travadas por indivíduos e grupos sociais e, portanto, constituídas historicamente.

As relações de poder se exercem por meio de ações estratégicas, presentes tanto nos mecanismos de controle e governabilidade, quanto nos mecanismos de confronto. Constituindo modos possíveis de ação sobre a ação do outro, suas especificidades são distintas das capacidades objetivas - ação sobre as coisas - e das relações de comunicação - ação sobre o outro -. Estas, inseridas em um mundo eminentemente capitalista e globalizante, imbricam-se fortemente com aquelas.

Havendo poder, haverá resistência, entendida como *pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda estrutura social* (FOUCAULT, 1979, p. XIV) e que representam outras formas de fazer possíveis no combate contra as diferentes formas de poder; e se o poder é exercido como relações de forças, isso implica em estratégias de lutas entabuladas, a todo instante, nas práticas cotidianas.

Os embates que Mello e Souza travara com seus pares, para permanência no mercado editorial, a mudança de concepção sobre Matemática e sobre seu ensino, a inserção das propostas educacionais vigentes em sua produção didática, os contratos firmados com suas parcerias, são exemplos de práticas discursivas, ora diferentes, ora contraditórias, que sinalizam ter uma função tática e, ao mesmo tempo, estratégica.

De Certeau (1994, p. 101), não perdendo de vista as relações de contradição, postas na estrutura social, também, falará em estratégias e táticas. Porém, adverte haver uma distinção entre elas, isto é, *a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.*

De outro modo, as estratégias são ações que elaboram lugares institucionais, físicos, teóricos cuja base é o lugar do poder, designado ao forte. A tática pode ser considerada como a arte do fraco, pois, não conta com um lugar de poder, ela só tem por lugar o do outro, movimentando-se dentro do campo do inimigo e no espaço por ele controlado. É a partir desse seu lugar, que transforma os acontecimentos em ocasiões ou oportunidades astuciosas. O que ocorre é um jogo em que tanto a arte do forte quanto a arte do fraco compartilham de um repertório de práticas cotidianas; mas de lugares diferentes; e isso, o distancia de Foucault.

Por outro lado, De Certeau falará em práticas cotidianas como uma apropriação inventiva e criativa que o sujeito faz dos usos e costumes do “fazer” e do “fazer com” nas relações sócio-culturais, para produção de outros modos de existir; e Foucault falará em outros modos de existir possíveis no interior e na ambigüidade das relações de poder inerentes à vida social, do intercâmbio de práticas cotidianas, ou seja, para os dois, há a possibilidade de se fazer de outra maneira; viés que, no meu entender, os aproxima.

Diante da contribuição dada por De Certeau (1994, p. 46 – grifo do autor), isto é, chamando de estratégia *o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’*; e de tática *um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível*, percebo, a partir do contato estabelecido com Foucault, acerca do conceito de poder, haver tensões no interior das práticas culturais, como também, percebo, no interior dessas mesmas tensões, movimentos de transformações, ou seja, as estratégias transformando-se em táticas e as táticas transformando-se em estratégias. Existem relações de poderes em ambos os lugares, pois, todo lugar social é um lugar de poder. Não importa em qual deles esteja o sujeito, porque ele produzirá brechas, possibilidades de rupturas, movimentos sociais, enfim, ele produzirá outras relações.

Ressignificar os conceitos trabalhados por De Certeau, a partir do conceito de poder de Foucault, permiti-me compreender o *arquivo* de Mello e Souza, como um espaço rico para a criação de discursos, bem como perceber, em sua organização, tanto elementos de “tática”, quanto, ao mesmo tempo, elementos de “estratégia”.

Considerando não ser possível arquivar a vida de uma vez por todas e, nesse sentido, poder refazê-la e reclassificá-la, a todo momento, concebo o *arquivo* como um lugar ideal para *gerir as relações com uma 'exterioridade' de alvos e ameaças*, caracterizando, dessa forma, um espaço inventivo e criativo das práticas cotidianas de Mello e Souza (DE CERTEAU, 1994, p. 99 – grifo do autor), ou seja, uma intencionalidade autobiográfica supõe uma prática escriturística, assinalada como uma *prática mítica moderna* (DE CERTEAU, 1994, p.224), portanto, capitalista e conquistadora.

Capitalista, por conferir ao sujeito o poder de estocar o passado e acomodar a seus modelos a diversidade do universo; conquistadora por garantir-lhe um espaço de domínio sobre o tempo e sobre as coisas, uma vez que, utilizando-se de uma página em branco, constrói seu texto e aí produz o seu querer. A Revista Brasileira de Matemática, os jornais, as produções didáticas, são documentos que lhe outorgam lugares de poder e explicitam, situações estratégicas.

Por outro lado, a longa duração da organização do *arquivo*, realizada em diferentes momentos, e em função disso, abarcar uma série de significados passíveis de alteração, transformou alguns acontecimentos em ocasiões, em oportunidades astuciosas, denotando, dessa maneira, uma certa fragilidade em face do esquecimento, do não pertencer à memória de outrem, que provavelmente, desalojado de condições mais seguras para se apresentar à sociedade mais ampla, precisava de uma tática eficaz para fazer-se respeitado. A escolha das parcerias, os contos de R. S. Slady indiciam essa carência.

De uma maneira geral, as pessoas guardam documentos que testemunharam momentos de sua vida, suas relações pessoais ou profissionais, seus interesses, seja por uma prática de arquivamento ou intenção autobiográfica, seja para responder a uma injunção social (ARTIÈRES, 1998).

À medida que Mello e Souza preparava sua *coleção de si* (RIBEIRO, 1998) - aquela que guarda e registra o melhor de si próprio para a posteridade – selecionando, ele próprio, o material que considerava importante, tentou conduzir o processo de construção da sua identidade e delinear os contextos em que desejaria que ela se forjasse.

Como que querendo cristalizar o tempo, Mello e Souza conservara e organizara uma pequena parte das memórias de si, em cujos pequenos detalhes e dedicação caprichosa com que tratara o

seu *arquivo*, repousa um pouco do processo de construção de sua identidade multifacetada. Com ele, haveria a possibilidade de edificar uma valiosa fonte de estudos *a posteriori* e fornecer a seus usuários - leitores ou pesquisadores - uma série de acontecimentos vistos como peças de um quebra cabeça: fragmentados e heterogêneos, prontos para compor algo maior.

O Arquivo Pessoal

Onze anos após a sua morte, ocorrida aos 79 anos, na cidade de Recife, local em que proferia palestra sobre a arte de contar histórias (JORNAL DO BRASIL; FOLHA DE SP – 19 de junho de 1974), todo o material reunido por ele, isto é, seu *arquivo*, foi doado, por sua filha, à Prefeitura Municipal de Queluz – SP, constituindo, dessa forma, nas dependências do Centro Cultural da cidade, o Acervo Cultural Malba Tahan.

Reorganizado, posteriormente, por sua neta e com o intuito de oficializar sua produção intelectual e artística, o Acervo foi transformado, em 18 de setembro de 2004, em Instituto Malba Tahan – IMT, uma entidade sem fins lucrativos, responsável pela guarda e preservação daqueles documentos.



Fotos de Paulo Sampaio qlz ©.

Vistas laterais do prédio do IMT.

Para Foucault (2000) um arquivo não pode ser compreendido como sendo uma junção de vários textos guardados por uma cultura como testemunhos de seu passado; nem como instituições que permitem o acesso aos registros conservados e discursos mantidos como algo que se queira lembrar; nem como um agrupamento de documentos inertes e amorfos. Para ele, o arquivo é um espaço dinâmico, no interior do qual, os documentos formam figuras distintas, se compõem uns com os outros, diferenciam os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria; ele não unifica os discursos, nem tão pouco, os transforma em blocos estáticos,

pois sua função é a de provocar rupturas, atualizar os enunciados, ser indescritível em sua totalidade.

De Certeau (2000), nessa mesma direção, enfatiza não bastar dar voz aos documentos adormecidos nos arquivos, é preciso tirá-los do cômodo lugar e fazê-los funcionar de outra forma, ressignificá-los. Mas para que isso ocorra é necessário haver condições apropriadas de pesquisa, é preciso mudar a utilização do arquivo, como também, fazer uma redistribuição do espaço, por meio de uma ação instauradora e de técnicas transformadoras.

Justamente, em função de um tratamento arquivístico inadequado e as más condições com que se encontravam as instalações do prédio, o Instituto não estava aberto para consultas, nem para pesquisas, somente para visitas⁴. Aqueles fatores, também, contribuíram para que, em 27 de abril de 2007, ele fosse desativado, havendo a possibilidade de todo o material ali existente, embalado em nove grandes caixas e transferido para o bairro do Lême – RJ, para a casa de sua neta, diretora do IMT, ser doado à uma universidade carioca. Em princípio, as negociações estavam sendo tratadas com a Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO, entretanto, não vingaram. Em 10 de agosto de 2010, o Acervo Malba Tahan foi transferido para Campinas, mais precisamente, para o Centro de Memória da Faculdade de Educação - FE/Unicamp.

O arranjo inicial que Mello e Souza dera àqueles documentos acabara por se perder, diante das mudanças de local, do manuseio amadorístico e do arquivamento inadequado; tornando-se impossível mantê-lo, tal qual foi por ele organizado, rompendo, dessa forma, com um dos princípios da arquivística moderna, isto é, o respeito à ordem primitiva dos documentos, previamente, escolhidos (FRAIZ, 1998).

Talvez, a busca por aquela primeira organização pudesse fornecer outras informações acerca da natureza do *archivo* ou a de seu criador, o que, sob um olhar mais apurado e distanciado do pesquisador, provavelmente, não reflita as intenções ou os sentidos que o seu titular pretendia (FRAIZ, 1998).

⁴ Depois de muita negociação foi-me, com enormes restrições, permitido o contato com alguns documentos ali arquivados, nos meses de março e abril de 2006. Outras negociações se fizeram necessárias para que eu pudesse ir até à casa de sua neta em julho de 2007.

De acordo com Foucault (2000, p.150) [...] *o arquivo define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação.* Nesse sentido, gostos, hábitos e valores, também podem ser revelados pelo olhar do usuário do arquivo, que captará, daquele conjunto de informações, os “testemunhos” de que precisa para sua pesquisa, bem como, será este mesmo olhar que dará movimento aos enunciados e à compreensão daquela trajetória, admitida como a escrita de si.

Convém lembrar que as identidades podem ser construídas, apropriando-se, também, de discursos de terceiros, pois um arquivo implica não só a produção de discursos de seu titular como também a acumulação de discursos de outros (FRAIZ, 1998, p. 16)

Nas palavras de Pessoa (2006, p. 139),

Assim organizar a nossa vida que ela seja para os outros um mistério, que quem melhor nos conheça, apenas nos desconheça de mais perto que os outros. Eu assim talhei a minha vida, quase que sem pensar nisso, mas tanta arte instintiva pus em fazê-lo que para mim próprio me tornei uma não de todo clara e nítida individualidade minha.

A construção do *arquivo pessoal* de Malba Tahan, iniciada com o *archivo* e com o desejo incutido de torná-lo público um dia, se configura como seu projeto autobiográfico, uma vez que, por intermédio dele, haveria a possibilidade de se expressar e forjar sua imagem diante do leitor da sua documentação.

Outros espaços públicos, já citados linhas atrás, guardam e preservam documentos de Malba Tahan, que denotam outras histórias possíveis de se reconstruir outros modos de existir. Para além das fronteiras destes espaços de memórias de si, há que se dizer, das circunstâncias criadas, noutros lugares, com o intuito de prestar-lhe homenagens póstumas.

Em 1995, a deputada Heloneida Studart encaminhara à Câmara dos Deputados um projeto de lei, convertido, em 29 de dezembro, na Lei Estadual 2501/95. A Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro decretou e o Governador Marcello Alencar sancionou que ficaria *instituído e incluído no Calendário Oficial do Estado do Rio o DIA DA MATEMÁTICA*. Em homenagem [a]o escritor,

*educador e matemático MALBA TAHAN - a maior expressão do binômio 'Ciência-Imaginação'*⁵ - foi escolhido o dia 06 de maio, data de seu nascimento.

Anos mais tarde, em 2004, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, por proposição de sua Diretoria Nacional Executiva – DNE - e de seu Conselho Nacional Deliberativo – CND -, também, elegeu o dia seis de maio como o **DIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**. Os objetivos pretendidos com essa iniciativa se acomodam em dois quesitos: primeiro, *divulgar a Matemática como área de conhecimento, sua história e suas aplicações no mundo contemporâneo, sua ligação com outras áreas de conhecimento*, e, segundo, *buscar derrubar mitos de que aprender Matemática é privilégio de poucos* (EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA, 2004, p. 63).

A DNE da SBEM, também encaminhou à Câmara Federal, a proposta legislativa de criação do **DIA NACIONAL DA MATEMÁTICA**, conforme projeto de Lei, de autoria da professora e deputada federal Raquel Teixeira, com o intuito de incentivar *a promoção de atividades educativas e culturais alusivas à data*, em todo território brasileiro.

Em sua exposição de motivos, Raquel Teixeira alegou a contribuição dada por Malba Tahan, por meio de suas atividades tanto de ensino e pesquisa quanto de escritor, ao desenvolvimento da pedagogia da Matemática, razões essas, segundo ela, suficientes para a aprovação da proposta em apreço.

Essa aprovação, ainda, não se consolidou, entretanto, as diretorias regionais da SBEM, organizadas em diversos estados⁶, têm promovido e divulgado na Revista da SBEM, os eventos realizados em torno da figura de Malba Tahan.

O extenso panorama das obras de Mello e Souza vislumbra prestígio, notoriedade e respeito. Contudo, possuidor de um estilo irrequieto, irreverente e provocador, nem sempre agradou a todos. Para se agüentar nas intempéries de um dia, Malba Tahan o faria viajar por lugares nunca antes visitados, apenas imaginados. Ele representaria o esforço necessário de todas as noites para

⁵ Retirado da carta de Monteiro Lobato a Malba Tahan acerca do livro *O Homem que Calculava*.

⁶ Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

conseguir manter a morte fora do ciclo da existência, assim como fez Shehrazade, que narrava, desesperadamente, até o amanhecer do dia para afastar a morte que a rondava.

O *arquivo* o manteria vivo, na posteridade, além de possibilitar-lhe o controle daquilo que quisesse imortalizar; a tentativa de conduzir o destino que lhe aprouvesse; a permissão de se governar. Malba Tahan representa uma das rupturas, um dos abalos do professor-autor Júlio César de Mello e Souza na predestinação de se recriar, de se reinventar, de se ressignificar no cerne de suas práticas cotidianas.

Fontes Primárias

INSTITUTO MALBA TAHAN. ARQUIVO PESSOAL –. *Arquivo*. 1917-19, v. 1, folha de rosto.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Folha de São Paulo*. Aos 79 anos, faleceu Malba Tahan. São Paulo: quarta feira, *Caderno de Educação*, p. 12, 19 de junho de 1974.

_____. *Jornal do Brasil*. Malba Tahan morre de edema em Recife onde ensinava a arte de contar histórias. Rio de Janeiro: quarta-feira, *1º Caderno*, p. 5, 19 de junho de 1974.

Fontes Secundárias

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In : Revista de Estudos Históricos – Arquivos Pessoais, n. 21, 1998/1. Disponível em : <www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 14 mai. 2007.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1998

DE CERTAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

_____. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2000.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA. *Criação do dia Nacional da Matemática*. IN: Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, ano 11, n.16, maio de 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Edições Graal,1979.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal,1988

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2000.

_____. A escrita de si. In: *Ética, Sexualidade, Política. Coleção Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2004.

FRAIZ, Priscila. A dimensão autobiográfica dos arquivos pessoais: o arquivo de Gustavo Capanema. In : Revista de Estudos Históricos – Arquivos Pessoais, n. 21, 1998/1. Disponível em:<www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 14 mai.2007.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. São Paulo : Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. Memórias de si, ou... In : Revista de Estudos Históricos – Arquivos Pessoais, n. 21, 1998/1. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 14 mai.2007.

TAHAN, Malba. *Acordaram-me de madrugada: recordações de antigo aluno do Colégio Pedro II* . Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Colégio Pedro II, 1973

VIÑAO, Antonio. Autobiografía, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipología y usos. In: BERRIO, Julio Ruiz. *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Edit Biblioteca Nueva, 2000.

FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Andréia Dalcin¹. UFRGS. andreia.dalcin@ufrgs.br

Resumo

A presente Comunicação Oral tem por objetivo debater com a comunidade de pesquisadores o uso da fotografia como fonte para pesquisas no campo de História da Educação Matemática. Tomaremos como referências as pesquisas “Memórias do Curso de Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres” (2008 – 2010) e “ História da Educação Matemática em Mato Grosso ao longo do século XXI: narrativas e vidas de professores” (2010-2012) coordenadas pela professora e pesquisadora Dra. Andréia Dalcin. Tais pesquisas tomaram como objeto de estudo elementos da história da educação matemática no estado de Mato Grosso e fizeram uso, além da documentação escrita disponível, de entrevistas e fotografias. Ambas as pesquisas caracterizam-se por terem sido desenvolvidas em parceria com pesquisadores da Unemat e UFMT, com a participação efetiva de alunos de graduação e pós-graduação que desenvolveram pesquisas individuais de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso e dissertações de Mestrado que, no conjunto, viabilizaram os estudos em questão. O uso da fotografia como fonte, com maior ou menor intensidade, esteve presente em praticamente todos os trabalhos. As experiências vividas através das pesquisas mencionadas e a relevância que as fotografias assumiram em alguns momentos provocam-nos a discutir com mais acuidade o potencial de tais fontes, suas limitações e procedimentos metodológicos. As fotografias contribuíram em especial para a compreensão do espaço e tempo das instituições estudadas, bem como sobre as práticas vinculadas ao ensino de matemática e formação de professores. Trouxeram luz para questões do cotidiano, não representadas nos documentos escritos oficiais. Possibilitaram uma melhor compreensão da cultura material e imaterial das localidades estudadas a partir da análise do contexto escolar. A arquitetura das instituições, de modo especial, foi contemplada pelas fotografias, revelando as diversas realidades das escolas e universidades estudadas. Em síntese a fotografia “reúne um inventário de informações” (KOSSOY, 2002, p.31) o qual suscita curiosidades e questionamentos. Traz ao pesquisador evidências de um passado a ser interpretado. Nessa perspectiva, no diálogo com os documentos escritos e depoimentos orais, as fotografias

¹ Integra o grupo de pesquisa HIFEM/FE/UNICAMP. Coordena o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Matemática da UFRGS.

ampliam o horizonte das fontes a serem consideradas em pesquisas em História da Educação Matemática. Trazem novas possibilidades de se pensar o território escolar e as práticas educativas produzidas historicamente. Provocam e inquietam os pesquisadores que sacralizam o documento escrito na medida em que a ênfase da narrativa histórica se desloca do fato para as versões do fato.

Introdução

O presente texto tem por objetivo contribuir com o debate sobre o uso da fotografia como fonte para pesquisas no campo de história da educação matemática. Tomaremos como referência as pesquisas “Memórias do Curso de Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres”² (2008 – 2010) e “História da Educação Matemática em Mato Grosso ao longo do século XXI: narrativas e vidas de professores”³ (2010-2012) coordenadas pela professora e pesquisadora Dra. Andréia Dalcin. Tais pesquisas tomaram como objeto de estudo elementos da história da educação matemática no estado de Mato Grosso e fizeram uso, além da documentação escrita disponível, de entrevistas e fotografias.

A pesquisa “Memórias do Curso de Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres” investigou o percurso histórico do curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário Deputado Estadual Renè Barbour da Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso - de modo a compreender o processo de criação, legitimação, estruturação administrativa, curricular e pedagógica, bem como, investigar o perfil dos alunos ingressos e egressos e dos professores que atuaram no curso ao longo dos dez anos investigados, da criação em 1999 até 2009, dialogando com elementos da história local e a legislação sobre formação de professores vigente durante o período em estudo.

A pesquisa “História da Educação Matemática em Mato Grosso ao longo do século XX: narrativas e vidas de professores”, em desenvolvimento, tem por objetivo investigar como se desenvolveu o ensino de matemática no estado de Mato Grosso ao longo do século XX tendo como foco as narrativas de ou sobre professores e que atuaram em diferentes

² Projeto teve financiamento da FAPEMAT – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso. Foram desenvolvidos 2 pesquisas de Iniciações Científicas e 8 Monografias de TCC vinculadas a esse projeto.

³ Até o momento foram desenvolvidas 2 pesquisas de Iniciação Científica e 1 Dissertação de Mestrado esta em andamento junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT, linha de Educação em Ciências e Matemática.

instituições contribuindo para a formação matemática de crianças, jovens e adultos ao longo desse período. Nesse sentido, buscamos identificar professores que por meio de suas práticas pedagógicas deixaram marcas que hoje nos auxiliam na compreensão de um contexto histórico mais amplo que permite mapear estratégias didáticas, livros didáticos, concepções de educação e matemática, políticas públicas que direta ou indiretamente estiveram presentes no contexto escolar ao longo do século XX no Estado de Mato Grosso.

As pesquisas desenvolvidas situam-se no campo de investigação da história da educação matemática entendida como “todo estudo de natureza histórica que investiga, diacrônica ou sincronicamente, a atividade matemática na história, exclusivamente em suas práticas pedagógicas de circulação e apropriação do conhecimento matemático e em práticas sociais de investigação em educação matemática” (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 187). A história da educação matemática não está descolada de outras histórias a exemplo da história das instituições em que as práticas de circulação e apropriação do conhecimento matemático acontecem ou das histórias de vida dos professores que ensinam matemática. Nesta perspectiva ao construirmos uma história da educação matemática em Mato Grosso ou do curso de Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres, foi necessário considerarmos outros elementos tais que nos possibilitassem compreender o tempo e espaço em que as histórias se constituíram, uma vez que entendemos a história como uma prática humana e, enquanto humanos nos colocamos dialeticamente como parte e em relação com as coisas do mundo. Nesse sentido o diálogo com outras áreas e campos de investigação a exemplo da Sociologia, da História da Educação e Filosofia se fez necessário, pois tal diálogo nos possibilitou uma melhor compreensão da totalidade e complexidade do ato educativo, do qual as práticas matemáticas e a formação de professores também são parte constitutiva.

Ambas as pesquisas foram produzidas em parceria com pesquisadores da Unemat e UFMT, com a participação efetiva de alunos de graduação e pós-graduação que desenvolveram pesquisas individuais (consideradas subprojetos das duas pesquisas em questão) de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso e dissertações de Mestrado (em andamento) que, no conjunto, viabilizaram os estudos. O uso da fotografia como fonte, com maior ou menor intensidade, esteve presente em praticamente todos os trabalhos. As experiências vividas através das pesquisas mencionadas e a relevância que as fotografias assumiram em alguns momentos provocam-nos a discutir com mais veemência o potencial de tais fontes, suas limitações e procedimentos metodológicos.

O uso da fotografia como fonte vem ganhando espaço nas pesquisas históricas, deixando de ser apenas apêndice do texto com caráter figurativo para se tornar registro histórico. No entanto, para que a fotografia seja considerada uma fonte histórica é necessário um tratamento metodológico, entendendo que a fotografia constitui-se como uma linguagem não verbal dotada de sintaxe e semântica próprias, permeadas por intencionalidades que perpassam o processo de criação. Nesse sentido, a fotografia deixa de ser um retrato da realidade, de exatidão e fidelidade, traço atribuído em seus primeiros anos de existência.

Além disso,

As fotografias devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social. (BORGES, 2005, p.73).

Nesta perspectiva, a fotografia é polissêmica e “pressupõe, subjacente aos seus significantes, uma cadeia flutuante de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros” (BARTHES, 1990, p.32). Sobre essa pluralidade de possibilidades de interpretações Kossoy (2002) nos alerta “a imagem fotográfica, com toda a sua carga de ‘realismo’ não corresponde necessariamente a verdade histórica, apenas ao registro (expressivo) da aparência... fonte, pois de ambiguidades” (KOSSOY, 2002, p. 45). Nesse aspecto reforça-se a necessidade de buscarem-se metodologicamente informações sobre o fotógrafo, o contexto de criação da fotografia, bem como o uso de critérios no processo de análise das fotografias no desenvolvimento das pesquisas.

O fotógrafo é um misto de autor e artista que “num golpe” seleciona a cena, a congela e a materializa. A intervenção do fotógrafo se dá de forma indireta, uma vez que a fotografia é a concretização de uma produção criativa que transforma em documento o testemunho de um determinado instante que se pretendeu perpetuar (DALCIN, 2008, p.27). Cabe ao pesquisador “interrogar” a fotografia buscando elementos sobre a variedade das intenções explícitas e ocultas, considerando o “não dito”, as ideologias e códigos culturais de quem a produziu. Contextualizar a fotografia no tempo e espaço de produção torna-se o primeiro passo para o pesquisador em história da educação matemática. Ao lidar com as fotografias “o historiador as encara como um documento, como uma construção cultural, cuja confecção e difusão têm uma história que não pode ser desconhecida pela análise histórica” (BORGES, 2005, p.81).

As fotografias nas pesquisas aqui mencionadas contribuíram em especial para a compreensão do espaço e tempo das instituições estudadas, bem como sobre as práticas vinculadas ao ensino de matemática e a formação de professores. Trouxeram luz para questões do cotidiano, não expressas nos documentos escritos oficiais. Possibilitaram uma melhor compreensão da cultura material e imaterial das localidades estudadas a partir da análise do contexto escolar.

Em ambas as pesquisas a quantidade de fotografias localizadas foi acima das expectativas. A maior parte do acervo constituído foi resultado de doações de ex-alunos e professores entrevistados para as pesquisas e que as tinham em acervo pessoal. Também localizamos algumas fotografias em álbuns mantidos pelas instituições escolares e na Internet. Tais fotografias, na grande maioria, foram produzidas por fotógrafos amadores, pelo homem cotidiano comum, que sem o domínio das técnicas da fotografia as produziu com o intuito de registrar momentos, do cotidiano ou solene, que no seu entendimento, mereciam ser eternizados. Durante o processo de escaneamento das imagens evitou-se ao máximo qualquer tratamento das fotografias, mantendo-as o mais original possível.

Tanto os documentos escritos como as fotografias, sob o ponto de vista da análise histórica, nos apresentam evidências. Evidências geradas a partir de indícios. Aproximamo-nos nesse momento de Ginzburg e do que o autor denomina de “paradigma indiciário”.

Neste paradigma, o pesquisador descreve o que vê, o que percebe. E o que ele percebe é um detalhe que lhe chama a atenção, um pouco diferente do que está acostumado, isto é, as pequenas diferenças que são muitas vezes negligenciadas por serem ínfimas. (CARDOSO, 2010, p.22).

Ginzburg em *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* faz uma revisão histórica que passa pela semiologia médica, arte divinatória e atividade da caça em períodos longínquos com o intuito de destacar as raízes antigas de um saber que se constrói sobre indícios. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais indícios- que permitem decifrá-la” (GUINZBURG, 2009, p.177) que permitem buscar relações e conexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade. Na busca por indícios o historiador se assemelha a um médico que na análise dos sintomas busca identificar a doença sem nunca atingi-la, sendo assim, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural.

É com essa postura de historiador que interroga as fontes, buscando os detalhes, o visível e o não visível que analisamos as fotografias ao longo das pesquisas. Na sequência apresentamos alguns exemplos das contribuições das fotografias como fontes nas pesquisas realizadas.

Fotografias e arquitetura escolar

A arquitetura escolar é um dos elementos que são analisados quando desenvolvemos pesquisas com história das instituições; chama-nos à atenção as plantas, normas de construção dos prédios, comumente normatizadas por projetos estabelecidos pelo governo, impondo o cenário de uma determinada cultura escolar, além disso, em sua dimensão física elucidamos os espaços, contextos e estrutura arquitetônica dos edifícios que materializam em cada elemento de sua composição as opções, as concepções, valores e preocupações humanas de sua época (OLIVEIRA; GATTI, 2002, p.74-75). Ao olharmos para a arquitetura das escolas investigadas as fotografias confirmaram informações dadas pelos depoentes e trouxeram novas.

A fotografia da Figura 1 nos mostra uma escola de “pau-a-pique”, palha e lona, construída pelos pais dos alunos em Guarantã do Norte no estado de Mato Grosso no início da década de 80 do século XX, ao mesmo tempo nos choca e provoca. A existência de escolas com tais características físicas gera diversos questionamentos sobre as condições do trabalho docente, as necessidades dos alunos e pais. O não dito nos documentos escritos localizados sobre a história das escolas nesta localidade é perceptível pelo confronto com a fotografia.



Figura 1: Escola de pau-a-pique, construída pelos pais dos alunos em Guarantã do Norte
Fonte: Foto do acervo do Srº Eugênio Caffone, (morador de Guarantã do Norte)- OENNING, 2011.

A Figura 2 mostra uma nova fase das escolas de Guarantã do Norte, registra uma das visitas da professora Irene Rocha como Secretária de Educação do Município nas escolas rurais. No entanto, é possível perceber que a precariedade da estrutura física das escolas permanece. O olhar para os detalhes nos permite ver a organização do espaço na sala de aula, a quantidade de alunos e faixa etária. Nas paredes de madeira, cartazes de cartolina e folhas de ofício estão afixados, lembrando um mural, em que algumas das atividades desenvolvidas pelas crianças merecem destaque. A vestimenta das crianças, ausência de uniforme escolar, disposição dos alunos na sala de aula... observações que geram diferentes compreensões do passado.



Figura 2: Secretária Irene Rocha em visita a escola rural do município de Guarantã do Norte/MT. Fonte: Foto do acervo do Srº Eugênio Caffone, (morador de Guarantã do Norte), OENNING, 2011.

Já a Figura 3 nos traz uma fotografia do primeiro prédio do campus da Unemat em Barra do Bugres. Um espaço providenciado pela prefeitura que era o centro comunitário do bairro e uma pequena escola municipal. Os relatos de alguns depoentes faziam menção a este prédio, a exemplo da fala do primeiro coordenador do campus o professor Júlio César Geraldo.



Figura 3 - Fotografia do primeiro prédio da Unemat 1993/1994. Fonte: Fotografia fornecida pela Coordenação do Campus Universitário Deputado Estadual René Barbours, DALCIN; SILVA; SANTOS (2012).

(...) eu fui assumir a Unemat, abri no primeiro dia o portão, lembro como se fosse hoje, aquele molho de chaves aquele monte de barbantes na mão, só que só tinha o prédio, não tinha uma caneta, não tinha uma folha de papel, como escrever nada. E aí, o que fazer? Aí eu tive a ideia: eu sentei no chão, lá dentro fiquei pensando, falei “bom”! agora eu preciso me organizar, preciso saber o que eu vou fazer pra fazer disso aqui uma universidade (GERALDO, 2008 apud DALCIN; SILVA; SANTOS, 2012).

Relato e fotografia se complementam e nos expõe uma visão mais clara da arquitetura e condições da universidade onde se desenvolveu o curso de Licenciatura em Matemática, o primeiro curso implantado na ocasião.

Para Burke (2004) muito ainda pode ser aprendido através do estudo cuidadoso de pequenos detalhes em imagens interiores – casas, tavernas, cafés, **salas de aula**, lojas, igrejas, bibliotecas, teatros, etc. que revelam não somente artefatos do passado, mas também sua organização (BURKE, 2004).

Fotografias de formatura



Figura 4 - Montagem de fotografias de formatura - criação de Iasmim Amiden dos Santos – Fonte: DALCIN; SILVA; SANTOS (2012).

A Figura 4 é um caso de trucagem, produzido com a intenção de, em um mesmo suporte, apresentar o conjunto de fotografias de formatura do curso de Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres que conseguimos localizar. Tais fotografias tem a função de deixar o registro de uma cerimônia que é um acontecimento não somente para os formandos e seus familiares, mas também para a comunidade local que prestigia e participa.

De fato, a fotografia surge, desde o início, como o acompanhamento necessário das grandes cerimônias da vida familiar e coletiva. Se se aceitar, com Durkheim (1995), que as cerimônias têm por função reanimar o grupo, percebe-se por que a fotografia deve estar associada a elas, já que provê os meios para eternizar e solenizar estes momentos intensos da vida social, em que o grupo reafirma a sua unidade. (BOURDIEU, 2006, p. 32)

A formatura é uma cerimônia solene que marca o final de um processo e início de uma nova etapa para cada um dos acadêmicos. O “ser” e “estar” professor de matemática se unem

na simbologia de um diploma que garante a possibilidade da atuação e reconhecimento social. As fotografias de formatura legitimam esse momento. Seja mantendo a tradição da toga ou com vestimentas menos “rigorosas”, a ocasião exige que se crie no imaginário um simbolismo que caracterize aquele grupo naquele momento, o da formatura.

As fotografias, assim como os “quadros de formatura” fixos no corredor principal ou local solene no prédio da universidade, prática ainda presente na Unemat de Barra do Bugres, reafirmam o capital cultural adquirido, favorecem a que pessoas de várias gerações e com diferentes papéis introjetem a importância da instituição, valorizem e situem, no tempo e espaço, personagens: alunos, paraninfos e professores homenageados, com o intuito de interagir com a memória coletiva. A fotografia, muito mais do que um documento, torna-se um *monumento*.

O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. (LE GOFF, 1990, p. 536).

Fotografias, práticas escolares de ensino e formação de professores de matemática

Um dos aspectos analisado ao longo das duas pesquisas em questão fora as práticas escolares direcionadas para o ensino da matemática que aconteciam no interior das instituições estudadas. Como exemplo, nesse momento, citaremos a relevância das fotografias no caso da análise das experiências de estágio docência que aconteceram com a primeira turma do curso e Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres e que foram objeto de análise da pesquisa de Iniciação Científica da acadêmica da UFMT Glauce da Silva Araújo, intitulada “As práticas de estágio de um curso de formação de professores de matemática, memória, narrativas e fotografias”. A grande quantidade de fotografias localizadas motivou o desenvolvimento da pesquisa.

Dentre as atividades que os estagiários desenvolveram sob a orientação da professora supervisora de estágio Elmha Coelho Moura no que denominaram de projeto “Matematicabol” chama a atenção a experiência de construção de oficinas na Escola Estadual e Municipal “Paulo Freire” localizada no assentamento Antonio Conselheiro, a uma distância de 82 quilômetros do município de Barra do Bugres. O assentamento Antonio Conselheiro faz fronteira com três municípios da região do médio-norte do Estado de Mato Grosso. A Escola

“Paulo Freire” do assentamento tem por decreto de criação o ano de 2000. Na ocasião o assentamento contava com aproximadamente mil famílias assentadas, sendo muitas delas oriundas do Movimento Sem Terra (MST). As fotografias a seguir nos possibilitam uma reflexão sobre a experiência vivenciada pelos acadêmicos da primeira turma nesse contexto.



Figura 5- Escola Municipal Paulo Freire- Fonte: Departamento de Matemática da Unemat de Barra do Bugres.



Figura 6- Atividades da primeira turma de estágio do curso de Licenciatura em Matemática - Fonte: Departamento de Matemática da Unemat de Barra do Bugres.



Figura 7- Atividades da primeira turma de estágio do curso de Licenciatura em Matemática - Fonte: Departamento de Matemática da Unemat de Barra do Bugres.

As Figuras 5, 6 e 7 foram tiradas por alunos e professores da Unemat que supervisionaram o estágio da primeira turma do curso de Licenciatura em Matemática. A faixa em frente a escola visível na Figura 5 já evidencia uma proposta de escola e educação inspirada nas ideias de Paulo Freire. As oficinas foram planejadas e aplicadas na perspectiva de um ensino de matemática que valoriza-se as características da comunidade de agricultores que moravam no assentamento Antônio Conselheiro.

Araújo (2010) nos coloca que

O projeto Matematicabol é composto por todos os jogos já realizados no estágio supervisionado II intitulado como Brincmat e outros elaborados pelos estagiários. Os relatos dos alunos e da professora nos levam a crer que apesar das dificuldades de deslocamento, material e características da diversidade de alunos presentes tanto quanto a idade como formação, a experiência de estágio naquele contexto foi ímpar, significativa e deixou marcas nos alunos e professores, estimulou que os alunos estagiários continuassem a desenvolver atividades com “jogos” e “brincadeiras” para o ensino de matemática. (ARAUJO, 2010, p.19).

Tais fotografias possibilitaram uma melhor compreensão das atividades que aconteceram no estágio e ainda, em alguns momentos, foram usadas estrategicamente em

entrevistas com professores e alunos da turma investigada com a intenção de facilitar a lembrança de algumas atividades em que eles estiveram envolvidos. Nesse sentido as fotografias subsidiaram as entrevistas, são reveladoras de histórias latentes que estavam adormecidas na memória dos entrevistados.

As fotografias, confrontadas com os relatórios de estágio e depoimentos nos fazem refletir sobre a necessidade da vivência de realidades distintas sociais e culturais no processo de formação de professores. Existe uma pluralidade de escolas em contextos históricos, geográficos e culturais que muitas vezes não são contemplados nos cursos de formação de professores, nesse sentido a experiência vivenciada por aquela turma de alunos torna-se um diferencial, coloca os alunos mais próximos dos espaços em que poderão de fato vir a atuar. As escolas do campo em Mato Grosso são uma realidade, assim como as escolas em aldeias indígenas.

Algumas Considerações Finais

O trabalho com fotografias é repleto de desafios. Uma das dificuldades em usar as fotografias como fontes em pesquisas é o fato de que muitas vezes, como aconteceu durante os projetos aqui mencionados, elas chegaram às mãos do pesquisador sem identificação, datas ou acontecimento, o que pode levar o pesquisador a um inventário de possibilidades nem sempre viáveis. Nesse sentido Kossoy (2001) nos alerta.

O estudo das fontes fotográficas, como já foi observado, demandará sempre um enfoque inter e multidisciplinar. Os museus, arquivos e universidades devem operar em conjunto no levantamento dos artefatos fotográficos, bem como na identificação de seus conteúdos. É fundamental para essa tarefa o contato permanente com a comunidade. As pessoas mais idosas e os cronistas do lugar devem ser consultados, pois possivelmente terão condições para identificar e relatar as circunstâncias que envolveram os cenários documentados e os personagens retratados. E esses depoimentos devem ser colhidos com urgência. (KOSSOY, 2001, p.87).

Outro aspecto a ser considerado é a escassez de estudos que se dedicam a investigar a fotografia como fonte histórica. Boa parte da literatura dedica-se a estudar a história da fotografia. No campo da História da Educação Matemática essa temática ainda é mais rara. Assim sendo, nos colocamos em estado de alerta, saímos da zona de conforto que a análise

dos documentos escritos nos propicia, dialogamos com historiadores, linguistas, psicólogos, sociólogos, antropólogos, dentre outros.

Por fim, as fotografias não são registros da realidade, mas criam múltiplas realidades gerando inúmeros significados a partir dos filtros ideológicos e culturais de quem a olha. Nesse sentido, retomamos a concepção de fotografia como evidência e como tal precisa ser interpretada e analisada na relação com outras fontes.

A imagem fotográfica pode ser utilizada para obter informações inéditas ou para confrontar informações obtidas por outros tipos de documentos. Elas permitem desvendar aspectos que não ficam claros em outras formas de registro e ajudam a recuperar a história daqueles que não deixaram escritos ou depoimentos. HOFFMANN (2010, p. 21-22)

A fotografia “reúne um inventário de informações” (KOSSOY, 2002, p.31) o qual suscita curiosidades e questionamentos. Traz ao pesquisador evidências de um passado a ser interpretado. Nessa perspectiva, no diálogo com os documentos escritos e depoimentos orais, as fotografias ampliam o horizonte das fontes a serem consideradas em pesquisas em história da educação matemática. Trazem novas possibilidades de se pensar o território escolar e as práticas educativas produzidas historicamente. Provocam e inquietam os pesquisadores que sacralizam o documento escrito na medida em que a ênfase da narrativa histórica se desloca do fato para as versões do fato.

Na continuidade dos estudos ampliaremos nosso olhar para as possibilidades do uso da fotografia em história da educação matemática por meio de ações junto ao Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) UFRGS, da área de Matemática.

A ideia é articular ensino e pesquisa, incentivando a produção de investigações com alunos de graduação, em especial pibidianos, a exemplo dos dois projetos aqui citados. Além disso, espera-se incentivar a coleta e produção de materiais didáticos, inclusive fotográficos que possam ser considerados em situações didáticas no ensino de matemática. As pesquisas produzidas também pelos pibidianos estarão vinculadas a um projeto de pesquisa maior intitulado “Um estudo histórico sobre as práticas escolares de circulação e apropriação do conhecimento matemático” que terá como objetivo investigar quais metodologias e recursos didáticos estiveram presente nas práticas dos professores que ensinaram matemática e que foram abandonados ou são muito pouco utilizados nos dias atuais e quais permaneceram ao longo desse processo). Nessa perspectiva as escolas de Porto Alegre em que o PIBID/

Matemática acontece, a saber: Escola Estadual Rio de Janeiro; Escola Estadual Dolores Alcaraz Caldas e Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, constituir-se-ão em objetos de investigação, bem como espaços em que o ensino de matemática possa ser olhado sob diferentes perspectivas. Esperamos assim, continuar avançando em dois sentidos: no exercício da pesquisa e a formação docente - O PIBID não é um programa de pesquisa embora a pesquisa seja um elemento importante - e direcionar as pesquisas para o campo da história da educação matemática, valorizando as fotografias enquanto fontes.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Glauce da Silva. As práticas de estágio de um curso de formação de professores de matemática, memória, narrativas e fotografias. Iniciação Científica. Departamento de Matemática. UFMT, 2010.

BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 11-61.

BORGES, Maria Eliza Linhares. História & Fotografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOURDIEU, Pierre e BOURDIEU, Marie-Claire. O Camponês e a Fotografia. Curitiba: Revista de Sociologia Política, núm. 26, p. 31-39, jun 2006.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

CARDOSO, V. C. A cigarra e a formiga: uma reflexão sobre educação matemática brasileira na primeira década do século XXI. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas – UNICAMP, 2009.

DALCIN, Andréia. Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885-1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo : construindo uma história. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação. UNICAMP, 2008.

DALCIN, Andréia; SILVA, Adailton; SANTOS, Vinícius M.P. Memórias do Curso de Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres. Cuiabá: Editora KCM, 2012.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

HOFFMAN, M. L. Guardiã de imagens: “memórias fotográficas” e a relação de pertencimento de um pioneiro com Londrina. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação Visual) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

KOSSOY, Boris. Realidades e Ficções na Trama fotográfica. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002, p. 25-59.

_____. Fotografia & História. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão, et all. . Campinas: UNICAMP, 1990.

OENNING, Renata A. dos Santos. História da Educação Matemática no Mato Grosso: Guarantã do Norte. Trabalho de Conclusão de Curso- Departamento de Matemática. UFMT, 2011.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M.; GATTI JÚNIOR, Décio. “História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico” In: Cadernos de História da Educação. V.1, N. 1. Jan/dez 2002. p. 73-76.

NOS DIÁRIOS DE CLASSE E NOS CADERNOS DOS ALUNOS, O SIGNIFICADO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MATEMÁTICA

Comunicação Oral

FRANÇA, Iara da Silva.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

isfranca@gmail.com

Ao processo inicial e sistematizado do ensino da linguagem matemática, denominamos alfabetização matemática. Essa alfabetização matemática vem sendo articulada ao processo de alfabetização lingüística e mais recentemente ao letramento¹. O numeramento ou letramento em matemática pode ser conceituado como o processo de domínio dos conteúdos matemáticos e da sua utilização nas diferentes situações-problema do cotidiano. Entre pesquisadores e estudiosos dos processos de aprendizagem nas séries iniciais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como, em documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (BRASIL, MEC, 1998), a atual concepção desse processo de apropriação da linguagem matemática é de que para a criança que aprende, tal apropriação deve ir além do processo mecânico de codificação e decodificação do sistema de códigos matemáticos pelo aluno, exigindo assim, uma reflexão sobre a organização do ensino de Matemática, a fim de dar condições às crianças, desde o início do processo de escolarização, de se apropriar das bases teóricas dos conceitos matemáticos. Entretanto, a concepção de que se aprende matemática por meio de memorização, repetição e associação parece ser uma idéia que vinculou por bastante tempo na história da matemática escolar e embora tal paradigma tenha começado a mudar a partir da década de 1990, pode ainda ter resquícios nas práticas pedagógicas de alguns professores.

A organização de uma disciplina escolar, inserida no contexto da escola passa pela seleção dos conteúdos, da metodologia e dos recursos utilizados por seus professores e são aspectos importantes a serem considerados. Entender como tal organização foi sendo feita no decorrer da história de uma disciplina é um dos aspectos para o qual a história cultural muito

¹ Letramento é a condição de apropriação da leitura e da escrita com a capacidade de utilizá-la para atividades cotidianas tais como: seguir instruções, comunicar-se, divertir e emocionar-se, informar, orientar-se no mundo e nas ruas e outras.

tem contribuído, pois possibilita a análise de práticas escolares que foram se constituindo ao longo da história, em especial, das disciplinas escolares, permitindo assim, reconhecer os avanços e retrocessos enfrentados por determinada disciplina, na constituição dos seus saberes.

Ao buscarmos conhecer a história da nossa própria disciplina, nesse caso a Matemática, estaremos entrando num “campo de conhecimento com finalidades, conteúdos e modos de fazer específicos e que variam no tempo segundo interesses sociais e de grupos, explícitos em programas e currículos escolares” (CORRÊA, 2011), chamado de disciplina escolar. Assim, o estudo da história de uma disciplina escolar não vai buscar compreender sua constituição apenas na legislação e no discurso das idéias educacionais, mas essencialmente nos documentos produzidos no cotidiano da escola e nos depoimentos dos sujeitos envolvidos, em determinado período. Embora haja pesquisadores e grupos de pesquisa da Educação buscando apoio na história cultural, como por exemplo, no Paraná, o GPHDE², há ainda uma grande necessidade de estudos históricos que tenham por objeto as práticas dos professores na disciplina de Matemática, com a finalidade de refletir como as relações de ensino que se construíram em determinados períodos da história podem ajudar a compreender e a problematizar as práticas de ensino atuais.

Seguindo as orientações de Chervel (1990), para quem as disciplinas escolares possuem uma determinada finalidade educativa e não se restringem apenas aos programas e/ou aos textos oficiais, o trabalho desenvolvido com documentos produzidos na escola e pela escola configura-se como fundamental, aliado ao trabalho desenvolvido com as demais fontes de pesquisa. Assim, a análise dos cadernos de alunos e dos “Diários de Classe” de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, poderá interpretar os significados presentes na cultura escolar e na educação matemática, visto que neles estão presentes as atividades desenvolvidas dia a dia, os conteúdos efetivamente trabalhados (no caso dos cadernos) e as sequências cronológicas.

Utilizando os conceitos e procedimentos da história cultural e as bases teóricas encontram-se em Julia (2001), em Chartier (1988), em Chervel (1990) e as indicações de Valente (2005) sobre a metodologia para a história da educação matemática, o presente estudo buscou em três cadernos da 1ª série do Ensino Fundamental de dois alunos da década de 1980, assim como, em três “Diários de Classe” de uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental do litoral do Estado do Paraná, dos anos de 1977, 1978, 1984 e 1985,

² GPHDE – Grupo de Pesquisa História da Disciplinas Escolares é um grupo de pesquisadores vinculados à PUCPR, coordenador pelas professoras Neuza Bertoni Pinto e Rosa Lydia Correia Teixeira.

vestígios de como se processava a alfabetização matemática naquele período. Ao pesquisar na perspectiva da história cultural, as práticas dos sujeitos envolvidos, ou seja, a professora autora dos “Diários de Classe” e os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental da década de 1980, um dos aspectos investigados, e que nos parece fundamental, é buscar as causas da permanência (ou não) de certas práticas pedagógicas. Assim, considerou-se o levantamento de algumas questões: quais eram os conteúdos selecionados pelos professores para alfabetizar os alunos em matemática? Havia conteúdos da Matemática Moderna? Como e por quem era feito o planejamento anual? Qual (is) era(m) o(s) encaminhamento(s) dado(s) pela(s) professoras para ensinar matemática? Havia indícios da utilização dos recursos utilizados? Como eram as atividades? Havia problemas? Como eram as avaliações? Enfim, como a professora conduzia seus alunos na apropriação dos conhecimentos considerados básicos para a alfabetização matemática? Tais questionamentos foram sendo respondidos sem a preocupação de formar categorias para o estudo que teve, inicialmente, apenas a intenção de utilizar as fontes conseguidas “por acaso”, com a finalidade de colaborar com as pesquisas que estão sendo feitas por integrantes do GPHDE da PUCPR. No entanto, acabou por configurar-se como uma possibilidade para maiores estudos, visto as possibilidades que vêm se apresentando com a apropriação, pela pesquisadora, de fontes complementares (tais como diários de outra professora, provas de alunos e cadernos de outras séries, do aluno sujeito desse estudo) e da necessidade de pesquisas históricas acerca da disciplina de Matemática nas séries iniciais no Estado do Paraná. A relevância desse estudo repousa na possibilidade de avanço na história da disciplina de Matemática, utilizando uma abordagem da história cultural, na análise de documentos de professores e alunos, produzidos na escola, como fontes de pesquisa. Dessa forma, o que se propôs foi uma reflexão sobre as práticas e o resgate de seu real significado.

No contexto da Alfabetização Matemática na 1ª série do Ensino de 1º Grau

As indagações acerca da educação, em especial da educação matemática, e as relações políticas e sociais das décadas de 1970 e 1980 são muitas, visto as características do período, que foram marcadas por embates e contraposições entre os diversos movimentos sociais e educacionais, uns aspirando por mudanças, outros, se posicionando em favor da manutenção da situação dada.

Da mesma forma que a nível nacional, em que esse período foi marcado pela instalação e pelo desenvolvimento dos processos constituintes, o Paraná passou por um período de grandes transformações e também de contradições. Nas questões educacionais, no

plano nacional, tivemos fatos importantíssimos, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 e também a “gestação” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, após longo processo, entre a fase de apresentação e discussão dos projetos e uma tramitação legislativa truncada e prolongada. No plano estadual, o processo histórico-educacional foi um período fértil e conturbado, com a elaboração e introdução de medidas e reformas que visavam mudanças na vida escolar paranaense, entre estas, a publicação, em 1990, do Currículo Básico³ para a Escola Pública do Estado do Paraná, que tinha por objetivo a continuidade da reorganização da escola pública paranaense, cujo processo iniciou com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização⁴. É importante que se registre que tais processos foram iniciados devido a acontecimentos anteriores e relacionados com as questões políticas e sociais do final da década de 1970 e que culminou com o encerramento do ciclo militar, a reorganização partidária, a intensificação dos movimentos e das mobilizações sociais, entre outras, e no campo da educação, com a necessidade de elaboração de novas leis, pois, nesse período histórico da expansão capitalista, a vida cultural e suas manifestações são expressões fundamentais das diversidades e contradições que perpassam as questões sociais.

Os cadernos e Diários de Classe analisados neste estudo datam do período em que ainda vigorava a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 em que o sistema de ensino nacional era dividido em: Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino Superior e a obrigatoriedade do ensino era de quatro anos.

Para responder às questões referentes ao currículo adotado na época e analisar os conteúdos selecionados pelas professoras do presente estudo, é importante a afirmação de Ubiratam D’Ambrózio (2005, p. 63) de que “o currículo é organizado como reflexo das prioridades nacionais e do interesse dos grupos que estão no poder” e por isso é necessário ressaltar que no Brasil, a década de 1970 foi marcada pela ditadura militar e a pedagogia tecnicista daquele período combinava com o momento político do país, visto que a finalidade

³ Currículo Básico para a Educação das escolas do Paraná: criado no período pós-ditadura militar, como parte do processo de redemocratização do país e de reformulação do sistema de ensino do Estado do Paraná, se constituiu no principal documento oficial para a Educação Básica do Estado do Paraná. Tem como princípio filosófico o materialismo histórico-dialético e como teoria da educação a Pedagogia Histórico-crítica. Apresenta sua proposta curricular a partir dos pressupostos teóricos que justifica a seleção dos conteúdos e a importância da disciplina em cada área, assim como, os objetivos e seu encaminhamento metodológico. Apresenta os eixos norteadores dos conteúdos, desde a pré-escola e o ciclo básico para a alfabetização, compreendendo as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

⁴ Ciclo Básico de Alfabetização: criado em 1987, pelo Departamento de Ensino do 1º Grau, através do Decreto n. 2545/1988 do Governo do Estado do Paraná, foi instituído nas escolas de 1º grau da Rede Estadual de Ensino, garantindo ao aluno o prolongamento do tempo de alfabetização inicial de 1(um) para 2 (dois) anos. A regulamentação se deu pela Deliberação n. 28/88 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. O principal objetivo do Ciclo Básico de Alfabetização era romper com a repetência na 1ª série, do então 1º Grau e para isso, o foco da avaliação deixou de ser seletiva, passando a ser continuada e diagnóstica.

básica da educação era a formação de mão-de-obra. Foi neste contexto, em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 foi sancionada, tendo como preocupação a formação profissional do estudante.

Em relação à Matemática especificamente, além das questões políticas e sociais locais e nacionais, possivelmente, houve a influência trazida pelo Movimento da Matemática Moderna⁵, que teve influência internacional sobre os currículos de Matemática. A afirmação de Pires (2008, p. 14), de que “No período do Movimento Matemática Moderna, o grande empenho era o de aproximar o ensino escolar da ciência, de se ter uma Matemática útil para a técnica, útil para a ciência, útil para a economia moderna” e, depois,

No período que sucedeu o declínio da Matemática Moderna, em todo o mundo buscou-se construir currículos de Matemática mais ricos, contextualizados culturalmente e socialmente, com possibilidades de estabelecimento de relações intra e extra-matemática, com o rigor e a conceituação matemáticos apropriados, acessível aos estudantes, evidenciando o poder explicativo da Matemática, com estruturas mais criativas que a tradicional organização linear (PIRES, 2008, p. 15).

Embora não se possa precisar a data do fim do Movimento da Matemática Moderna no Brasil e no Paraná, segundo diversos autores o movimento entrou em declínio na década de 1970 (BORGES, 2005; BÚRIGO, 1989; FRANÇA, 2007; SOARES, 2001). Entretanto, a Matemática Moderna parece ter influências pelo menos até a década de 1990, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Diário de Classe da 1ª série A, do ano de 1978, da professora L., as aulas iniciaram no dia 23/02/1978, na (já extinta) Unidade Escolar Municipal do 1º Grau “Bento Munhoz da Rocha Neto”, no município de Paranaguá, no Estado do Paraná. O Diário mostra que as aulas iniciam-se com trabalhos para o desenvolvimento motor e já no dia 08/03/78 começa a alfabetização dos alunos com a “apresentação” da letra **a**, vindo na sequência, a alfabetização matemática, com a “apresentação” do numeral **1**. Em seu planejamento diário, a professora L. escreveu no dia 16/03/1978: “Farei a apresentação do numeral 1 e explicarei que o número representa uma só coisa, um só objeto”. E deu como exemplos, figuras carimbadas de uma laranja, um ovo, uma jarra, todas com o numeral 1 embaixo. E continua: “A seguir, mandarei os alunos no quadro. Depois, exercícios no

⁵ O Movimento da Matemática Moderna foi um importante Movimento de Reforma Curricular, iniciado no Brasil nos anos de 1960.

caderno”. Ainda de acordo com o Diário de Classe, nos dias que se seguem, os demais numerais vão sendo “apresentados”, todos da mesma forma e com revisão dos anteriores. No dia 29/03/78, a professora já havia planejado a leitura dos numerais em grupo, e anotou: “Tomarei a leitura dos numerais, corretamente e salteada”. Os conjuntos são inicialmente utilizados na alfabetização matemática para dar a noção de quantidade, O exemplo é uma atividade cujo enunciado é: “4. Desenhar um conjunto de laranjas de acordo com o numeral ao lado”. Entretanto, nas atividades do dia 22/05 já conseguimos visualizar alguns resquícios da matemática moderna, na linguagem utilizada no enunciado de uma atividade: “Faça um X no conjunto de 2 *elementos*:” E mais adiante vemos enunciados como: “1. Coloque o número que representa os elementos dos conjuntos:” Com a representação de objetos diversos dentro dos conjuntos e um espaço para colocar o numeral correspondente ao lado. ”2. Faça um conjunto unitário:” e “3. Faça um conjunto vazio:”. Os símbolos de = (igual) e \neq (diferente) também são utilizados em atividades para representar a igualdade e/ou diferença entre conjuntos. Embora, segundo as fontes oficiais, a Matemática Moderna já estivesse em crescente declínio no final da década de 1970, percebemos que estava bastante presente no planejamento da 1ª série A da Professora L.

Segundo Chervel (1990), as disciplinas escolares possuem uma determinada finalidade educativa, não se restringindo apenas aos programas. Suas verdadeiras finalidades não se encontram apenas nos textos oficiais e para conhecê-las é preciso compreender “por que a escola ensina o que ensina?”, buscando como as propostas se efetivam na prática e para tanto, o trabalho desenvolvido com documentos produzidos na escola e pela escola configura-se como fundamental, aliado ao trabalho desenvolvido com as demais fontes de pesquisa. Dessa forma, a análise dos Diários de Classe das professoras e dos cadernos, por exemplo, nos possibilita interpretar os significados presentes na cultura escolar e na educação matemática, visto que neles estão presentes as atividades desenvolvidas dia a dia, os conteúdos propostos e/ou efetivamente trabalhados e as sequências cronológicas.

Das atividades propostas pela professora L. na 1ª série A do 1º Grau, observamos que a ênfase maior era sempre para a alfabetização da “Língua Nacional”, pois embora o “Cálculo” ou Matemática estivesse sendo trabalhada de forma concomitante à Língua Nacional, a quantidade de atividades de Matemática era bem menor no Diário de Classe da professora L. O motivo pode ser o da concepção de alfabetização que muitos professores da época pareciam possuir, parecida com a de uma professora das séries iniciais daquele período, a professora A., que em conversa informal sobre o assunto declarou que “O mais importante

mesmo era saber ler e escrever, porque a criança precisa saber ler e interpretar para aprender Matemática”.

Colados no Diário da professora L. estão alguns instrumentos de avaliação, denominados de “Teste Unificado”, todos datilografados e mimeografados. Há o de Língua nacional, o de Ciências, o de Integração Social e o Teste Unificado de Matemática. Este último, com as seguintes questões:

“(1) Ditado de números;; 2) Coloque = ou :; 3)“Complete: a) uma dúzia; b) uma dezena de:(com figuras de bolinhas e flores para completar); “4) Desenhe:a) uma dúzia de ovos; b) meia dezena de laranjas;; 5) Decompor: 12...;25...;19...;8...;; 6) Coloque em ordem crescente:: 5-4-8-3-6-1-7-2-10-9; 7) Pinte o conjunto vazio;; 8) Dê os vizinhos: ; 9)Efetue:” (DIÁRIO DE CLASSE DA PROFESSORA L., 1978)

Inicialmente fiquei em dúvida sobre a organização dos conteúdos e dos planejamentos, pois seriam necessárias outras fontes para comprovação, entretanto, foi possível perceber que em relação aos conteúdos, havia um mesmo planejamento anual para todas as escolas municipais e que deveria ser cumprido à risca, visto que os testes eram unificados e aparentemente preparados pela Secretaria Municipal de Educação, visto que no cabeçalho consta “Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo – Departamento de Educação e Cultura – Divisão de Educação”.

Para Chervel (1990) a escola possui a capacidade de produzir uma cultura específica, singular e original. Nesse sentido podemos pensar, por exemplo, que embora os testes fossem unificados, talvez com a intenção de dar a todos os alunos da rede municipal as mesmas oportunidades de educação e garantindo que todos os professores da rede trabalhariam os mesmos conteúdos de cada série, em cada escola e em cada turma a apropriação foi sendo feita de forma singular.

Podemos também nos valer de Chartier (1988) para entender o conceito de apropriação no sentido de como uma determinada cultura escolar dá sentido, dá significado a uma determinada prática pedagógica. Ainda devemos considerar que

A história das práticas culturais deve considerar necessariamente essas imbricações e reconstituir trajetórias complexas, da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora. [...] A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de

reempregos singulares que são o objecto fundamental da história cultural. (CHARTIER, p.136-137)

Entre os conteúdos da 1ª série A da professora L. havia ainda os conceitos de dobro e metade. A professora propunha muitas atividades com adição e subtração, porém, sempre no formato “Efetue” ou “Arme e efetue:” e com pouquíssimos problemas. No dia 21/08/78 a professora L. escreveu em seu Diário de Classe: “Recapitulação da conta de somar com reserva. Depois darei subtração com recurso”. Apresenta o seu plano de aula e no final escreve: “Depois mandarei alunos no quadro e a seguir darei exercícios”. Nessa “fala” a professora parece confirmar que a matemática era ensinada por meio de muitos exercícios de aplicação e que a memorização era utilizada como um instrumento de aprendizagem. Ao se referir à recapitulação, a professora L. mostra um movimento de “avançar-voltar-avançar” característico do período e que também era utilizado como um instrumento de aprendizagem. Importante foi descobrir no final do Diário de Classe da professora L. a menção sobre o conteúdo “Figuras Geométricas”, que compara a esfera com uma bola, o cilindro com uma lata de talco e o cubo, com uma caixa de sapato ou chocolate. Interessante perceber que a professora se propôs a trabalhar com as crianças (mesmo que de forma aparentemente superficial) começando pelos sólidos geométricos e não pelas figuras geométricas planas, como foi se tornando mais comum. No final do caderno do aluno J. Do ano de 1983 também há atividades com sólidos geométricos. As atividades feitas já no mês de dezembro parecem comprovar que a Geometria era um conteúdo dado sempre no final do período letivo. No dia 8/09/78, no finalzinho desse Diário, encontramos muito mais problemas propostos como atividades, numerais ordinais e escrita do 1 até o 100. Não tive acesso ao caderno que deveria compor a última parte do Diário da Classe da 1ª série A da professora L., por esse motivo, não há registros dos conteúdos e da metodologia que a professora utilizou da metade de setembro até dezembro de 1978.

Entre os documentos onde iniciei minhas análises, há também um Diário de Classe do ano anterior, 1977, também de uma turma de 1ª série, a turma C, entretanto, essa turma tem uma característica especial, eram todos (a turma inteira) “repetentes”. Assim foram denominados pela professora L. que anuncia na primeira página do seu Diário de Classe, no dia 24/02/1977: “Foi feita a chamada de aluno por aluno e a apresentação de um por um, apesar de ser uma turma de repetentes”. Conversei sobre esse assunto com a mesma e já citada professora A., que trabalho nesse período com turmas das séries iniciais, que me esclareceu: “Era muito comum a gente juntar todos os repetentes em uma turma só, porque

eles já sabiam alguma coisa e para ver se o trabalho rendia mais e não misturar com as crianças menores”. Ao analisar o Diário de Classe da turma da 1ª série C percebi que a professora L. já começa a trabalhar com a Matemática partindo da “Escreva de 1 até 10” e caminha muito mais rapidamente nos conteúdos, que são praticamente os mesmos do Diário de Classe do ano seguinte, com pouquíssimas alterações. Os testes também são unificados e o conteúdo programático chega à escrita dos numerais de 1 a 300 e inclui as medidas de comprimento (metro), capacidade (litro) e massa (quilograma). Percebe-se pelo cronograma do Diário de Classe que a professora “puxou” um pouquinho mais esta turma do que a do ano seguinte (1978).

Ao analisar os Diários de Classe da professora L. pude observar que a mesma lecionava na mesma série por dois ou três anos seguidos, pois segundo a professora A., que mesmo informalmente acabou nos esclarecendo muitas dúvidas, era comum um professor assumir a mesma série por vários anos seguidos, o que por um lado lhe conferia experiência e por outro lado o desvinculava dos conteúdos gerais da 1ª a 4ª série do Ensino de 1º Grau.

O terceiro e o quarto Diários de Classe da mesma professora L. são, respectivamente, do ano de 1984 e do ano de 1985, também da 1ª série do Ensino de 1º Grau e encontram-se em um único caderno. Uma das principais diferenças observadas em relação aos anteriores é que no início dos Diários de Classe, colados na primeira ou na segunda página está o denominado *Projeto*, onde constam os conteúdos, objetivos e estratégias previstas, por bimestre, assim dispostos, por exemplo, no primeiro Diário de Classe:

CONTEÚDOS

Noção de posição, embaixo, em cima, em torno, em volta, atrás. Sistema de numeração decimal Numerais de 0 a 9.

OBJETIVOS

Levar a criança a ampliar o vocabulário específico relativo à posição. Identificar, ler e escrever os numerais de 0 a 9

ESTRATÉGIAS

Estabelecer relações do próprio corpo com objetos. Colocar o chapéu em cima da cabeça. Colocar as pernas embaixo da mesa. (DIÁRIO DE CLASSE PROFESSORA L., 1984)

As atividades propostas pela professora L., em sua maioria também eram mimeografadas, sendo as primeiras atividades de coordenação motora.

Em relação aos conteúdos da Matemática moderna, os Conjuntos não aparecem mais, nem no Diário de Classe do ano de 1984 e nem no ano de 1985, permanece apenas o termo

elemento no enunciado de algumas atividades relacionadas com conjuntos, mas que apenas relacionam os numerais as respectivas quantidades que representam.

Os testes também já não são unificados, permanecendo apenas a nomenclatura *Teste*, pois a professora é quem elabora a avaliação.

Tais observações são justificáveis pela conjuntura política e social do período. O fim dos anos 1980 foi marcado pela redemocratização do país e a retomada da organização dos educadores em defesa de um sistema nacional de educação público, gratuito e democrático. A Constituição entrava em vigor e o Projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação estava sendo elaborado, sendo aprovado em 1988.

A concepção de desenvolvimento do país mudava e com ela a concepção de Educação. Em regimes autoritários, onde a busca do conhecimento é esmagada pelos limites impostos pelo poder central, a formação dos cidadãos fica sacrificada, por isso, a sociedade clamava pelo fim da ditadura militar e os educadores por uma nova educação, cujas bases estavam sendo lançadas. Entretanto, as mudanças pretendidas, aconteceram lentamente, tanto nas questões políticas e sociais, como na Educação, e podem ser observadas em pequenos detalhes, nas pequenas mudanças que foram sendo inseridas no cotidiano da escola. Os pesquisadores André Chervel (1990) e Dominique Julia (2001) apesar de reconhecerem os elementos perenes da cultura escolar, interrogam-se sobre as mudanças, as mais sutis, introduzidas no cotidiano da escola. Por isso Julia (2001) propõe combinar a atenção às normas ao interesse pelas práticas, tentando entender como professores e alunos traduzem as regras em fazeres, extraíndo o que lhes parece conveniente das diretrizes e retirando o que consideram inadequado e readequando dessa forma, o que lhes é proposto e traduzindo em suas práticas.

Nos cadernos analisados, ambos da 1ª série do ano de 1983, de um aluno da rede municipal, conseguimos visualizar semelhanças e diferenças, entre o Diário de Classe da professora L. e dos documentos oficiais do período. Ambos os cadernos pertencem ao mesmo aluno, um “Caderno de Escola” e um “Caderno de Casa”, como era muito comum na época, por isso, com a finalidade de buscar as permanências. complementei as análises com um terceiro caderno, da aluna G., também da 1ª série, porém já do ano de 1994, ou seja, da próxima década.

Os cadernos do aluno J. começam com a escrita dos numerais, acrescentam a escrita por extenso e no Sistema de Numeração Decimal, há atividades de decomposição. Quanto à Resolução de problemas, quase não há. Possuem muitos exercícios algorítmicos, com atividades de “Arme e Efetue” para as operações de Adição e Subtração. A Matemática

Moderna está presente na forma dos Conjuntos e de alguns símbolos, como por exemplo, $>$ (maior) e $<$ (menor). As atividades são todas copiadas pela própria criança, com o cabeçalho no início, contendo o nome da Escola, do Município e a data, numa referência à organização de um período em que a “Ordem e Progresso” ainda eram a base para o desenvolvimento da nação.

Como afirmamos anteriormente, a complementação com o caderno da aluna G. da década seguinte foi importante para observarmos algumas *permanências*. E uma das permanências são ainda algumas atividades com conjuntos, embora muito poucas, demonstrando alguns resquícios da Matemática Moderna já na década de 1990. As atividades agora são quase todas mimeografadas, mostrando a importância que o mimeógrafo teve enquanto recurso para “facilitar” o trabalho das professoras das séries iniciais do período estudado. Entre os conteúdos trabalhados está o Sistema de Numeração Decimal, com atividades como o “ditado de números”, escrita dos números chegando ao 300, atividades com sequências e “Dê o vizinho”. Os números pares e ímpares, assim como as noções de dobro e metade também aparecem nas atividades do caderno da aluna G. Para as operações, adição e subtração, repetidas vezes aparece o enunciado “Resolva as continhas”, o que mostra uma situação que parece ainda acontecer nos dias atuais, que é a pouca utilização da linguagem matemática pelas professoras nas séries iniciais.

Considerações finais

Trabalhar com as fontes, em especial com os documentos produzidos pela própria escola e/ou na escola é condição primordial para a produção de uma história mais próxima do efetivamente ocorreu

Julia (2001, p. 19) nos adverte que “Os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas” (2001, p. 19) a partir daí podemos entender como os materiais produzidos por professores e alunos são relevantes para a compreensão das práticas escolares e para a escrita da história de uma disciplina.

Ao analisar a utilização de materiais de professores e alunos dentre outros, Valente (2004, p. 5) adverte que “Tais ingredientes para elaboração da história da matemática escolar precisam ser vistos como elementos produzidos pela cultura escolar em sua relação com outras esferas, outras culturas”. O autor complementa ainda, orientando que tais materiais utilizados como fontes de pesquisa da cultura escolar, da matemática escolar precisam “revelar como historicamente as múltiplas esferas não escolares foram interferindo e sendo

apropriadas pela escola para a sua transformação em produto de sua cultura”. Por isso, embora de maneira ainda superficial, visto que há ainda muito para ler, analisar e entender buscamos no presente estudo, entrelaçar os acontecimentos políticos e sociais com as práticas presentes no cotidiano da escola, ao utilizarmos os Diários de Classe de uma professora e os contemporâneos cadernos de Matemática de um aluno, complementando com um terceiro caderno da década seguinte.

Os resultados do estudo, ainda parciais apontam para uma alfabetização matemática com repetição de exercícios que vão sendo ordenados de acordo com sua complexidade, ou seja, começando pelos mais fáceis e chegando aos mais difíceis e com atividades de memorização utilizadas como um instrumento de aprendizagem. Não havia muitas situações-problema para auxiliar as crianças na comunicação das idéias matemáticas e os exercícios com a utilização de algoritmos aparecem em grande quantidade. Os conteúdos da Matemática Moderna estão presentes, especialmente na forma dos símbolos e dos Conjuntos e as avaliações utilizavam como instrumento a prova bimestral. De acordo com os Diários de Classe da professora L. as aulas eram expositivas e o ensino de Matemática “caminhava” lado a lado com a disciplina de “Língua Nacional” na alfabetização das crianças da 1ª série do Ensino Fundamental.

As fontes analisadas constituem importante material que comprovam a extinção de algumas práticas pedagógicas e a permanência de outras e mostra as relações e imbricações que o cotidiano da escola possui com o contexto político e social em que se insere, no tempo e no espaço. Assim, num período em que estava em vigor o tecnicismo, normatizado pela LDB 5692/71, onde ainda não se conhecia o conceito de numeramento e tendo como objetivo a alfabetização matemática das crianças da 1ª série do então chamado Ensino de 1º Grau, os conteúdos, os recursos e os encaminhamentos metodológicos utilizados nas décadas de 1970 e 1980 verificados por meio dos Diários de Classe da professora L.e dos cadernos dos alunos, apenas traduzem práticas coerentes com o contexto em que foram produzidos. Porém, para um estudo mais completo e que possa efetivamente contribuir com os estudos culturais, é necessário que se investigue e analise outros aspectos, entre eles, as questões relacionadas à formação da professora L. (que possuía somente o Curso Magistério) e suas implicações com suas práticas pedagógicas para a alfabetização matemática de seus alunos.

As contribuições dadas pelos documentos produzidos pela e na escola poderão ser valiosas para o estudo da cultura escolar, em especial, da educação matemática, porém constituem o maior dos desafios que é levar o professor de matemática a considerar a dimensão histórica de sua profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, R. A. S. **A Matemática Moderna no Brasil: As primeiras experiências e propostas de seu ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BÚRIGO, E. Z. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 26/05/2012.
- BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional**, 1998.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988, 244p.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- COLETÂNEA DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL DE ENSINO. **Lei de Diretrizes e Bases 5692/71**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná – SEEC, 1969 a 1975.
- CORRÊA, R. L. T. **Anotações de aula na disciplina Cultura e Saberes**. PPGE – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Em 26/05/2011.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- FRANÇA, I. S. **Um olhar histórico sobre as práticas avaliativas ao tempo do Movimento da Matemática Moderna**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE. Campinas/SP: Autores Associados, 2001, n.1, pp.9-43.
- PIRES, C. M. C. Educação Matemática e sua Influência no Processo de Organização e Desenvolvimento Curricular no Brasil. **Boletim de Educação Matemática – BOLEMA**. Rio Claro, SP, ano 21, n. 29, p. 13-42, 2008.
- SOARES, F. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Avanço ou retrocesso?**. Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- VALENTE. W. R. **Considerações sobre a matemática escola numa abordagem histórica**. Cadernos de História da Educação - nº. 3 - jan./dez. 2004.