

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru

HEMERA:
SISTEMATIZAR TEXTUALIZAÇÕES, POSSIBILITAR NARRATIVAS

FÁBIO DONIZETI DE OLIVEIRA

Orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática – para obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática.

Bauru (SP)
2013

510.07 Oliveira, Fábio Donizeti de.
0482h Hemera: sistematizar textualizações, possibilitar
narrativas / Fábio Donizeti de Oliveira, 2013
176 f.

Orientador: Antonio Vicente Marafioti Garnica

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

1. Educação Matemática. 2. Pesquisa Qualitativa.
3. Textualização. 4. Sistematização de Dados. 5.
História Oral. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica (Orientador)

Prof^a. Dra. Maria Ednéia Martins-Salandim

Prof^a. Dra. Luzia Aparecida de Souza

Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna

Prof. Dr. Fernando Guedes Cury

Prof^a. Dra. Heloísa da Silva (Suplente)

Prof^a. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes (Suplente)

Prof^a. Dra. Miriam Maria Andrade (Suplente)

Aluno

Fábio Donizeti de Oliveira

Bauru, outubro de 2013

Resultado: Aprovado

ESTE TRABALHO
É DEDICADO AO GHOEM,
A TODOS OS SEUS DEPOENTES
E A TODOS OS PESQUISADORES QUE
VENHAM A UTILIZÁ-LO PARA GERAR NARRATIVAS

AGRADECIMENTOS

Ao GHOEM, por ter viabilizado esta proposta.

À Heloísa, Ednéia, Carlos, Fernando e Luzia, pelas valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, por ter permitido realizar esta pesquisa.

À minha família, pelos momentos de compreensão e incentivo.

Ao Mateus, como uma forma de desculpa pelas minhas ausências.

À Dra Satiko e demais colegas da CAIXA, pela compreensão e apoio.

A todos os meus professores do grupo, do ginásio, do CTI, da USC e da UNESP, à irmã Jandira e ao padre Cesar, por terem sido, cada um ao seu jeito, tão importantes na minha formação.

Aos meus ex-alunos da UNESP, UNIP e RASC, que também contribuíram para eu me tornar professor.

À Tati, pela ajuda e leitura, mas, principalmente, por ter me permitido, ao orientá-la, realizar parte importante da minha formação.

Ao meu (sempre) orientador Vicente, pelas oportunidades, pela confiança, incentivo, comprometimento e companheirismo.

À Deus, por tornar tudo isso possível.

RESUMO

Este trabalho apresenta, efetiva e testa uma proposta para a sistematização de entrevistas que visa a possibilitar análises qualitativas tendo como pressuposto a necessidade de preservar, tanto quanto possível, o caráter individual dos depoimentos. Para tanto, foi elaborado um sistema computacional, o Hemera, que é um banco de dados (incremental) de textualizações de entrevistas realizadas por um grupo de pesquisadores segundo os pressupostos da História Oral. A partir da leitura dos parágrafos das textualizações cadastradas, o Hemera permite a catalogação de temas presentes nestes parágrafos para posterior elaboração de relatórios que recortam trechos das textualizações atendendo a condições específicas de filtro. Para testar as potencialidades metodológicas da sistematização proposta, foram realizados três ensaios sobre temas específicos, aleatoriamente escolhidos. Estes ensaios permitem perceber que o Hemera pode auxiliar na produção de narrativas a partir das entrevistas já realizadas mesmo que, em alguns casos, estes temas não tenham sido objeto das pesquisas para as quais as entrevistas foram especificamente realizadas.

Palavras-Chave: Educação Matemática. Pesquisa Qualitativa. Textualização. Sistematização de Dados. História Oral.

ABSTRACT

The main intention of this doctoral thesis is to present the creation, the implementation and the testing of a software which has as its function to systematize narratives that we call “textualization”. Textualizations are written texts built from oral data collected by researchers in interviews done by the Oral History methodological approach. The system called Hemera preserves the individual character of each textualization but allows the creation of new narratives, of diverse nature (historical, fictional etc) based on a lot of themes. The system works upon paragraphs: all the textualization available in the Hemera database was divided in paragraphs, and the specific themes (words, expressions etc) that arose in each one of these paragraphs were indicated. With such collection of themes, users can create new narratives even if the theme is not especially focused in the textualization or in the research of which the textualization is part. The system testing was done elaborating three distinct essays using Hemera and its specific functions.

Keywords: Mathematics Education. Qualitative Research. Textualization. Data Systematization. Oral History.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CARTA AO LEITOR.....	17
UM POUCO DE HISTÓRIA	21
HEMERA: NOVA TENTATIVA, PARADOXO APARENTE.....	35
ÚLTIMOS AJUSTES, PRIMEIROS ESTUDOS.....	47
BIBLIOGRAFIA.....	56
SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL: UM ENSAIO APOIADO NAS MEMÓRIAS DE AGENTES DA EDUCAÇÃO	59
INTRODUÇÃO.....	61
UMA HISTÓRIA MARCADA POR GOLPES.....	62
O PERÍODO DA DITADURA MILITAR	74
A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO.....	89
BIBLIOGRAFIA.....	97
A CADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DO QUE SE PODE DIZER.....	105
“ANTES SÓ EXISTIAM CURSOS SUPERIORES EM CAPITALS.”	107
“UMA VEZ ELE SENTOU-SE A UM PIANO E COMEÇOU A TOCAR PARA MOSTRAR COMO É QUE, NO CANTO ORFEÔNICO, SE FARIA PARA IR DO CONCRETO PARA O ABSTRATO.”	108
“AUTORIZO FULANO DE TAL, POR FALTA DE PROFESSORES FORMADOS, A DAR AULAS...”	110
“EU PODERIA TER DESISTIDO DA FACULDADE, JÁ ESTAVA COM O REGISTRO, MAS EU QUERIA CONTINUAR PARA TAMBÉM PODER LECIONAR NO SEGUNDO GRAU.”	113
BIBLIOGRAFIA.....	116
JOGO, EXPERIÊNCIA, TENTATIVA, ENSAIO: ESTUDAR COM O HEMERA	121
DEPOIMENTOS CONSULTADOS	143
NOTAS AO ENSAIO	147
DO FIM (PROVISÓRIO) DESSA AVENTURA (POTENCIALMENTE ETERNA)	153
O USO DE SOFTWARES EM PESQUISA QUALITATIVA	155
IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS	160
O PAPEL DOS PRIMEIROS ESTUDOS	163
E, POR FIM... ..	174

APRESENTAÇÃO

CARTA AO LEITOR

Prezado leitor,

Este material, ainda que tenha a intenção de servir a análises qualitativas de forma geral, foi elaborado visando a discutir possibilidades de divulgação, sistematização e leitura de textualizações produzidas pelo GHOEM – Grupo “História Oral e Educação Matemática” – durante seus dez primeiros anos de existência formal. Ele é composto de cinco ensaios independentes e, em anexo, há uma mídia digital (DVD) com um sistema computacional, o Hemera, amplamente discutido nestas páginas.

Caso você esteja utilizando o sistema operacional Windows na versão XP ou 8, ao inserir o DVD no leitor de seu computador, o sistema será identificado e automaticamente executado. Caso isso não aconteça, por favor, acesse os dados do DVD e execute o aplicativo nomeado como Hemera. Ao ser executado, um ícone do Hemera irá aparecer na barra de tarefas, ao lado do relógio. Isso indica que a base de dados foi carregada e o sistema está em operação. Automaticamente, um navegador de *internet* será aberto apontando para o endereço do Hemera no DVD, ou seja, <http://127.0.0.1:4001/>.

Usuários de outros sistemas operacionais, como o Linux, podem utilizar o Hemera em seus equipamentos, precisando apenas instalar versões dos softwares Apache, PHP e MySQL compatíveis com a versão utilizada (para a versão Ubuntu 12.04, por exemplo, basta executar o comando “\$ sudo apt-get install mysql-server apache2 libapache2-mod-php5 php5 php5-mysql phpmyadmin”, conforme <<http://www.vivaolinux.com.br/dica/PHP-+-Apache-+-MySQL-no-Ubuntu-1204-Instalacao-rapida>>, onde são apresentadas outras instruções). Vale lembrar que os aplicativos são gratuitos e facilmente localizados na *internet*, necessitando apenas ter o cuidado de localizar uma versão compatível com seu sistema operacional. Uma vez instalados, basta iniciar esses servidores tendo por base que o Hemera fica disponível na pasta `htdocs\depoimentos` e a base de dados em `dbdir\depoimentos` no disco anexo a este trabalho. O banco de dados não tem senha cadastrada para controle de acesso, devendo apenas ser informado o usuário padrão “root”.

Estando a base de dados carregada, este endereço pode ser digitado em qualquer navegador e o sistema será acessado. Na tela inicial do Hemera está disponível a opção para acessar seu manual operacional. Nele, todas as funcionalidades do sistema, em cada uma de suas telas, são apresentadas e brevemente comentadas.

Para acessar esta versão inicial do sistema utilize como usuário e como senha a palavra “Ghoem”. Caso enfrente algum problema para acessar ou utilizar o Hemera, por favor, entre em contato com fabio_d_oliveira@ig.com.br.

Nas páginas a seguir, você encontrará cinco “ensaios”. O primeiro que será apresentado foi intitulado “Um pouco de história”. Nele procuramos narrar a trajetória de constituição deste trabalho evidenciando sua vinculação tanto às intenções do GHOEM de disponibilizar sistematicamente as textualizações produzidas a partir das entrevistas realizadas para a constituição de seus trabalhos de pesquisa quanto à proposta de, a partir deste mesmo material, constituir um mapeamento histórico da formação de professores de matemática no Brasil. Apresentamos, assim, como algumas das ideias que alicerçam a sistematização que constitui este trabalho foram tratadas pelo GHOEM em seus dez primeiros anos de constituição e procuramos detalhar alguns movimentos que levaram à constituição do Hemera (em particular) e deste trabalho como um todo.

Em seguida são apresentados os ensaios “Sobre a ditadura militar no Brasil: um ensaio apoiado nas memórias de agentes da educação” e “A CADES na formação de professores no Brasil: do que se pode dizer”. Estes ensaios (assim denominados para reforçar a intenção de não serem definitivos ou, até mesmo, abrangentes em relação ao tema que os constitui) foram produzidos para testar a viabilidade da sistematização que constitui este trabalho, suas potencialidades e limitações. São as duas primeiras narrativas – os primeiros “exercícios de aplicação” – efetivamente produzidas a partir do Hemera que, como exercício, serviram para podermos nos aproximar do Hemera não mais como seus usuários-desenvolvedores na tarefa de incluir nele as informações sobre os depoimentos, mas como pesquisadores que se propuseram a produzir narrativas a partir dos dados nele disponibilizados.

O quarto ensaio, “Jogo, experiência, tentativa, ensaio: estudar com o Hemera”, foi produzido a partir dos parágrafos relacionados à categoria “Década de 1930”. Apesar disso, o texto nele apresentado não tem a intenção de ser um estudo deste período, mas de discutir os procedimentos realizados para a produção de ensaios a partir do Hemera, exemplificando e discutindo algumas de suas ferramentas. Seu principal objetivo é

apresentar-lhe, caro leitor, possíveis passos para a produção de narrativas utilizando Hemera.

Finalmente, em “Do fim (provisório) dessa aventura (potencialmente eterna)” procuramos alinhar algumas compreensões sobre as potencialidades e limitações da sistematização estabelecidas a partir da elaboração dos outros ensaios nesse processo de pesquisa. Neste ensaio final, pensamos, podemos compreender melhor o sistema produzido, suas limitações e suas potencialidades para a análise de dados qualitativos em geral (de modo particular quando se trata da análise de grande quantidade de entrevistas) e para o GHOM, em particular.

Desde já agradecemos sua leitura.

Os autores.

UM POUCO DE HISTÓRIA...

Já há algum tempo, para muitos, a caracterização mais forte do ser humano ultrapassou a ideia da racionalidade. Mais do que animais racionais, hoje, somos reconhecidos por muitos de nós mesmos como leitores e contadores de história. A referência ao ato de pensar deu lugar à capacidade de produzir e consumir histórias, capacidade que envolve até mesmo o pensamento. É por meio das histórias que contamos, aos outros e a nós mesmos, que nos sabemos existindo, vivos. Para manter-me vivo, conto mais uma história.

Era uma vez, há cerca de dez anos, por motivos, condições e possibilidades que não convêm agora abordar, reuniu-se um grupo de pessoas que percebiam a necessidade de ouvir e contar histórias para compreenderem a si mesmas e ao ambiente em que viviam. Estas pessoas se reuniram porque perceberam, também, que se trabalhassem em conjunto teriam melhores condições de se reconhecerem. Assim, passaram a compartilhar as histórias que começaram a, sistematicamente, gerar. Nestes dez anos de existência o grupo de pessoas se alterou. Não apenas porque algumas novas foram incorporadas e outras se retiraram. Foi alterado, principalmente, porque muitas histórias foram ouvidas e contadas, alterando-se, assim, os próprios narradores-ouvintes.

Como dependiam, para tentar atingir este objetivo, de pessoas que se dispusessem a falar sobre suas experiências, o grupo de pessoas, desde o início, se esforçou para respeitar as histórias que lhes contavam por mais que em alguns momentos algumas dessas histórias pudessem se apresentar incrivelmente diferentes de outras que já tinham ouvido. No fundo, a pluralidade de versões é o que efetivamente interessava a esse grupo. Para, entretanto, exercer esse respeito, o grupo de pessoas percebeu que precisava suspender o tradicional conceito de verdade e passou a não mais acreditar numa história verdadeira, mas a procurar as verdades das histórias. Não estavam interessados em constituir histórias definitivas, que minassem a possibilidade de se gerar histórias novas. Queriam compreender como as pessoas se percebiam em seus mundos, como contavam, para si e para os outros, suas histórias. Desta forma, respeitavam também as singularidades das histórias contadas, mesmo sabendo que as vidas nelas narradas (e por elas criadas), ainda que singulares, não estão desacompanhadas de outras tantas histórias que as transpassam. Afinal, o projeto de ouvir histórias consiste exatamente em saber que nossa própria história é perpassada por

um conjunto de incontáveis histórias singulares. Ainda mais, consiste em saber que nossa vida é uma história da qual não somos mais que co-autores. À vida chegamos como uma personagem com características previamente demarcadas, moldadas por histórias contadas desde muito antes de nascermos e nesses vaticínios e disposições prévias vamos nos constituindo e criando nosso espaço, gerando nossas histórias e nos criando ao criá-las. A nós, cabe compreender e assimilar esta personagem para podermos representá-la e, exercendo o papel de co-autores de nossa própria existência, transformá-la.

Assim, mais de uma centena de histórias singulares foram registradas por esse grupo que, certo dia, se reuniu para pensar histórias. Em cada uma, seus autores, mais que recordar fatos e os encadear ao seu modo, rompendo a linearidade do tempo, para se mostrar como se reconhecem e/ou como querem ser reconhecidos, recriaram, ao narrar, algumas das experiências que viveram. Ao recriar, pela narrativa, aquelas histórias, as experienciaram novamente e, com a nova experiência, transformaram-se. É esta a arte da vida: transformar em narrativas as experiências cotidianas, também elas criadas narrativamente, que nos fazem ressignificar nossas próprias experiências, em um movimento contínuo, espiral, vertiginoso.

As histórias ouvidas foram textualizadas, ou seja, fixadas pela escrita para além de uma mera transcrição literal. Foram editadas de forma a ficarem mais harmoniosas e com leitura mais fluida. Mais do que isso, apesar da influência que sofreram dos ouvintes-textualizadores, constituíram, mesmo partindo deste novo suporte, narrativas que pudessem fazer com que os narradores se identificassem com este novo texto. Na forma escrita, os registros de experiência, histórias contadas, encontram mais facilmente leitores que novamente os tornam história. E a cada leitura novas histórias continuam a ser geradas.

Naquele grupo, as narrativas foram geradas para ajudar a responder, ainda que transitoriamente, perguntas específicas. Estas respostas, parciais e transitórias, se deram também na forma narrativa, disparadas pelas histórias que foram ouvidas e textualizadas e complementadas, na medida do possível e do necessário, por outros tipos de registros, como atas escolares, cadernos, livros, registros de ponto, jornais, fotografias, teorias etc., já que boa parte delas foi motivada por questões acerca da cultura da escola, do universo escolar.

Esta é, sem dúvida, uma forma de apresentar, em linhas gerais, ainda que muito superficialmente, parte do trabalho até aqui realizado pelo GHOEM – Grupo de História Oral e Educação Matemática. Sobre este trabalho, ao menos nos últimos cinco dos onze anos de constituição formal do grupo, uma questão tem, recorrentemente, se apresentado. Faz parte das intenções das pesquisas que utilizam a História Oral como método constituir fontes historiográficas, registrar experiências que permitam leituras, sempre outras, que possam

fomentar respostas para inquietações igualmente outras. Não basta, porém, constituir fontes. É fundamental dar visibilidade, facilitar o acesso às entrevistas realizadas, um dos objetivos do ato de textualizar. Além disso, uma intenção do GHOEM é utilizar as pesquisas realizadas para elaborar um mapeamento histórico sobre a formação de professores de Matemática no Brasil. Aproveitar entrevistas já realizadas pelo grupo como parte de outra pesquisa, porém, é algo ainda pouco efetivado no grupo¹, possivelmente por causa das particularidades das investigações desenvolvidas. Como, porém, organizar as textualizações produzidas para facilitar releituras? Como, trabalhando com grande quantidade de entrevistas, sistematizar as textualizações para disparar novas pesquisas? Algumas foram, no GHOEM, as tentativas de realizar tal empreendimento. É preciso aqui resgatá-las, ainda que rapidamente, para, além de registrar o histórico que desencadeou o trabalho que neste texto apresentamos, dar a dimensão do que julgamos ser sua importância.

Todo início é arbitrário, e, certamente, existiram movimentos e intenções anteriores, mas o projeto de pesquisa de pós-doutorado de Carlos Roberto Vianna, realizado entre os anos de 2007 e 2008 junto ao Departamento de Matemática da UNESP de Bauru e ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, é um marco nesta história e será, aqui, arbitrado como início dessa história que pretendemos contar. Dentre as propostas de trabalho apresentadas por Vianna para o estágio de pós-doutorado estava o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a formação de professores de matemática no Brasil utilizando, ainda que não exclusivamente, fontes já constituídas por trabalhos de mestrado e doutorado vinculados ao GHOEM. Esta ambiciosa proposta, como se percebeu posteriormente, não era empreitada para um único pesquisador. Nas palavras de Vianna (2008, p.10):

Esta é a proposta de trabalho que tanto mais se desenvolveu quanto mais sofreu modificações. As reuniões do Grupo de pesquisa GHOEM motivaram o envolvimento de outros pesquisadores com a ideia original de utilizar os depoimentos já coletados como fontes para novas pesquisas. Essa proposta foi redimensionada, ficando a cargo de uma equipe de pesquisadores do GHOEM a produção de um CD com a totalidade autorizada dos depoimentos constantes nas dissertações e teses produzidas pelos membros do grupo e

¹ Marisa Resende Bernardes afirma ter utilizado uma entrevista concedida a Carlos Roberto Vianna e, também, entrevistas realizadas para anteder à sua pesquisa de mestrado no seu trabalho de doutorado. Neste caso último, porém, trata-se de entrevistas realizadas pela própria pesquisadora, praticamente em um processo de continuidade. Por outro lado, integrantes do grupo já utilizaram, em suas pesquisas, entrevistas realizadas fora do grupo como, por exemplo, Fernando Guedes Cury, que em seu trabalho de mestrado utiliza a entrevista que José Miguel e Kazue Yamagushi concederam a Dagmar Guimarães Junqueira da Silva e Maurides Batista de Macêdo Filha. Já Tatiane Tais Pereira da Silva, embora não utilize a História Oral como metodologia de pesquisa, textualizou a transcrição da entrevista que Lafayette de Moraes concedeu a Francisco de Oliveira Filho, utilizando as informações nela constantes em seu trabalho de mestrado. Esses são alguns exemplos de mobilizações de entrevistas concedidas para outros pesquisadores em trabalhos do GHOEM.

daquelas que manifestassem interesse em participar do projeto. A previsão é de termos uma versão deste material ainda no primeiro semestre de 2008.

Como se pode perceber, durante as atividades de pós-doutoramento, a intenção individual de produzir um projeto de pesquisa sobre a formação de professores de matemática no Brasil se transformou numa proposta de produção coletiva de um CD com os depoimentos produzidos em trabalhos do GHOEM. Assim, em 27/08/2007, Carlos Roberto Vianna encaminhou à lista de discussão à época utilizada pelo grupo² uma mensagem apresentando o projeto organizado por Heloísa da Silva e Luzia Aparecida de Souza, além do próprio Carlos. Transmitiu algumas diretrizes elaboradas pelos organizadores e solicitou o apoio dos membros do grupo para discutirem a proposta (formatação, dificuldades técnicas, éticas etc.) para, posteriormente, aplicarem a formatação definida nas textualizações por eles elaboradas que comporiam a produção CD.

A proposta, que pretendia tornar disponíveis em uma única “fonte” todos os depoimentos produzidos por membros do GHOEM ou em outros trabalhos e/ou grupos de pesquisa, tinha como primeiras diretrizes: inserir, para cada depoimento, uma apresentação (“folha de rosto”) padrão em que constasse o nome e a data de nascimento do depoente, nome e data de nascimento do entrevistador, data de realização da entrevista e sua duração, título e resumo do trabalho em que o depoimento estava disponibilizado. Prevvia, também, além de formatações a serem utilizadas, que o nome do depoente seria o título de cada textualização (mantidos subtítulos e figuras já presentes nestes textos) e a criação de uma indexação de nomes de pessoas ou instituições e de termos julgados significativos para a Educação Matemática, tais como Matemática Moderna, professor de matemática etc. A partir do destaque a ser feito pelos pesquisadores que realizaram as entrevistas, pretendia-se, aparentemente, criar um índice remissivo para os termos e expressões identificados.

Como envolvia a possibilidade de publicação em CD do material a ser produzido, seguindo os moldes do livro eletrônico³ anteriormente organizado pelo grupo, a proposta gerou muita discussão sobre como definir a autoria da produção e a melhor forma de organizar e divulgar o trabalho. Discutiu-se que a forma de organizar as textualizações, agrupando-as ou não a partir de algum parâmetro e, até mesmo, a criação do índice remissivo, poderia direcionar as futuras leituras, o que era contrário à ideia inicial de possibilitar às textualizações novos olhares. Falou-se da possibilidade de se criar um buscador de termos livremente informados pelos leitores para evitar qualquer influência do

² As mensagens mencionadas neste texto estão disponíveis em <http://br.groups.yahoo.com/group/ghoem/>

³ GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (org). **Moisaico, Mapa, Memória:** ensaios na interface História Oral – Educação Matemática. Bauru: Canal 6/e-GHOEM, 2006 reúne, em capítulos distintos, textos de 12 pesquisadores diferentes pertencentes, à época da publicação, ao GHOEM.

material sobre suas escolhas. Sobre os direitos autorais, discutiu-se a necessidade de se distinguir a autoria da organização desta produção e a autoria das textualizações, estas não consideradas como capítulos de um livro, uma vez que possuíam natureza distinta. Neste ponto, o principal problema aventado foi a inconveniência de agrupar as textualizações de cada pesquisador como um “capítulo” de sua autoria, ainda que se tenha discutido a possibilidade de considerar esta produção conjunta no currículo de cada um dos autores, registrando, em cada caso, a observação de que se tratava de um conjunto de textualizações anteriormente publicadas, a partir de entrevistas realizadas, em trabalhos específicos. Ponto marcante nestas discussões foi a não autorização de um dos então membros do Grupo quanto à utilização dos depoimentos com os quais havia trabalhado⁴. A proibição causou estranhamento, mas foi respeitada devido aos protocolos éticos que têm sido efetivados pelo grupo: do mesmo modo que o depoente tem pleno direito às suas memórias, também o pesquisador que entrevista, transcreve, textualiza e analisa o depoimento tem, por certo, direito de manifestar-se sobre seu trabalho e decidir se, com ele, deseja ou não participar de um determinado projeto. Quando se tentou fechar uma proposta segundo a qual a produção teria a autoria do “GHOEM” (e não mais de alguns de seus membros, os até então “organizadores”) e incorporaria uma indexação dos depoentes juntamente com um buscador de termos e expressões, apenas um dos pesquisadores se manifestou publicamente, na lista de mensagens do grupo, sua possibilidade e desejo de participar, com “seus” depoimentos, do projeto. O desentendimento causado a partir da não autorização de um dos pesquisadores certamente arrefeceu, naquele momento, o interesse e a disposição dos demais pesquisadores quanto ao projeto, paralisando-o.

Passado quase um ano, mais precisamente em 12/06/2008, Carlos Roberto Vianna tenta, mais uma vez, retomar o projeto ao encaminhar um convite para que os membros do grupo participassem da disciplina “História da Educação Matemática no Brasil”. Esta disciplina, oferecida no segundo semestre daquele ano, foi desenvolvida em duas modalidades: presencialmente, com os alunos regulares do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e à distância, por meio de grupo de discussão⁵ criado especificamente para esta finalidade. A proposta era que ambos os grupos desenvolvessem as mesmas atividades que envolviam, segundo o convite veiculado na lista do GHOEM, a produção de artigos disparados por temas ou perguntas sugeridas pelo professor a partir de textualizações de entrevistas disponíveis, preferencialmente, em

⁴ Esta situação teve implicações metodológicas nesta nossa pesquisa, por exemplo, quando definimos os trabalhos cujas textualizações iriam compor nosso estudo.

⁵ O grupo, criado no site do Yahoo, se chamava hem_brasil, mas foi excluído ao término da disciplina.

trabalhos do GHOEM. Envolveria, também, marcar, em uma textualização escolhida pelos participantes, destacando no próprio texto disponível eletronicamente, em cores diferenciadas, os nomes próprios presentes nessa textualização, indexá-los, inserir nota de rodapé com o endereço de ao menos uma informação (um resultado de sites de busca, por exemplo) relativa àquele nome próprio e produzir um texto sobre uma das referências marcadas. Segundo o professor, essa era uma forma de colocar novamente em discussão o projeto de organização dos depoimentos mostrando uma possibilidade, aberta às manifestações e participação do grupo, de como utilizar os depoimentos para produzir novas compreensões. Em 25/09/2008, Carlos Roberto Vianna divulgou na lista do GHOEM os participantes da disciplina e os depoimentos por eles escolhidos:

Participante	Depoente	Pesquisador
Alex	Colacino ⁶	Marisa Bernardes
Alexandre	Gilli Martins ⁷	Marisa Bernardes
Anderson	Egídio Turchi ⁸	Fernando Cury
Andreia	Rubens Zapater ⁹	Ivete Baraldi
Carlos	Manhúcia Liberman ¹⁰	Heloisa Silva
Cristina	Osny Dacol ¹¹	Helenice Seara
Diogo	Romulo Lins ¹²	Emerson Rolkouski
Iozodara	Henrieta ¹³	Helenice Seara
Julio	Geraldo Bergamo ¹⁴	Marisa Bernardes
Kary	Antonio Bigode ¹⁵	Heloisa

⁶ Refere-se à entrevista de Rubens César Colacino disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

⁷ Refere-se à entrevista de João Carlos Gilli Martins disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

⁸ Refere-se à entrevista de Egídio Turchi disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**, 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

⁹ Refere-se à entrevista de Rubens Zapater disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

¹⁰ Refere-se à entrevista de Manhúcia Perelberg Liberman disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

¹¹ Refere-se à entrevista de Osny Antonio Dacol disponível em SEARA, Helenice Fernandes. **Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática - NEDEM - "Não É Difícil Ensinar Matemática"**. 2005. 552 f. Dissertação (Mestrado e Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

¹² Refere-se à entrevista de Romulo Campos Lins disponível em ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de Professores de Matemática - (Im)Possibilidades de Leitura**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

¹³ Refere-se à entrevista de Henrieta Dyminsky Arruda disponível em SEARA, Helenice Fernandes. **Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática - NEDEM - "Não É Difícil Ensinar Matemática"**. 2005. 552 f. Dissertação (Mestrado e Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

¹⁴ Refere-se à entrevista de Geraldo Antonio Bergamo disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

¹⁵ Refere-se à entrevista de Refere-se à entrevista de Manhúcia Perelberg Liberman disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. disponível em SILVA, Heloisa da.

Leoni	João Linneu ¹⁶	Ivete Baraldi
Letícia	Noriko Meguro ¹⁷	Ednéia Martins
Luciane	Rosala Garzuze ¹⁸	Leoni Filos
Lucimar	Ana Lucia ¹⁹	Letícia Giani
Marcelo	Juarez Milano ²⁰	Fernando Cury
Marco	Vera Macário ²¹	Ivete Baraldi
Marcos	João ²²	Letícia Giani
Mirian	José Afonso ²³	Fernando Cury
Sandra	Heloísa Sírion Simon ²⁴	Fernando Cury
Silvana	Clélia M. M. Isolani ²⁵	Emerson Rolkouski
Tatiane	Anna Franchi ²⁶	Heloisa Silva
Vanessa	Paulo Neves ²⁷	Heloisa Silva
Veima	Dirce Moraes ²⁸	Ronaldo Martins
Vicente	Adaildes ²⁹	Emerson Rolkouski

Centro de Educação matemática (CEM): fragmentos de identidade. 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

¹⁶ Refere-se à entrevista de João Linneu do Amaral Prado disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

¹⁷ Refere-se à entrevista de Noriko Meguro disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática:** história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

¹⁸ Refere-se à entrevista de Rosala Garzuze disponível em FILLOS, Leoni Malinoski. **A Educação Matemática em Irati(PR):** memórias e histórias. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

¹⁹ Refere-se à entrevista do depoente que recebeu o pseudônimo Ana Lúcia, disponível em GIANI, Letícia Maria Cordeiro de Campos. **Concepções de professores de Matemática:** considerações à luz do processo de seleção de livros-texto. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2004.

²⁰ Refere-se à entrevista de Juarez Milano disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

²¹ Refere-se à entrevista de Vera Macário disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

²² Refere-se à entrevista do depoente que recebeu o pseudônimo João, disponível em GIANI, Letícia Maria Cordeiro de Campos. **Concepções de professores de Matemática:** considerações à luz do processo de seleção de livros-texto. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2004.

²³ Refere-se à entrevista de José Afonso Rodrigues Alves disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

²⁴ Refere-se à entrevista de Heloísa Sírion Simon disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

²⁵ Refere-se à entrevista de Clélia Maria Martins Isolani disponível em ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de Professores de Matemática - (Im)Possibilidades de Leitura.** 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

²⁶ Refere-se à entrevista de Anna Franchi disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM): fragmentos de identidade.** 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

²⁷ Refere-se à entrevista de Paulo Sérgio de Oliveira Neves disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM): fragmentos de identidade.** 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

²⁸ Refere-se à entrevista de Dirce Moraes Maitino disponível em MARTINS, Ronaldo Marcos. **Cuidado de Si e Educação Matemática:** perspectivas, reflexões, e práticas de atores sociais (1925 – 1945). 2007. 304f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Havia, ainda, a intenção, manifestada nesta última mensagem, de que fossem criados, pelos participantes, verbetes na enciclopédia eletrônica livre Wikipédia sobre os depoentes, chamando-se, posteriormente, os pesquisadores a fazerem suas contribuições naquele ambiente virtual. Esta foi uma tentativa de, ao envolver o grupo numa proposta de releitura dos depoimentos, retomar a proposta de organização das textualizações. Apesar do esforço, porém, o projeto não foi retomado neste momento.

Já no ano de 2008, para ingressar no curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, Fernando Guedes Cury apresentou uma proposta de pesquisa que também envolvia o tratamento de todos os depoimentos produzidos até então pelo GH OEM. Sua intenção era, agrupando-os por períodos, regiões geográficas ou forma de atuação dos depoentes (professores, alunos, diretores etc.), constituir uma primeira visão panorâmica sobre os relatos de forma a possibilitar a criação de uma (análise) narrativa a partir destas narrativas. Esta proposta retoma, de certa forma, a forma inicial pretendida por Carlos Roberto Vianna de, organizando as textualizações do GH OEM para seu uso pessoal, criar textos com novas compreensões disparadas por essas entrevistas. Não participava da proposta de Fernando Guedes Cury a disponibilização de fontes ou preocupação com formas de possibilitar buscas nas textualizações do grupo, como se transformou o projeto inicial de Carlos Roberto Vianna. Porém, assim como acontecera com as tentativas anteriores, esta também não foi implementada por Fernando Guedes Cury uma vez que, ao ingressar no curso de doutorado foi chamado a assumir o cargo de professor da Universidade Federal de Tocantins, no campus de Araguaína/TO. Como havia se mudado para aquele estado, julgou mais conveniente para as intenções do GH OEM de realizar um mapeamento histórico da formação de professores de matemática no Brasil, que Fernando aproveitasse essa situação para, de maneira semelhante à que tinha realizado no curso de mestrado, quando estudou as instituições formadoras de professores no estado de Goiás, mapear este tipo de formação em seu novo estado, o Tocantins, ainda não contemplado nas pesquisas do grupo. Assim, seu projeto de pesquisa foi alterado e, mais uma vez, a sistematização e/ou uso dos depoimentos já produzidos pelo GH OEM para criar novas narrativas não foi implementado.

Fernando e eu ingressamos no GH OEM na mesma época, em 2004, quando iniciei o mestrado. Depois de realizar alguns estudos sobre formas de interpretar textos, passei a me

²⁹ Refere-se à entrevista de Adaildes Ferreira da Invenção disponível em ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de Professores de Matemática - (Im)Possibilidades de Leitura**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

interessar, mais recentemente, por compreender as formas pelas quais as narrativas, as histórias ouvidas, se transformam em outras narrativas que têm a intenção, ainda que reconhecendo sua singularidade e transitoriedade, de sintetizar conhecimentos retratados por aquelas histórias. Meu interesse é, de certa forma, técnico, pragmático. Gostaria de entender como se dá a experiência de ter uma pergunta a ser respondida e estar face a uma série de histórias produzidas com a intenção de criar, para aquela pergunta, respostas. Como é possível se organizar para conseguir apreender aquelas singularidades, nos registros gravados de memórias, conhecimentos e informações, retratos de vidas únicas perpassadas por tantas outras vidas, com a intenção de produzir, a partir delas, conhecimentos “novos”. Com este intuito, troquei algumas mensagens por *e-mail* com cinco³⁰ dos pesquisadores deste grupo que produziram conhecimentos utilizando-se de algumas histórias desta natureza.

Na “conversa” com essas pessoas pude perceber que muitas são as formas de conduzir este processo, e que as escolhas dependem, também elas, de muitas variantes, como as pessoas entrevistadas, a natureza do trabalho, a forma de apresentação do relatório resultante da pesquisa, do pesquisador.

Nos testemunhos destas cinco pessoas fica claro que os procedimentos utilizados pela História Oral, tais como, a gravação da entrevista, sua transcrição e textualização, a conferência e correções propostas pelo orientador do trabalho, a correção e negociação com o entrevistado para ajustar a textualização e obter a carta de cessão de direitos sobre o material produzido e a edição da textualização para compor o trabalho de pesquisa, fazem com que essas pessoas conheçam muito bem os textos produzidos, as histórias que a eles foram contadas. Acrescente-se a isso as inúmeras leituras de textos de uma diversificada gama de autores das ciências humanas e sociais que auxiliam a compreensão dessas histórias e a confecção de suas próprias narrativas. Assim, esses fazedores de histórias ficam muito envolvidos com estes textos de tal modo que, normalmente, conseguem, ao lançar perguntas às textualizações, localizar facilmente, em cada narrativa, em que ponto o assunto é abordado. Esta afetação pelos depoimentos parece ser uma característica muito forte dos trabalhos que têm por base a História Oral³¹.

³⁰ A consulta foi realizada depois de concluída a sistematização que será neste texto apresentada. Ela foi importante na definição de um dos módulos, chamado de “Projetos”, que compõe o sistema criado e está mais relacionado com a produção de narrativas do que com a organização da massa de dados para a realização de filtros, o que ficará mais claro na continuação de nosso texto. As cinco pessoas consultadas são: Déa Nunes Fernandes, Fernando Guedes Cury, Heloísa da Silva, Luzia Aparecida de Souza e Maria Ednéia Martins Salandim. É preciso ressaltar, aqui, que os trabalhos por elas desenvolvidos tiveram como pano de fundo os estudos desenvolvidos dentro do grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática, o GHOM.

³¹ Este levantamento realizado é bastante limitado e não tem a intenção de estudar o *modus operandi* dos pesquisadores ao analisarem depoimentos produzidos em História Oral, do qual o próprio GHOM seria apenas

O envolvimento para a produção das textualizações permitiu, por exemplo, a Fernando Guedes Cury, em seu trabalho de mestrado, contar a si mesmo, frente a um gravador, a narrativa que pretendia criar sobre os cursos de formação de professores no estado de Goiás. Esta narrativa, que depois de ser transcrita foi lapidada recebendo maior quantidade de detalhes, foi possível por, além de estar o pesquisador bastante afinado com as histórias que havia ouvido e ajudado a produzir, ter conseguido reunir narrativas também bastante afinadas, restritas a um período e espaço bastante específicos. O envolvimento com os depoimentos permitiu que Déa Nunes Fernandes lançasse questões, cuja autoria foi dada a um historiador “fictício”, seu interlocutor, às próprias histórias ouvidas, em cujas textualizações facilmente encontrava subsídios para respostas possíveis. Neste caso, a própria forma epistolar³² escolhida para a apresentação do trabalho possibilitou a condução da análise³³ realizada.

Por sua vez, Heloisa da Silva, com a intenção de compor narrativas sobre o CEM (Centro de Educação Matemática) pautadas em diferentes pressupostos teóricos, procurou ouvir as histórias que lhe foram contadas buscando, a cada leitura, indícios que a ajudassem a compor suas próprias narrativas. Suas leituras foram, de certo modo, de fora para dentro, identificando elementos das textualizações que respondessem às características de cada uma das teorias (cartesiana, sociológica e foucaultiana) que escolheu para tecer suas narrativas sobre a composição da identidade do CEM. Pudemos perceber, então, que também as intenções do pesquisador influenciam o modo como as análises são compostas. Para facilitar a escrita de suas histórias, a autora foi, a cada leitura, marcando as textualizações para identificar elementos que poderiam ser incorporados em cada uma de suas narrativas. Utilizou-se, também, da ferramenta para localizar palavras específicas, presentes em todos os principais editores de texto. Com esta ferramenta buscava expressões para encontrar trechos em que determinados temas eram abordados nas entrevistas.

uma pequena amostra. O que pudemos perceber é que sobressai nas respostas desses cinco pesquisadores sua proximidade com seus depoimentos.

³² Para sua pesquisa de doutorado, em que estudou a formação de professores de matemática no estado do Maranhão, Déa Nunes Fernandes escolheu apresentar suas compreensões sobre as narrativas que produziu com seus depoentes na forma de cartas trocadas com um suposto historiador. Essas cartas, que caracterizam, portanto, uma narrativa epistolar, foram inspiradas em mensagens eletrônicas trocadas com o orientador em momentos de orientação.

³³ Análise é uma palavra que, em termos gerais, causa constrangimentos, no nosso entender desnecessariamente, em muitos pesquisadores das ciências humanas e sociais. Cabem, aqui, então, algumas ressalvas sobre este termo. Por análise estamos compreendendo, neste trabalho, o processo de estabelecer compreensões e, portanto, gerar narrativas de qualquer natureza: pela linguagem, pela escrita, pela articulação mental, por representações iconográficas etc. Não se trata, como se pode perceber, de estabelecer axiologias ou critérios de correção ou valoração. Não queremos, enfim, utilizar o termo análise com qualquer referência ao estabelecimento de verdades únicas e imutáveis. Analisar implica, em última instância, respeitar a natureza humana que nos faz narradores, voltando nossa atenção a determinado conjunto de informações para estabelecermos conhecimentos, ainda que efêmeros. É, portanto, mais que uma atividade “acadêmica”, uma condição de vida, um recurso existencial.

Já Maria Ednéia Martins Salandim, que realizou três trabalhos acadêmicos utilizando-se da História Oral na Educação Matemática, percebe relações entre os processos de análise que desenvolveu com os próprios objetos tematizados, com suas características espaço-temporais. Em sua pesquisa de mestrado, quando produziu 7 entrevistas com o tema (as escolas agrícolas paulistas) e o período de estudo bem delimitados (ainda que as instituições estudadas estivessem espalhadas pelo estado de São Paulo), após iniciar a análise procurando similaridades, por sugestão da banca de qualificação passou a olhar as textualizações a partir de um eixo de análise, a marginalização. Isso foi possível dadas as características das narrativas produzidas, que eram entremeadas por esse tema, oferecendo elementos para esta discussão. Já para a pesquisa de doutorado visou compreender um tema bastante fugidio, o movimento de expansão dos cursos de formação de professores de matemática no interior do estado de São Paulo. Para tecer suas compreensões estabeleceu categorias que emergiram das narrativas produzidas, mas percebeu, em seu processo de estudo, que estas categorias, embora bem estruturadas, não refletiam o movimento que buscava apreender. Assim, procurou enfatizar as singularidades de cada entrevista, buscando desvelar o eixo condutor de cada uma delas em 15 novas narrativas produzidas cada uma com base em uma das entrevistas realizadas. Depois desse exercício, elaborou duas novas narrativas em que as categorias inicialmente propostas foram reelaboradas com certa facilidade, uma vez que a pesquisadora estava muito familiarizada com as textualizações das entrevistas.

Respeitar as singularidades dos depoimentos produzidos significa considerar as características que tornam aquele depoimento singular, único. Implica, antes de mais nada, tratar os textos gerados pelas entrevistas de forma coesa, considerando que aquele depoimento foi produzido por uma pessoa específica, com características e experiências únicas, para um pesquisador igualmente específico e com determinadas intenções. Há que se ter em conta que tanto depoente quanto pesquisador estão estruturados em uma rede de instituições políticas e culturais que perpassam as narrativas que, juntos, produziram. Assim, tanto quanto possível, não se deve descolar a textualização do contexto sócio-histórico em que a entrevista foi concedida, reinterpretando o conteúdo das textualizações à luz desta análise contextual. Este é o grande trabalho do pesquisador, pois cabe a ele produzir novos conhecimentos, nos trabalhos com narrativas, a partir das histórias ouvidas de seus depoentes. É ele responsável por transformar aqueles registros, pela leitura, em conhecimento, pela reflexão e cruzamento de informações. É neste movimento, pois, que o pesquisador produz suas próprias narrativas, tanto mentalmente quanto por meio da escrita, sobre os temas que, dentre os possíveis a partir das histórias ouvidas, escolhe abordar. É ele

quem reúne as vozes de pessoas que têm uma característica em comum às de outros tipos de documentos e às de teorias também por ele escolhidas com a intenção de compreender determinada situação. Neste processo, em sua narrativa, o pesquisador é capaz de, sempre que isso auxilie o leitor na apreensão das ideias que quer transmitir, trazer à cena as necessárias características singulares dos depoimentos. É o que se espera do pesquisador, este é o acordo subjetivo que pactuamos ao ler um texto acadêmico, diferentemente daquele firmado quando nos deleitamos com uma fábula ou um conto, por exemplo.

Decorre do respeito às singularidades, conforme Luzia Aparecida de Souza destaca em sua mensagem eletrônica, quando da opção por apresentar apenas pequenos trechos “recortados” das entrevistas nas análises realizadas, que estes “recortes” sirvam para evidenciar a postura do entrevistado ao leitor e não para exemplificar meramente um posicionamento do pesquisador ou um exemplo do que ele, pesquisador, pretende defender. Isso implica (e torna uma exigência) a disponibilização integral das textualizações nas quais, caso queira, o leitor possa conferir o cumprimento do pacto firmado com o pesquisador ou, ainda, se quiser, produzir significados outros para cada depoimento. Os depoimentos constituem uma narrativa coesa e singular sobre um objeto, e possuem um potencial interpretativo “em si”.

Esta postura de respeito ao singular não implica, necessariamente, deixar de buscar tendências ou convergências nas falas, nem tampouco deixar de evidenciar, caso existam, divergências, desde que se pautando pelos devidos cuidados com as marcas singulares de cada depoimento. Neste sentido, a maior parte dos cinco pesquisadores com quem mantivemos contato sobre as formas que utilizaram para organizar os processos de análise por eles conduzidos menciona ter, em algumas situações, demarcado “tendências” (“temas” ou “categorias”) que, pelas diversas leituras que realizaram, emergiram dos textos que produziram com os entrevistados³⁴. Ao perceberem estas tendências, passaram a fazer “sinais” (“marcas”) nas textualizações para facilitar a localização de trechos em que determinadas tendências se manifestavam mais nitidamente³⁵. Para estas marcas

³⁴ Isso não aconteceu, particularmente, com a pesquisadora Dra Maria Ednéia Martins-Salandim em seu trabalho de doutorado quando optou por fazer uma análise singular para cada uma das textualizações produzidas. Para tanto, procurando desvelar as marcas singulares desses textos, criou uma nova narrativa para cada textualização evidenciando o que identificou como sendo o eixo condutor da entrevista.

³⁵ Mesmo quando procurou repensar as categorias que havia percebido antes da análise de singularidades (conforme nota anterior), Maria Ednéia Martins-Salandim não precisou, pela grande familiaridade que possuía com esses textos, fazer marcas ou recorrer às entrevistas para tratar dos temas escolhidos. De forma semelhante, a pesquisadora Dra Déa Nunes Fernandes também já estava bastante familiarizada com as textualizações e, impulsionada pela escrita epistolar de sua tese, facilmente se lembrava de quais colaboradores abordavam os assuntos que lhe foram sendo apresentados pelo historiador, seu interlocutor. Identificando o colaborador, facilmente localizava em sua textualização trechos que lhe possibilitavam fundamentar a escrita de suas cartas.

comumente utilizaram as próprias bordas das páginas ou, ainda em versão digital, legendas com cores ou outros efeitos gráficos. Desta forma, facilitaram a pretendida busca por convergências e divergências, construindo, assim, suas compreensões e, conseqüentemente, suas narrativas.

HEMERA: NOVA TENTATIVA, PARADOXO APARENTE

Retomando nossa história, um dos aglutinadores deste grupo formado há mais de dez anos é a intenção de compreender, “mapear”, a formação de professores de matemática, sua profissão, suas práticas, suas cercanias. Com um conjunto relativamente fixo de princípios, se reconhecem como membros de um mesmo grupo cujos interesses e focos, entretanto, são plurais. Nesta empreitada, já foram produzidas dezenas de trabalhos que podem ser considerados “locais” por terem criado narrativas com intenções específicas, como compreender um grupo de pesquisa e/ou de estudos, um tipo de escolarização, uma escola específica, um conjunto de instituições de formação de professores de determinado local etc. Cada um destes trabalhos pretende permitir que seus leitores dêem a eles seus próprios contornos, criem seus próprios mapas, compreendendo facetas da formação de professores de matemática no Brasil.

A metáfora do mapa é rica por não ser ela própria totalizadora, desde que firmada efetivamente como metáfora, como representação imprecisa, sempre incompleta e em movimento. Mesmo se juntássemos os registros sobre a cartografia física de um país, o mapa de seus rios, do relevo, da topografia... e ainda que fosse possível traçar mapas culturais, políticos, gastronômicos, musicais, educacionais..., mesmo esta pluralidade de facetas e versões sobrepostas não seria, ainda, o próprio país, mas representações que, por mais que tentassem forjar-lhe uma identidade, ela não passaria de uma formatação possível, uma identidade transitória, dinâmica, dependente dos parâmetros que a estabeleceram. O mapa não é o local, é a representação de algumas de suas características, o que permite algumas compreensões. Não haverá o mapa da formação de professores de matemática no Brasil, mas muitos mapas que, inclusive, já podem ser constituídos neste sentido a partir das narrativas de que o grupo dispõe. Neste projeto do GHOM, o mapa é como um quadro de muitos pintores. Muitas pinceladas vão sendo dadas com diferentes intensidades, variadas colorações e distintos sentidos. De diferentes formas é empregada, via-de-regra, uma mesma técnica, ainda que a própria técnica também pudesse variar.

As narrativas produzidas que preenchem a partes desta grande tela sempre em (re)configuração, nunca estática, para a compreensão de objetos “locais”, abrem-se, também, para uma infinidade de outras interpretações e outras colaborações, se interpenetram, criam outras cores e vibrações, alteram e alteram-se. Uma das possibilidades que vislumbramos, passados estes dez anos de pesquisa, é iniciar trabalhos que, baseando-se na produção já efetuada, possibilitem outros focos. É neste sentido que esta nossa pesquisa se insere. Pretendemos, retomando ao nosso modo projetos anteriores, testar que tipos de compreensões são possíveis ao reunir, em uma tela, as diferentes pinceladas dadas por diversos punhos, em tempos e locais distintos, compondo, assim, novas paisagens, novos mapas. Nossa intenção é colocar toda a produção³⁶ junta e, de certa forma, misturada, para tentar “potencializar” a criação de narrativas, de histórias sobre temas já abordados ou não por trabalhos “locais”. Pretendemos criar condições para que possam surgir compreensões outras ao ser utilizado conjuntamente o rico acervo de informações e conhecimentos manifestadas nas narrativas já produzidas pelo grupo.

Reunir todas as textualizações produzidas de forma a viabilizar a produção de novas narrativas, entretanto, exige, segundo entendemos, a elaboração de ferramentas que possibilitem minimamente uma sistematização para que o trabalho com as tintas e pincéis seja exequível, de operacionalização possível. Enquanto nos trabalhos “locais”, pela sua natureza, trabalha-se com uma quantidade relativamente pequena de depoimentos, a reunião destes trabalhos envolve um volume bastante grande de narrativas³⁷. Por isso, é inviável para um pesquisador que se disponha a estudar essa grande quantidade de textos uma familiarização com toda essa produção de tal forma que consiga, sem o uso de ferramentas específicas, localizar em cada um deles os temas que desejar abordar. Esta tarefa é dificultada e, até mesmo, inviabilizada, pela diversidade de temas, decorrentes dos trabalhos “locais”, abordados pelas textualizações. Além da Formação de Professores que, em última instância, serve como pano de fundo para as entrevistas, não existem eixos estabelecidos entre as narrativas, mas um emaranhado de informações e pontos de vista que, ao mesmo tempo que torna o conjunto caótico, dá-lhe toda beleza e riqueza: é um emaranhado que possibilita (ou não) a criação de eixos, portanto, segundo a ótica de quem

³⁶ É necessário aqui um esclarecimento. A sistematização que estamos propondo, sobre a qual abordaremos na sequência deste texto, possibilitará a busca temática em textualizações previamente cadastradas. Assim, apenas os textos produzidos a partir de depoimentos criados, as textualizações, serão objeto da sistematização. Contudo, ainda que não participem do sistema de busca temática, os relatórios das pesquisas realizadas, normalmente narrativas produzidas sobre as narrativas criadas junto aos depoentes, estarão à disposição também no sistema para facilitar quaisquer consultas. Vale lembrar, ainda, que, na dinâmica do grupo de pesquisas, as narrativas assim geradas passam, de certa forma, a integrar nossas vivências.

³⁷ Normalmente, em trabalhos “locais” não são produzidos mais do que 20 depoimentos. Já a reunião de 16 trabalhos “locais”, como esclareceremos mais adiante, totalizou 146 textualizações.

desejar criá-los. Tamanha pluralidade torna ineficaz o uso de marcas gráficas nos próprios textos por, além de não existirem em tamanha quantidade, não possibilitarem uma indexação dos trechos selecionados com uma marca específica. Mesmo a ferramenta de localização de palavras ou expressões, presentes em todos os editores eletrônicos de texto, apresenta limitações por não haver padrão para a utilização de termos em todos os temas e por, em algumas situações, os temas ficarem apenas subentendidos em partes do texto. Assim nasceu o Hemera³⁸, um sistema computacional que criamos com a intenção de propor uma sistematização possível que visa a análise de narrativas, em pequena ou grande quantidades, produzidas em pesquisas em ciências humanas e sociais³⁹.

A gestação do Hemera, que apenas recentemente recebeu este nome, se deu aos poucos. Partindo da proposta de Fernando Guedes Cury, conforme já relatamos, tínhamos inicialmente a intenção de constituir uma grande narrativa baseada no conjunto de textualizações produzidas pelo grupo de pesquisadores do GHOM, como se fosse possível apresentar uma síntese (“o mapa”, em suma), ainda que em uma versão provisória. Logo percebemos que este objetivo era inalcançável. Partimos, então, para uma tentativa de sistematizar aquele conjunto de dados, iniciando por definir quais textualizações inicialmente fariam parte do nosso estudo uma vez que não seria possível, pelos prazos e compromissos que envolvem uma pesquisa em nível de doutorado, abarcar toda a vasta produção do grupo. Assim, optamos por, nesta fase inicial, nos limitarmos aos trabalhos mais diretamente vinculados ao projeto de mapeamento da formação de professores de matemática no Brasil, orientados pelo prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica junto ao GHOM, abarcando os dez primeiros anos da existência formal deste grupo, ou seja, trabalhos defendidos entre os anos de 2002 e 2012. Esta opção, é claro, não é ingênua, pois leva em consideração o

³⁸ Hemera é nome que faz referência à deusa da mitologia grega relacionada à luz e ao dia. Todavia, embora apropriada à nossa intenção, não é esta sua característica que mais nos chamou a atenção. Filha de Nix (a noite) e de Erebo (a escuridão), à Hemera é atribuída a maternidade de uma grande quantidade de outros deuses, dentre eles, por algumas tradições, Urano (o céu) e Gaia (a Terra), elemento primordial e latente de uma enorme potencialidade geradora. Além disso, segundo a tradição, Hemera teria gerado também seres não antropomorfizados como a Tristeza, a Cólera e a Mentira. Gerou, portanto, Hemera, uma infinidade de narrativas que os mitos são. Morfologicamente, Hemera é a raiz, por exemplo, de hemeroteca, ou seja, de coleções de recortes temática e sistematicamente organizados. Assim, nosso Hemera pretende ter, como coleção de textualizações, a fecundidade da deusa grega para o nascimento das mais diversas formas de narrativas. É preciso registrar aqui que, buscando informações sobre Hemera, localizamos uma base de dados, com o mesmo nome que havíamos dado ao nosso sistema, criada e mantida pelo Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedade (CIDEHUS) da Universidade de Évora, em Portugal. Esta base, porém, além da singela ideia de coleção, não guarda nenhuma semelhança com nosso sistema. Trata-se de uma catalogação de artigos de revistas sobre o sul de Portugal, em geral, e sobre o Alentejo, em particular. Maiores informações sobre esta base de dados podem ser obtidas no endereço eletrônico www.cidehus.uevora.pt/webdb.

³⁹ Embora enfatizemos, aqui, o tratamento dos dados que inserimos no sistema (por estarmos ligados ao GHOM) segundo um conjunto de pressupostos, vislumbramos a possibilidade de outros pesquisadores, com seus grupos de pesquisa, utilizarem o Hemera adaptando-o às suas necessidades e pressupostos, ainda que não possam ser alterados, no limite, aqueles pressupostos mobilizados para a criação das narrativas que o sistema disponibiliza. Todo o sistema, como se verá, é totalmente aberto visando a possibilitar qualquer tipo de apropriação.

histórico de discussões produzidas pelo grupo. Além disso, acreditamos que esta conformação, além de fornecer uma quantidade adequada de material (16 trabalhos: duas Iniciações Científicas, cinco Mestrados e nove Doutorados, totalizando 146 depoimentos), possibilitou certa homogeneidade (necessária neste momento inicial, quando se investigam as possibilidades e potencialidades do sistema), uma vez que todos os trabalhos têm o mesmo orientador e, por isso, implementam de forma assemelhada certos parâmetros técnicos para a elaboração das textualizações e defendem certos princípios estáveis de fundamentação. Desta forma, mantendo, tanto quanto o fez as demais tentativas de sistematizar as textualizações produzidas pelo grupo, o reconhecimento aos esforços dos pesquisadores que produziram as entrevistas que geraram as textualizações utilizadas neste trabalho, mas entendendo o trabalho acadêmico como uma produção coletiva, especialmente as iniciações científicas, mestrados e doutorados que se configuram, ao menos no modo de produção dos trabalhos aqui relacionados, uma produção conjunta que envolve, dentre outros, pesquisador e orientador, driblamos um entrave inicial já vivenciado pelo grupo: a questão da autoria. Assim, iniciando o banco de dados com os trabalhos orientados pelo Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica, entendemos que, além de possibilitarmos os estudos quanto à viabilidade e as potencialidades da sistematização proposta, abrimos caminho para, posteriormente, incluir, a pedido, as textualizações de outros trabalhos, produzidos ou não pelo GHOM, ficando a cargo do próprio grupo, posteriormente, definir critérios para tal inserção. Além disso, pelas particularidades impressas por cada um dos 11 diferentes pesquisadores⁴⁰, várias situações de entrevista e formas de organizar as textualizações foram contempladas pelo recorte escolhido. Assim, há casos de entrevistas com um e com mais de um depoente, textualizações em que o texto foi rearranjado retirando-se as intervenções dos pesquisadores durante as entrevistas e textualizações em que estas intervenções foram mantidas. Há, ainda, uma entrevista que fez parte de um destes trabalhos, mas foi realizada por duas professoras externas ao grupo.

Delineado o conjunto de textualizações que estudaríamos, percebemos que, para sistematizá-las precisaríamos ter uma unidade padrão para dividi-las, já que não seria possível, para o tipo de análise que propomos, tomá-las integralmente. Como decidimos trabalhar com as textualizações, forma em que as entrevistas já foram editadas para apresentarem uma configuração mais homogênea, com texto mais elaborado, resolvemos

⁴⁰ Cabe destacar que, além dos 11 pesquisadores ligados ao GHOM, duas outras pesquisadoras, externas ao grupo, elaboraram uma das entrevistas incluídas na base de dados. Trata-se da entrevista que José Miguel e Kazue Yamagushi concederam a Dagmar Guimarães Junqueira da Silva e Maurides Batista de Macêdo Filho, ambas professoras da Universidade Católica de Goiás, cuja textualização foi refeita por (e incorporada ao trabalho de mestrado de) Fernando Guedes Cury.

que os parágrafos, por supostamente conter uma ideia “completa”, seria nossa unidade para a divisão dos textos. Posteriormente, percebemos que esta divisão nem sempre se mostrou adequada, especialmente em duas situações. Em alguns casos, normalmente quando havia mais de um depoente ou em textualizações em que as intervenções do pesquisador foram mantidas, muitas vezes parágrafos seguidos abordavam o mesmo assunto, pela confirmação ou refutação de alguma informação dada por um dos entrevistados ou, ainda, pela intervenção do pesquisador requerer justamente a complementação das informações que estavam sendo dadas pelo entrevistado. Por isso, reunimos, em alguns vezes, num mesmo recorte mais do que um parágrafo, para facilitar a compreensão das ideias expostas. Aliás, cabe ressaltar, aqui, nossa opção por, nas textualizações que primaram por manter as intervenções do pesquisador, fazermos constar essas intervenções juntamente com a resposta dada pelo depoente. Quando, porém, o assunto se alongava após uma intervenção, de forma que a resposta determinava mais do que um parágrafo, ele normalmente foi dividido. Outro desafio encontrado foi o da construção, em alguns casos, de parágrafos demasiadamente longos, tomando às vezes mais do que uma página, não raramente apresentando assuntos variados em partes específicas. Em alguns casos, quando percebemos isso, para manter a ideia inicial de facilitar a localização de informações sobre temas específicos, estes parágrafos foram divididos ao serem cadastrados no sistema.

Tínhamos, então, um grande conjunto de textos que queríamos organizar, sistematizando-os em parágrafos. Assim, passamos a procurar formas de proceder. A primeira ideia que nos ocorreu foi a utilização de uma planilha eletrônica⁴¹, pois percebemos que lançar mão de efeitos gráficos não seria suficiente para demarcar a pluralidade de temas que das textualizações emergiam. Na planilha, registraríamos em uma coluna o texto do parágrafo e nas demais colunas os temas nele abordados. Esta possibilidade foi logo descartada por uma série de problemas, tais como, a limitação na quantidade de caracteres em cada uma das células da planilha que não comportaria todo o texto de parágrafos mais longos⁴², além das dificuldades na edição de textos neste tipo de planilha. Conforme a quantidade de temas abordados foi aumentando, cresceu também a dificuldade em reunir parágrafos que abordavam determinado tema, pois estavam cadastrados em diferentes colunas.

Partimos, então, para a criação de um banco de dados, escolhendo, inicialmente, o Microsoft Access. A opção pelo Access deu-se por ser este um aplicativo que, ainda que exija o pagamento de direitos de uso, é bastante difundido entre os usuários de computadores

⁴¹ Utilizamos o Microsoft Excel.

⁴² As células do Excel têm a limitação de 32.767 caracteres.

pessoais. Além disso, este banco de dados satisfazia nossas necessidades iniciais. Nele criamos efetivamente a primeira versão de nosso sistematizador. Criamos tabelas para cadastro de depoentes, trabalhos, depoimentos, parágrafos das textualizações e categorias, além de uma tabela para possibilitar a vinculação das categorias aos parágrafos. Criamos também alguns formulários para possibilitar a alimentação das tabelas, além de consultas e relatórios para permitir a apresentação de filtros com os dados cadastrados. Esta versão sofreu, durante o período de estudo, várias alterações visando a facilitar a manipulação dos dados. A ideia básica, que se manteve até a versão atual do Hemera, era cadastrar os parágrafos, vinculando-os aos dados do trabalho para o qual o depoimento foi produzido para, então, ler cada um deles anotando os temas que abordavam, segundo a perspectiva do sistematizador. Essa leitura mostrou-se imprescindível por, em muitos parágrafos, os temas que delimitavam as categorias estarem apenas subentendidos, inviabilizando o uso das ferramentas de busca textual⁴³. Além disso, com a leitura e demarcação das categorias

⁴³ Por outro lado, não é possível afirmar que um parágrafo que possua determinado termo ou expressão não se refira à categoria por ele (ou ela) representada, pois suas possibilidades dependem das intenções do pesquisador. Emblemáticas a este respeito são as categorias “Década de 2100” e “Década de 2150” criadas para representar o seguinte trecho da entrevista de Rubens Zapater a Ivete Maria Baraldi: “Será que teve um menininho que teve a coragem de perguntar: ‘Professor, como é que era o zero?’”. E hoje, na calculadora, não precisamos nem dos algarismos hindu-arábicos, é tudo zero e um. Daí fico imaginando que meu trineto, em 2100, 2150, vai perguntar: ‘Como é que meu avô conseguia fazer ‘contas’ com dez algarismos?’”. E a mesma coisa que nós não podemos admitir como, no passado histórico, nossos amigos romanos podiam fazer contas. Já pensou nisso? Como eles faziam os cálculos?”. Como já destacamos, a leitura efetuada pretende ser tão minuciosa quanto possível, pretendendo pecar pelo excesso (ainda que assumindo ser sempre restrita por um conjunto de experiências pessoais e sazonais) para permitir os usos pretendidos pelos futuros leitores, cabendo a eles rejeitarem trechos que não se adequem às suas propostas. Neste caso, embora possa ser considerada exagerada, a preocupação foi subsidiar algum pesquisador que queira saber as perspectivas de futuro presentes nos depoimentos (não sabemos como serão as pesquisas nas próximas décadas ou daqui um ou dois séculos). Há que se considerar que a intenção de ser o Hemera um banco de dados com constantes inclusões de novos textos, por não se poder prever assuntos a serem inseridos ou intenções praticadas, deve se abrir às generalidades possíveis. Em última instância, que determina o que as fontes dizem ou podem dizer são seus (futuros, neste caso) leitores ao lançarem, sobre elas, questões investigativas. Desta forma, mesmo que o termo que indique a categoria tenha sido simplesmente citado no parágrafo, ele foi também para ela demarcado. Isso ocorreu de forma marcante também nas categorias que encerram temas “matemáticos”. Vejamos um exemplo. No parágrafo a seguir, extraído do depoimento de Rubens Lippel a Rosinete Gaertner, foi marcada, dentre outras, a categoria “Ensino de números complexos”, embora o parágrafo não trate diretamente das formas usadas para o ensino deste conteúdo. Todavia, a categoria foi marcada por poder fazer parte dos planos de pesquisador, por exemplo, pesquisar quando o conteúdo era ensinado e saber alguns indícios de como isso era feito, ainda que de maneira genérica, como “bastante tradicional”, realizada através da demonstração de teoremas, ou baseado em quais livros didáticos: “As aulas de Matemática eram bastante tradicionais; demonstravam-se teoremas até. Tínhamos que demonstrar e explicar tudo: de onde saía, de onde não saía. Tinha que saber tudo bem. Caso contrário, não passava! Dessa época, tenho guardado somente os livros de Matemática. Cadernos e fotos não tenho. Os livros? Tenho todos: o Quintella, o Sangiorgi e o “Bezerrão”. Podemos dar uma olhada neles. Aprendemos funções, gráficos, limite e continuidade, função linear, circunferência, círculo, derivadas, variação das funções de máximo e mínimo, integral, números complexos, polinômios, equações algébricas, equações transformadas, cálculo das raízes inteiras, equações recíprocas. Tudo completo, o programa todo. Todo mundo tinha livro e ele era seguido. Exercícios eram dados à parte, além dos que existiam nos livros. O Ary Quintella, de capa dura, costurado à mão, da Editora Nacional, nós usávamos na quarta série do Ginásio. O programa era: números reais, equações do segundo grau, equações obtidas no segundo grau, produto cartesiano, trinômio do segundo grau, semelhança, relações métricas no triângulo retângulo, relações métricas no triângulo qualquer, polígonos regulares e área de figuras planas. É, basicamente, o mesmo programa de hoje em dia. Aqui estão os livros do Bezerra: de primeira e de

podemos estabelecer uma relação do que foi identificado, possibilitando perceber quais temas são abordados pelo conjunto de textualizações. O cadastro dos dados dos trabalhos a que os depoimentos se vinculam é uma tentativa de facilitar a leitura e compreensão das textualizações, já que o trabalho normalmente remete ao tema nele tratado. Assim, quem conhece os trabalhos cadastrados cria certa “identidade” atribuída aos seus depoentes. Ao lermos um trecho de uma textualização que foi criada a partir de um depoimento dado à pesquisa de doutorado de Heloisa da Silva, por exemplo, automaticamente criamos um perfil referente aos seus depoentes, professores que atuaram na formação continuada de professores de matemática através do CEM. Mesmo para quem não conhece o trabalho, saber seu título e seu resumo pode contribuir para facilitar a (re)criação da narrativa latente nos trechos das textualizações.

Na versão em Access foi cadastrada grande parte dos parágrafos das textualizações e demais dados a eles relacionados, como os trabalhos para os quais os depoimentos foram gerados e seus depoentes. Após o cadastro dos dados, foram realizadas duas leituras em praticamente todos os parágrafos. Inicialmente, por meio de um trabalho de iniciação científica realizado por Tatiane Tais Pereira da Silva, foram feitos quase todos os cadastros e a primeira leitura de quase todos os parágrafos anotando, esta aluna, no sistema, todas as categorias que conseguia identificar em cada um dos parágrafos. Foram cadastrados 7.727 parágrafos dos quais 6.802 foram por ela lidos, identificando 5.082 diferentes categorias e estabelecendo 42.786 relacionamentos entre parágrafos e categorias. Não foram objeto desta primeira leitura, basicamente, os depoimentos gerados para os trabalhos finalizados (defendidos) após o término desse trabalho de iniciação científica, no final do ano de 2010. Ainda assim, alguns depoimentos de trabalhos defendidos apenas em 2011, que já sabíamos que seriam incorporados no nosso sistema, foram cadastrados e lidos pela aluna, mesmo antes das defesas, sendo os textos, para evitar distorções com relação à versão publicada, alterados quando da segunda leitura.

Após este trabalho, uma segunda leitura, desta vez em todos os parágrafos, foi por nós realizada. Para isso, incorporamos, no sistema, textualizações de trabalhos que ainda

segunda séries; e o complemento do terceiro. Tinha Aritmética e Álgebra para os três anos. Geometria no primeiro ano, trigonometria no segundo, e geometria analítica, no terceiro. No terceiro ano do Científico, portanto, havia dois livros: o Ary Quintella e o Bezerra. Todo mundo comprava. Tinha que ter. Tenho até hoje alguns exercícios resolvidos. Tudo era completamente visto, não se pulava nada. As demonstrações, os teoremas; tudo era feito. Então, realmente, quem passava tinha uma ótima base. E a reprovação, como eu disse, não era muito alta. A turma estudava. Da minha turma, só a Nívia e eu fomos lecionar. A grande maioria foi fazer Medicina e todos eles passaram, praticamente, no primeiro vestibular, em universidades federais. Têm alguns que foram para Odontologia, outros para a área das Engenharias. Nossa turma era muito boa, muito boa mesmo.”

não haviam sido finalizados⁴⁴. Nesta segunda leitura procuramos identificar novos temas nos parágrafos para evitar que passassem despercebidas temáticas quando da primeira leitura. Neste processo, procuramos ressaltar os mais variados e possíveis temas, mesmo que não viessem a ser novamente tratados em nenhuma outra textualização. Ainda assim, sabemos, esta identificação é limitada às experiências e à apreensão do leitor. Um exemplo desta situação tivemos durante uma das disciplinas⁴⁵ que cursamos durante o doutorado, em que o professor nos instigou, no trabalho de conclusão do curso, a perceber em alguns de nossos depoimentos a presença de elementos sobre o tema “Ciência e Tecnologia”, objeto da disciplina. Este tema, em qualquer outro contexto, não seria (e não foi) por nós percebido por não termos familiaridade com seus contornos. Da mesma forma, certamente existem muitos outros vieses passíveis de serem observados nas textualizações que não fomos capazes de identificar. Esta situação particular nos ilustrou como nossos olhos percebem apenas aquilo que são capazes de ver, pelas experiências que nos fazem ser o que somos. Muitos outros temas, distantes ou não de nossas áreas de atuação, poderiam ou poderão ser percebidos por outras leituras.

A segunda leitura nos possibilitou, também, alterar os nomes de algumas categorias cadastradas de maneira equivocada, notadamente nomes próprios e de instituições, que procuramos padronizar. Foram unidas categorias que, apesar de representarem um mesmo tema, haviam sido cadastradas com nomes distintos, tais como “Sistema de Educação” e “Sistema Educacional”. Alguns vínculos entre categorias e parágrafos estabelecidos na primeira leitura foram considerados inadequados e, por isso, eliminados. Os números atuais do banco de dados registram 7.802 parágrafos, 6.245 categorias distintas com 71.314 relações entre parágrafos e temas. Vale destacar que entre o cadastro inicial e a forma final

⁴⁴ Vale ressaltar que as textualizações normalmente só foram cadastradas após a defesa e a publicação do trabalho final das pesquisas, de onde os textos foram extraídos. Quando houve cadastro anterior à publicação do trabalho, por percebermos, em alguns casos, pequenas alterações, mesmo que apenas para corrigir problemas de edição, os textos dos parágrafos foram integralmente alterados para garantir que estejam no sistema de forma idêntica à versão disponibilizada nos trabalhos publicados. É preciso destacar, também, que pequenas alterações foram realizadas nas textualizações publicadas quando, durante a leitura, percebemos problemas na digitação dos textos. Além disso, a cada depoimento segue a carta de cessão específica, com exceção daquelas referentes aos trabalhos de iniciação científica de Lidiane Camilo Sossolote e à tese de Marisa Resende Bernardes, que não disponibilizaram versão da carta de cessão junto aos trabalhos e, até o momento, não atenderam ao nosso pedido para podermos agregá-las ao sistema. Conforme contato em agosto de 2013, informaram-nos que, por diferentes motivos, não estavam localizando tais cartas e que, tão logo as encontrassem elas nos seriam disponibilizadas. Embora as cartas de cessão representem um cuidado inerente ao trabalho com História Oral na Educação Matemática defendido pelo GH OEM, julgamos conveniente disponibilizá-las juntamente com as textualizações para podermos assegurar os limites de uso permitidos pelos depoentes para os textos produzidos. Neste sentido, agradecemos aos pesquisadores cujos trabalhos fazem parte desta versão do Hemera por, prontamente, nos atenderem disponibilizando estes documentos quando já não estavam acessíveis nos próprios trabalhos por eles produzidos.

⁴⁵ Trata-se da disciplina “Formação científica, cidadania e compreensão pública de ciência e tecnologia”, ministrada pelo professor Danilo Rothberg no segundo semestre de 2010, no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da UNESP de Bauru.

dada ao banco de dados, vários parágrafos foram agrupados por serem continuação do mesmo tema, como já explicitamos, e alguns foram divididos. Cerca de 220 categorias cadastradas na primeira leitura foram excluídas. Estes números servem para ilustrar a quantidade de informações incorporadas ao sistema e por ele tratadas, mas, mais do que isso, evidenciam o caráter individual, subjetivo da leitura e da ação de recortar parágrafos e agrupá-los tematicamente. Muitas informações que não haviam sido percebidas na primeira leitura o foram na segunda, da mesma forma que muitas outras, que já estavam cadastradas pela primeira leitura realizada, percebemos, não o seriam na segunda. Outras leituras, certamente, identificariam outras possibilidades. Esta percepção é influenciada por uma série de fatores, dentre eles, especialmente, podemos destacar as experiências do leitor em determinada linha de pesquisa. Evidencia, também, que as leituras realizadas para a alimentação dos dados no Hemera, tanto quanto os procedimentos utilizados pelos diferentes pesquisadores para a realização das entrevistas e sua disponibilização nos trabalhos “locais”, fazem já parte dos futuros processos de análise que, esperamos, venham a ser feitos a partir deste sistema.

Durante a segunda leitura, entretanto, devido ao desejo de apresentar aos colegas do grupo de pesquisa o banco de dados que vinha sendo alimentado, percebemos que a versão que utilizávamos, em Access, apresentava algumas dificuldades, especialmente pelas limitações que impunha ao nosso desejo de utilizar o banco de dados para divulgar as textualizações produzidas pelo grupo e potencializar a criação de narrativas. Coincidentemente, neste mesmo período, tínhamos nos aproximado da programação para o desenvolvimento de aplicativos para *web browsers*, ou seja, aplicativos acessados por meio de navegadores de *internet*. Assim, para conseguir futuramente vir a disponibilizar nossa base de dados na *internet*, passamos a desenvolver a versão atual de Hemera em plataforma web. Desta forma, conseguimos eliminar outra dificuldade, o uso de software de propriedade particular. A plataforma web foi desenvolvida utilizando-se, além do HTML (*Hyper Text Markup Language*) que é a linguagem padrão para a *internet*, o PHP (*Hypertext Preprocessor*), linguagem de programação baseada no conceito de *software* livre, que não exige o pagamento de direitos de uso desde que os aplicativos gerados não tenham caráter comercial. No nosso caso, além de disponibilizar gratuitamente nossa base de dados, a intenção é tornar público também os códigos de programação desenvolvidos, tornando o sistema totalmente absorvível por qualquer pessoa com alguma experiência em programação de *softwares* para, por exemplo, realizar nele melhorias ou adaptações. Deste modo, tornamos o sistema não apenas acessível e manipulável por qualquer operador, usuário comum do sistema, que, de posse de uma cópia, poderá identificar nele suas próprias

categorias, aproveitando ou não os dados, inclusive as textualizações, já cadastrados, mas, ao disponibilizar os códigos da programação, tornamos o sistema aberto para que outros grupos, que tenham o apoio de um programador, possam implementar nele outros recursos que julgarem necessários⁴⁶. Associado ao PHP utilizamos como banco de dados o MySQL⁴⁷, igualmente baseado no conceito de software livre. Passamos, então, a outro problema: a necessidade de disponibilizar o sistema também em DVD, já que ele precisava ser integrado a este nosso trabalho e já que deveríamos cuidar para abrir novas possibilidades de distribuição e divulgação do sistema. Isso foi resolvido com a utilização de um pacote de softwares chamado *Server2Go*, que permite a execução do PHP e do MySQL tanto em mídias de leitura e gravação, como HD e Pen Drive, quanto em mídias que possibilitam apenas a leitura, como, por exemplo, CDs e DVDs. Assim, as soluções técnicas estavam resolvidas, podendo o sistema, a ser desenvolvido de forma a aproveitar as informações já inseridas na versão anterior, ser distribuído e utilizado livremente⁴⁸.

A elaboração do sistema esteve atrelada, desde o início, a algumas premissas. Apesar de termos dividido as textualizações, para sistematizá-las, em pequenas partes (os parágrafos), não queremos advogar em favor de seu efetivo fatiamento. A divisão em parágrafos tem a intenção apenas de ressaltar trechos em que determinado assunto é abordado nas textualizações. Como forma de minimizar esta fragmentação, foram disponibilizadas ferramentas no sistema, que apresentaremos mais adiante, com a intenção de, tanto quanto possível, manter a coesão entre as partes sem desvinculá-las da íntegra da textualização, que o sistema também disponibiliza. Isto se evidencia, por exemplo, na tela do sistema que permite a leitura dos parágrafos e a marcação dos temas que neles se mostram segundo o olhar de quem lê. Nesta tela, os parágrafos são avançados de forma ordenada

⁴⁶ É preciso deixar claro, porém, que, embora o sistema esteja disponível integralmente e aberta para qualquer manipulação, a versão do Hemera a ser disponibilizada no site do GHOEM terá acesso aberto a qualquer usuário da rede exclusivamente para consultas. Toda inclusão ou alteração de dados estará condicionada às políticas a serem definidas pelo grupo.

⁴⁷ O MySQL é um Sistema Gerenciador de Banco de Dados (SGBD) baseado em SQL (*Structured Query Language*), a principal forma de armazenar e acessar dados em sistemas computacionais na atualidade.

⁴⁸ Infelizmente apenas está disponível versão do *Server2Go* para Windows. Ainda assim, usuários de outros sistemas operacionais, como o Linux, normalmente mais acostumados com busca de sistemas específicos para utilização nestas plataformas, podem utilizar o Hemera em seus equipamentos, precisando apenas instalar versões dos softwares Apache, PHP e MySQL compatíveis com a versão utilizada (para a versão Ubuntu 12.04, por exemplo, basta executar o comando “\$ sudo apt-get install mysql-server apache2 libapache2-mod-php5 php5 php5-mysql phpmyadmin”, conforme <<http://www.vivaolinux.com.br/dica/PHP-+-Apache-+-MySQL-no-Ubuntu-1204-Instalacao-rapida>>, onde são apresentadas outras instruções). Vale lembrar que os aplicativos são gratuitos e facilmente localizados na *internet*, necessitando apenas ter o cuidado de localizar uma versão compatível com seu sistema operacional. Uma vez instalados, basta iniciar esses servidores tendo por base que o Hemera fica disponível na pasta *htdocs\depoimentos* e a base de dados em *dbdir\depoimentos* no disco anexo a este trabalho. O banco de dados não tem senha cadastrada para controle de acesso, devendo apenas ser informado o usuário padrão “root”.

para que a leitura siga o curso das textualizações. Mesmo nas telas em que maior destaque é dado aos parágrafos, notadamente no relatório gerado por filtro estabelecido pelo usuário do sistema, a qualquer momento é possível ao usuário acessar a textualização da entrevista na íntegra, ressaltando-se o parágrafo selecionado para que possa ser analisado no contexto do depoimento. Os trabalhos que geraram as textualizações, ainda que seu conteúdo não seja objeto de nosso estudo, foram incluídos integralmente no sistema e são facilmente acessados por meio de links específicos, permitindo que se crie uma ideia dos objetivos (temas) para os quais foram criados. Tivemos o cuidado de, inclusive, deixar espaços para o cadastro de fotos e das apresentações de cada depoente, elaboradas pelos pesquisadores que os entrevistaram⁴⁹, um conjunto de esforços que visa a uma maior familiaridade do leitor com o depoente e seu depoimento. Em cada parágrafo, as notas de rodapé, que trazem muitas explicações sobre o contexto das entrevistas, também estão disponíveis, assim como os anexos mencionados ou mobilizados durante os depoimentos⁵⁰. Desta forma, tentamos contribuir para que as leituras a serem elaboradas a partir do sistema, mesmo que se iniciem por fragmentos de um texto maior, sejam plausivelmente complementadas, na medida do necessário, para uma compreensão mais abrangente das informações neles contidas. Este esforço, no nosso modo de entender fundamental, é parte das atribuições do usuário-pesquisador, em um pacto acadêmico que estabelece com seu leitor, cuidando da ética que não deve se afastar do espírito investigativo. Não devemos supor – embora o Hemera, como qualquer outro texto, se abra a incontroláveis interpretações e usos – que um pesquisador das ciências humanas e sociais, acostumado a tecer suas narrativas a partir das histórias que lhes são contadas, inicie seu processo interpretativo sem procurar, antes, conhecer melhor a “origem” de determinados relatos e em quais condições a narrativa foi criada, principalmente ao saberem que essas informações estão disponíveis e são facilmente acessadas no sistema. Pensando nisto, procuramos incluir no Hemera uma gama de recursos que julgamos facilitar esta aproximação. Isso não implica, por outro lado, que defendamos que estes dados “contextuais”, digamos, necessariamente devam estar presentes nas narrativas elaboradas a partir do funcionamento do sistema, embora, como acabamos de mencionar, devam ser considerados em sua elaboração. Estas informações devem ou não ser explicitadas, segundo pensamos, conforme sejam consideradas relevantes para que o

⁴⁹ Pretendemos incluir a opção de cadastrar no sistema outros dados dos depoimentos, como data de nascimento, data da entrevista e idade à época, local de nascimento e de realização da entrevista, profissão etc.. A intenção de inserir estas informações, assim como aquelas já disponibilizadas no sistema, é facilitar o acesso às textualizações, ao contexto em que se desenvolveu a entrevista, ainda que o usuário possa apenas ler alguns dos parágrafos de algumas textualizações disponíveis e não todo o texto.

⁵⁰ Dentre os depoimentos já cadastrados no Hemera ressalta-se, neste sentido, o fornecido por Antonio José Lopes (Bigode) a Heloísa da Silva, em que o depoente apresenta vários documentos que dirigem o início de sua fala.

leitor acompanhe a compreensão dada pelo pesquisador ou para que possa tecer suas próprias compreensões⁵¹. O pesquisador, porém, no nosso modo de entender o ato de pesquisar, deverá procurar também nos depoentes, pesquisadores e trabalhos, indícios que ajudem a compor sua narrativa. Em todo caso, a disponibilização de todas as textualizações de forma sistematizada na *internet*, conforme pretendemos, permitirá qualquer consulta aos textos que, entendemos, devem ser devidamente referenciados, a qualquer tempo e sem restrições.

Por todas estas considerações, as narrativas criadas a partir do sistema, apesar de, neste nosso caso, serem pautadas em depoimentos utilizados em pesquisa do GHOEM e, ainda que criadas por pesquisadores do próprio grupo, não podem, segundo entendemos, exceto em situações bastante particulares, como quando um pesquisador em História Oral se vale do sistema para realizar a sua pesquisa cadastrando nele suas textualizações para, assim, tratá-las segundo suas perspectivas teórico-metodológicas, serem inscritas no âmbito das pesquisas em História Oral. Apesar de poderem apresentar vários dos pré-requisitos que defendemos para constituir uma pesquisa em “História Oral”, tais como, serem disparadas por testemunhos orais, conceberem e respeitarem a existência de “verdades dos sujeitos” e assumirem uma perspectiva ampla de “história”, faltará a elas algo primordial para isso: a grande afetação ou envolvimento com a entrevista motivado, especialmente, mas não exclusivamente, pelo fato de não terem sido as entrevistas realizadas por este pesquisador que, em última instância, define os limites das entrevistas. Este envolvimento ocorre no processo de criação destas narrativas, como as tratativas para sua realização, sua elaboração e gravação, a transcrição e/ou textualização. Estes processos, mais que simplesmente tornar familiares aqueles textos produzidos, fazem com que haja certo envolvimento entre depoentes e pesquisadores, uma experiência que não pode ser transmitida por palavras ou qualquer outro meio⁵². Pode esta sistematização que propomos,

⁵¹ Quando a temática abordada é, por exemplo, a CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, pode ser relevante, ao citar um trecho de algum depoimento, contextualizar o envolvimento do depoente com a Campanha – se ele foi professor ou aluno da CADES, em qual região do país e sob quais circunstâncias etc. –, se essas informações contribuírem para a compreensão da versão da CADES que aquele depoente apresenta. Saber se o depoente é professor ou aluno pode, por outro lado e em determinadas circunstâncias, ser irrelevante quando seu depoimento ilustra suas apreensões sobre o regime militar. Em qualquer caso, porém, quem decide se estas informações são ou não relevantes e, portanto, se devem ou não ser apresentadas na (ou mobilizadas, de algum modo, para a) narrativa construída é o pesquisador que, em última instância, é quem assina a narrativa.

⁵² Estas restrições que ressaltamos quanto aos procedimentos específicos da História Oral, entretanto, não inviabilizam o uso do Hemera com intenções historiográficas. Neste caso, entretanto, pensamos ser ainda mais necessário o contato do pesquisador com a íntegra das textualizações, o que é possibilitado pelas ferramentas do sistema, para que possa constituir significações plausíveis para estas narrativas. Para tanto, talvez seja conveniente até mesmo recorrer ao trabalho original (do qual as textualizações foram despregadas) para procurar garantir a plausibilidade das narrativas produzidas com o auxílio do Hemera. Mais uma vez se evidencia o papel central do pesquisador na condução de suas pesquisas, na elaboração de suas narrativas.

entretanto, disparar uma infinidade de hermenêuticas, comuns em qualquer tipo de pesquisa qualitativa, gerando compreensões tão profundas quanto as intenções do próprio pesquisador que, ao fim e ao cabo, é o grande responsável por tecer e apresentar suas intrigas.

Neste sentido, com os movimentos de análise que já fizemos (a escolha das textualizações que fariam parte do sistema, sua organização em parágrafos e a identificação dos temas tratados em cada parágrafo) pretendemos abrir espaço para o desenvolvimento de outras análises.

ÚLTIMOS AJUSTES, PRIMEIROS ESTUDOS

Os dados cadastrados na primeira versão do Hemera foram migrados para a nova plataforma e o sistema foi sendo novamente desenvolvido e aperfeiçoado conforme sua utilização, seja para finalizar a inserção e leitura dos parágrafos, seja para realizar os primeiros estudos com o objetivo de testar a sistematização proposta. Esta é uma grande vantagem quando o desenvolvedor é também usuário do sistema, pois pequenos ajustes que facilitam o uso das ferramentas são mais plenamente identificados. Assim, no atual Hemera foram criadas as telas para a realização dos cadastros e consultas de depoentes, trabalhos e depoimentos. Nesta última, são vinculados os depoentes aos trabalhos havendo a possibilidade de inserir a apresentação do depoente que por ventura tenha sido feita pelo pesquisador no trabalho, além de sua fotografia e da carta de cessão da entrevista. Foram criadas também as telas para cadastro e consulta de categorias e cadastro dos parágrafos⁵³. Ao cadastrar os parágrafos há a opção para a inclusão das notas de rodapé vinculadas ao corpo do parágrafo e a inserção de anexos (fotos ou outros documentos) presentes nas textualizações e vinculados ao parágrafo. Por não ser possível a utilização da formatação sobrescrita, ao cadastrar os parágrafos optamos por anotar no texto o número da nota de rodapé entre colchetes, respeitando a numeração recebida pela nota no trabalho original. Os parágrafos cadastrados são numerados ou renumerados automaticamente pelo sistema, conforme a opção utilizada para a inserção do registro. A última tela de cadastro elaborada

⁵³ Embora o sistema tenha sido desenvolvido de forma que sua utilização seja intuitiva, criamos um manual operacional, acessado logo na tela inicial do Hemera, para facilitar o uso por pessoas menos familiarizadas com este tipo de aplicativo. Neste manual apresentamos todas as telas do sistema e descrevemos suas funcionalidades. No ensaio “Jogo, experiência, tentativa, ensaio: estudar com o Hemera”, apresentado mais adiante, ilustraremos o uso do Hemera com cópias de suas telas.

foi a referente aos usuários do sistema, visando a limitar o acesso apenas às pessoas autorizadas⁵⁴.

Foi desenvolvida, também, a ferramenta que possibilita a leitura das textualizações e identificação dos temas tratados no parágrafo. Esta tela foi programada de forma a facilitar ao máximo a realização dessa atividade, possibilitando, inclusive, o cadastro de novas categorias sem a necessidade de acessar outros módulos. Ao gravar as alterações, o sistema automaticamente passa a apresentar o próximo parágrafo cadastrado. Há também a opção de anotar o último parágrafo lido pelo usuário para que em seu próximo acesso a esta tela do sistema este parágrafo seja exibido, facilitando, assim a continuação da leitura.

Quando iniciamos a leitura dos parágrafos, percebemos que seria necessária uma ferramenta para unificar categorias. Esta ferramenta é utilizada para eliminar equívocos no cadastramento das categorias pela inserção de nomes distintos para o mesmo tema⁵⁵, seja por problemas na digitação do nome da categoria (notadamente no caso dos nomes próprios), seja pela pluralidade de opções para um mesmo tema⁵⁶. Para evitar a necessidade de termos que voltar a todos os parágrafos identificados para uma das categorias e, então, alterar manualmente para a outra com significado semelhante, desenvolvemos a opção para transferir automaticamente todas estas marcações conforme parâmetros estabelecidos pelo usuário.

Ao terminar de ler todos os parágrafos anotando as categorias que neles percebíamos, passamos a fazer alguns acertos no sistema, conferindo a formatação das janelas e incrementando alguns relatórios que, além daquele que permite escolher os parágrafos com base nas categorias a ele vinculadas e/ou aos dados do trabalho a eles vinculados, percebemos que seriam necessários. Os dois primeiros, “Parágrafos sem Categorias” e “Categorias sem Parágrafos” foram criados com a intenção, respectivamente, de identificar algum parágrafo que por ventura não tivesse sido lido e categorias que foram criadas, mas, depois, por algum motivo, não foram vinculadas a nenhum parágrafo ou cujo vínculo foi excluído. A busca por parágrafos sem categoria retornou os parágrafos 11 e 12 do depoimento de Oduvaldo da Costa César e Carlos Eduardo Mangili e possibilitou identificar que, ao cadastrar o depoimento de Oduvaldo Cacalano houve uma confusão, possivelmente pela coincidência dos nomes dos depoentes, fazendo com que dois dos parágrafos do depoimento de Oduvaldo Cacalano estivessem repetidos, com os números 11 e 12 que

⁵⁴ O acesso ao sistema está restrito a todos os seus módulos, mas a intenção é, posteriormente, disponibilizar acesso irrestrito aos relatórios, controlando apenas as alterações nos dados do sistema.

⁵⁵ Esta necessidade foi sentida por percebermos, como relatamos anteriormente, a existência de categorias distintas que se referiam ao mesmo tema como, por exemplo, “Revolução de 1964” e “Ditadura Militar”.

⁵⁶ Apesar de já termos unido várias categorias, provavelmente ainda há várias outras que poderiam ser unificadas.

apareceram no relatório, no depoimento de Oduvaldo da Costa César e Carlos Eduardo Mangili. Assim, procurando parágrafos não lidos identificamos, na verdade, um equívoco no cadastro do depoimento, rapidamente corrigido.

Já a análise do relatório de “Categorias sem Parágrafo” revelou 221 categorias que, provavelmente, foram substituídas por outra quando da segunda leitura realizada nos depoimentos. Estas categorias, após terem sido analisadas uma a uma, foram todas apagadas do sistema.

Finalizada a inclusão dos dados no sistema, ao menos aqueles previstos para esta etapa, pretendemos colocar à prova a fecundidade do sistema e da proposta de sistematização. Para tanto, realizamos alguns ensaios partindo dos relatórios gerados pelo Hemera. Não por acaso a opção foi pela produção de ensaios. As narrativas não têm a pretensão de serem definitivas, mas apenas de reunir indícios, algumas informações sobre os temas estudados e apresentá-las de forma breve. São narrativas possíveis disparadas pelos parágrafos cadastrados em que percebemos, durante as leituras realizadas, abordarem determinado tema. Ainda que de maneira tímida, produzimos três ensaios, o que nos permitiu perceber algumas das possibilidades de produção de narrativas bem como algumas limitações na sistematização realizada. Esta experiência possibilitou-nos, também, perceber a necessidade de incrementar algumas ferramentas ao sistema.

Enquanto líamos os depoimentos, sabendo da necessidade de escolher temas para posteriormente realizarmos nossos estudos sobre a conveniência da sistematização que estávamos desenvolvendo, percebemos que “Ditadura Militar” seria, dentre as centenas de possibilidades, uma opção interessante⁵⁷. Esta percepção se deu por esta categoria, apesar de não ser tema central em nenhum dos trabalhos até aqui cadastrados, ser bastante recorrente nas textualizações o que, pensamos, está alinhado com nossa proposta de cobrir uma grande quantidade de informações e, neste caso, de uma maneira bastante plural. É claro que a presença deste tema nas textualizações não se dá por acaso, pois, embora não seja tema central de nenhum dos trabalhos, como dissemos, é pano de fundo de muitos deles que têm alguma ligação com este período da história da educação no Brasil.

Unificamos algumas categorias, como “Revolução de 1964”, “Golpe Militar” e “Golpe de Estado” que, entendemos, se referiam todas à categoria “Ditadura Militar”, expressão que nos pareceu mais representativa. Geramos, então, o relatório filtrando os parágrafos em que esta categoria estava selecionada. Inquietou-nos, nesse momento, quantificar as aparições

⁵⁷ O interesse possui sempre um caráter particular, individual. Para levantar possibilidades de interesse a outros pesquisadores, como se verá logo a seguir, foi criada ferramenta específica para visualizar as categorias com suas respectivas distribuições.

dessa categoria distribuídas nos trabalhos e depoimentos. Pensamos que tais dados, além de possibilitar a confirmação de nossa percepção sobre a relevância, pela distribuição, da categoria que escolhemos, servirão, também, especialmente, para pesquisadores que não realizaram a leitura de todos os parágrafos, para a escolha de outras categorias que possam ser consideradas relevantes para outros estudos. Assim, postergamos o início da leitura dos parágrafos relativos à “Ditadura Militar” para a elaboração de mais este relatório. Ao término da implementação deste relatório pudemos confirmar sua utilidade quando, por exemplo, ao detalhar as ocorrências da categoria “Ditadura Militar” verificamos que suas 153 ocorrências se referem a parágrafos distribuídos em 58 depoimentos diferentes espalhados em todos os 16 trabalhos cadastrados. No nosso modo de entender, para a intenção pré-estabelecida de abordar possíveis diferentes formas de apreender o Movimento Militar da Década de 1960 essa distribuição se mostrou bastante promissora. Por outro lado, outras intenções poderiam almejar outra forma de distribuição. A título de exemplo, a categoria “Adailton Alves da Silva” concentra suas 69 ocorrências exclusivamente no depoimento do próprio Adailton, o que indica um caráter que poderíamos chamar de “auto-biográfico” da categoria. Por sua vez, a categoria “Anna Franchi” que, em princípio, também poderia indicar se tratar de uma categoria da mesma natureza, embora concentre suas 125 ocorrências em um único trabalho, estão espalhadas em 10 diferentes depoimentos, o que pode denotar outro tipo de biografia⁵⁸.

Com a intenção de testar a fecundidade da sistematização que elaboramos, iniciamos, então, a realização do primeiro estudo baseado nos relatórios do Hemera utilizando, como dissemos, os parágrafos relacionados à “Ditadura Militar”. Havia certa expectativa por este momento, já que foi o primeiro teste sobre a eficiência da sistematização que propomos e sobre a qual durante tanto tempo trabalhamos. Desde o início da leitura do relatório gerado, porém, pudemos perceber que o resultado era positivo. O temor de que destacar os parágrafos dos depoimentos poderia, de alguma forma, torná-los incompreensíveis, foi ultrapassado. Na posição de usuários do Hemera, embora estando em situação diferenciada por termos elaborado o sistema e por fazermos parte do grupo que produziu as textualizações (o que nos faz conhecer os trabalhos realizados e conhecermos

⁵⁸ É importante registrar que toda menção a um nome próprio de pessoas, empresas ou instituições foi vinculado à categoria criada para se referenciar a este nome. Por exemplo, sempre anotamos para os parágrafos em que o depoente diz “Nasci em...” a categoria criada com seu nome próprio. Caso mencionasse em seguida a data de seu nascimento, o parágrafo era também relacionado àquela década. Se, por outro lado, informava o município de seu nascimento, a categoria com o nome daquela cidade era relacionada. Quando mencionava: “Estudei na escola...” tanto a categoria referente ao nome próprio do depoente como a da escola mencionada eram vinculadas ao parágrafo, buscando dar um tratamento refinado às possibilidades que cada parágrafo, segundo nosso entendimento ao lê-los, traziam.

suas questões e intenções de pesquisa), mas, principalmente, por termos realizado a leitura de todas as textualizações nele inseridas, ao ler os parágrafos destacados pelo filtro da categoria “Ditadura Militar”, conseguimos lembrar, possivelmente de forma similar, ainda que em diferentes graus, à afetação ou familiaridade relatadas pelos pesquisadores consultados sobre as formas de organização para a produção das narrativas, um contexto mínimo que remete o parágrafo à textualização. Criamos, por esta nossa condição, certa familiaridade com os depoimentos, distinta daquela gerada pelos procedimentos da História Oral, e, por que não dizer, com os depoentes que “criamos” ao ler as textualizações, o que facilitou a interpretação dos dados gerados pelo relatório do sistema. Esta condição, entretanto, não nos impede de tecer compreensões sobre as potencialidades do sistema em outros contextos. Mesmo a leitores que venham a se utilizar dos relatórios do Hemera sem terem lido, como nós, previamente, todas as textualizações integralmente, a leitura dos parágrafos no relatório, para disparar a busca por textualizações que possam contribuir para suas intenções investigativas, não é incompreensível. Ao contrário, remete diretamente a uma gama de informações relacionadas com o tema escolhido criando possibilidades de construção de narrativas. O trecho a seguir, escolhido aleatoriamente, pode ilustrar ao leitor a situação que descrevemos. Embora existam informações que devam ser mais profundamente exploradas conforme as experiências e expectativas do pesquisador e, ainda que de certa forma “truncado”, o parágrafo é perfeitamente compreensível e capaz de disparar processos de significação.

Falar sobre a importância do curso para a região... Isso foi só mais tarde. Porque depois surgiram os tais Exames de Madureza [72], do Ginásial e do Colegial. Esses cursos levavam milhares de pessoas às cidades para fazer os Exames de Madureza. Porque o Ministério da Educação autorizava alguma escola em função de política, de deputados etc, a realizar os Exames de Madureza. Eu me lembro que em Araraquara houve um Colégio que foi autorizado, um deputado de Araraquara conseguiu isso. Então, em certa ocasião, havia 15 mil pessoas, aproximadamente, realizando esse exame em Araraquara, nesse Colégio, para tirar o diploma do Ginásio e depois para tirar o diploma de Colegial. Mas imagina o que aconteceu? Esse pessoal não sabia nada, vamos falar a verdade, porque os exames eram testes de três escolhas, uma delas horrorosa (que ninguém assinalava)... sobravam só duas alternativas, era verdadeiro ou falso. Então a maior parte dos candidatos passava, em um ano e pouco, vamos dizer assim, muitas pessoas que não tinham o Ginásio tiravam diploma até do Colegial, eles passavam, era fácil. Mas onde esse pessoal ia estudar?... Quais cursos eles podiam fazer, que tinham capacidade de fazer? Nenhum. Mas aí se criaram muitas Faculdades de Filosofia em todo o Estado e tiveram alunos, oriundos de onde? Dos Madurezas, feitos pelo Estado inteiro. E quem dava aula? Quem eram os professores universitários? Gente que não estava bem preparada (alguns sim). Havia bons professores também, que haviam feito bons cursos. A importância do curso em Araraquara foi posterior, porque na década 1970 apareceu esse monte de faculdades e o pessoal, para ficar

mais barato, preferia pagar a ficar viajando. Surgiram outras oportunidades para eles...

E com as informações do relatório de que este é o vigésimo terceiro parágrafo da entrevista concedida por Ruy Madsen Barbosa a Maria Ednéia Martins-Salandim por ocasião de seu trabalho de doutorado defendido em 2012 sob o título “A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960”, qualquer leitor/pesquisador terá aí um contexto mínimo que lhe permitirá iniciar suas conjecturas, por exemplo, sobre a categoria “Exame de Madureza”, relacionada ao parágrafo. Contribuirão também para compreender o parágrafo informações tais como estarem relacionadas ao parágrafo, dentre outras, as categorias “Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara/SP” e “Faculdade Particular” (que não aparecem explicitamente no texto), além da nota de rodapé escrita pela pesquisadora e relacionada ao parágrafo vinculada à expressão “Exames de Madureza”, no início do texto:

72 Estes exames foram instituídos através da Reforma Benjamin Constant no final do século XIX para os estudantes que tivessem realizado provas finais das disciplinas cursadas e que desejassem ingressar no ensino superior federal. Após diversas mudanças, destacamos a ocorrida através da LDB de 1961 que dá permissão para obtenção de certificados de conclusão de curso ginasial aos maiores de 16 anos e do curso colegial aos maiores de 19 anos, através da realização de exames de madureza, por pessoas que não necessariamente passaram pelas séries escolares, sendo ainda que não se estipulavam as instituições responsáveis por sua realização. Atualmente o MEC mantém o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) com o objetivo de avaliar habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade, sendo que o participante se submete a uma prova e, alcançando o mínimo de pontos exigidos, obtém a certificação de conclusão daquela etapa educacional. Tal exame é aplicado anualmente e as redes de ensino optam por sua participação ou não. (BRASIL, 2000).

Se o leitor não tiver familiaridade com a textualização, porém, acreditamos ser conveniente que, avançando em suas compreensões, aumentando a plausibilidade de suas interpretações, o pesquisador utilize a ferramenta que permite recolocar o parágrafo na textualização. Essa ferramenta permite, ao ler a íntegra da textualização ou, ao menos, os parágrafos anteriores e posteriores àquele diretamente relacionado ao tema escolhido, que se compreenda melhor em que contexto aquela parte da entrevista foi produzida. Exemplo disso são as citações sobre as intervenções ocorridas durante o regime militar no Colégio Vocacional, em São Paulo. Nos parágrafos relacionados à ditadura militar não há referência à estrutura diferenciada desta escola. A leitura de todas as textualizações permitiu-nos, ao reler as informações sobre as perseguições que sofreram essas escolas e seus dirigentes,

relembrar dados sobre esta estrutura e procurar imaginar possíveis justificativas para a perseguição a esta instituição, especificamente. Leitores que não tenham prévio conhecimento sobre este colégio e venham a realizar estudo semelhante ao nosso sobre a ditadura militar a partir dos dados do Hemera podem não perceber o potencial desta informação. Por outro lado, caso tenham interesse em aprofundar esta informação podem, ao acessar a íntegra das textualizações que relacionam a Ditadura Militar e o Colégio Vocacional ou, ainda, gerando o relatório dos parágrafos relacionados à categoria “Colégio Vocacional”, ter acesso às informações que, por conhecermos as textualizações, nos foram facilitadas. Em alguns momentos, pela leitura de determinados parágrafos, precisamos, também nós, recorrer à recomposição da textualização para identificar pormenores do período militar. Um exemplo dessa situação ocorreu quando da leitura do parágrafo 66 do depoimento de Juarez Milano para o trabalho de mestrado de Fernando Guedes Cury. O parágrafo diz o seguinte:

Era o tempo da ditadura ainda firme. E fomos lá no congresso conversar com o Jarbas Passarinho. Ele era um sujeito inteligente. E ele disse: “- Olha, realmente, na minha época, o professor universitário ganhava como Ministro de Estado.” Ele concordou com a gente. O governo procurou agir lá do jeito dele, tanto que fez até demais, coisa que não precisava, por exemplo, efetivou tudo quanto era professor substituto. O cara tava tapando buraco lá, ele efetivou. No IMF a gente tinha critérios pra escolher. Mas em outros lugares não havia critérios pra escolher. Eu tô falando que ele efetivou muita gente que não tinha condições de estar na universidade. E essas coisas acontecem, né?

Ao explorar a textualização completa percebemos que o professor Juarez estava se referindo a uma das greves promovidas pelos professores do Instituto de Matemática e Física (IMF) da Universidade Federal de Goiás (UFG) ocorridas na década de 1980, ainda sob a égide do regime militar, mas já abrindo espaço para o início da redemocratização. Entretanto, os parágrafos anteriores, de onde obtivemos as informações adicionais, não estavam relacionados com a categoria “Ditadura Militar” uma vez que não se referiam diretamente a ela.

Para realizar este estudo sobre a Ditadura Militar optamos por nos limitar, antes de qualquer revisão de literatura, à leitura dos parágrafos identificados no sistema. Durante a leitura inicial nos propusemos a resenhar as informações sobre o período militar contidas em cada um dos depoimentos. Estas anotações nos serviram para uma primeira aproximação sistematizada ao tema. Esta, aliás, é outra característica relevante do tema escolhido. “Primeira aproximação”, neste caso, é expressão que pode praticamente ser tomada em

sentido estrito, uma vez que eram poucos nossos conhecimentos sobre o tema, limitando-se aos comentários que, por vezes, ouvimos nos noticiários ou às informações lidas nas textualizações durante sua catalogação. Desta forma, nossos conhecimentos sobre o regime militar no Brasil se limitam àqueles produzidos, sistematizadamente, durante a criação do ensaio que neste trabalho apresentamos, elaborados tendo como ponto de partida as textualizações e, mais especificamente, os parágrafos das textualizações que relacionamos à categoria “Ditadura Militar” no Hemera. Durante este processo, porém, até mesmo pelos nossos poucos conhecimentos sobre o tema e impulsionados pela tentativa de compreender os parágrafos que líamos, por vezes nos vimos impelidos a burlar a regra que nos impomos (terminar a leitura antes de qualquer revisão de literatura), como quando, por exemplo, precisamos pesquisar as datas que delimitaram o período da ditadura militar brasileira e levantar os nomes de todos os presidentes brasileiros, civis e militares, levando-nos a diferenciar a ditadura identificada pelo movimento militar daquela que, anos antes, levou Getúlio Vargas à presidência da república.

Terminada a leitura inaugural do relatório gerado pelo Hemera, com nossas anotações percebemos alguns eixos que poderiam nortear a escrita de nossa narrativa sobre esse tema. Sentimos, porém, a necessidade de reunir os parágrafos que abordam cada um dos eixos que identificamos para, relendo-os em sequência, elaborar compreensões sobre eles. Na nossa forma de estruturar as compreensões havia a necessidade de, mais uma vez, reunir os parágrafos por afinidade temática, sobre os aspectos que, no nosso entendimento, poderiam ser tratados sobre a Ditadura Militar. A possibilidade de fazer este agrupamento com a ajuda de um editor de textos não nos agradou por, além de ser trabalhosa, representar uma limitação do sistema que estamos desenvolvendo. Assim, mesmo sabendo que esta não é a única possibilidade para organizar a produção de narrativas, resolvemos criar um novo módulo no sistema, “Projetos”. Este módulo permite ao usuário – após selecionar os parágrafos que desejar, utilizando os filtros disponíveis – vincular estes parágrafos a um estudo específico. Desta maneira, mantêm-se guardadas as informações sobre quais parágrafos foram utilizados para realizar o estudo, mesmo que outras textualizações sejam cadastradas e novos parágrafos venham a ser vinculados à(s) categoria(s) selecionada(s). Escolhidos os parágrafos, o módulo permite sua leitura e, de forma semelhante ao que fizemos para identificar as categorias presentes nos parágrafos, permite que o usuário identifique os eixos, referentes ao tema em estudo, presentes em cada parágrafo. Permite, ainda, que o usuário registre comentários, suas percepções ao ler o parágrafo visando a subsidiar suas análises futuras. Terminada a leitura, é possível gerar um novo relatório, que lista todos os parágrafos vinculados ao projeto, agrupados por eixo. Um

parágrafo que contenha mais de um eixo é repetido em cada um dos eixos, no relatório gerado, para que possa ser re-analisado sob o novo enfoque⁵⁹.

Assim, o Hemera permitiu abordarmos, a partir dos registros das experiências relatadas pelos depoentes, um tema que ainda não tinha sido objeto de estudo de nenhum dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo. Este tema, inclusive, foi abordado de maneira ampla, não se restringindo, embora os tenha contemplado, aos aspectos educacionais do regime. Isso foi possível porque os depoimentos também não são restritos. As narrativas ganham vida nas histórias de vida das pessoas.

O tema escolhido para o segundo ensaio que realizamos foi “CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário”. De maneira ainda mais clara que a “Ditadura Militar”, este tema está diretamente relacionado às questões educacionais brasileiras. Apesar disso, da mesma forma que o tema anterior, ele também não foi objeto central em nenhum dos trabalhos que compõem a base de dados do Hemera.

Para elaborar este ensaio seguimos duas diretrizes. Resolvemos nos restringir, desta vez do início ao fim da sua produção, à base de dados do Hemera. Isso significou que nenhuma outra pesquisa seria realizada, nenhuma outra fonte de informações seria consultada. Resolvemos, também, que, desta vez, ao contrário do ensaio anterior em que trouxemos alguns trechos das textualizações para levar ao leitor o sentimento dos depoentes com relação ao tema, faríamos uma narrativa “inteiramente nossa”, sem apresentar recortes, mas apenas nossas compreensões realizadas a partir do conjunto dos recortes disponíveis sobre o tema.

Com a elaboração deste ensaio, além de aprofundar substancialmente nossos conhecimentos sobre esta importante campanha de formação de professores secundários das décadas de 1950 e 1960 no Brasil, pudemos perceber mais claramente, ajudados por discussões que coincidentemente surgiram no mesmo período no Grupo de Pesquisa, o “poder” do pesquisador e seu “compromisso” com seus interlocutores ao trabalhar com entrevistas. De maneira semelhante, mas distinta, se compromete ético-metodologicamente com os depoentes e com seus leitores. Com os primeiros, o compromisso envolve não fazer juízo de valor sobre suas características, suas opções ou suas “verdades”, mas procurar entender como elas foram constituídas mesmo que não tenha participado desta etapa. Aos leitores, promete, implicitamente, narrar suas próprias verdades, constituídas a partir dos

⁵⁹ Apesar de esta ferramenta ter sido, no nosso caso, bastante útil, e apesar de termos, já neste texto, apresentado outras possibilidades de organização para a produção de narrativas, exemplificando a existência de inúmeras outras, não queremos, ao manter este módulo no sistema, induzir outros pesquisadores a se restringirem a esta forma de organização/produção fazendo com que o Hemera, no lugar de estimular a diversidade produtiva, passe a limitar a criatividade de seus usuários.

relatos de seus depoentes e, se for o caso, de outras “vozes” que conseguir consultar de forma que sua narrativa possa ser considerada suficientemente plausível. Empréstimo, assim, de seus depoentes, os argumentos que julga serem os que, da melhor maneira entre os por eles apresentados, sustentam a plausibilidade de sua própria narrativa. Cabe ao pesquisador decidir como articular os textos que estão a ele disponíveis. É dele a missão de interpretá-los coerentemente e encontrar a melhor forma para apresentar esses conhecimentos que produziu. É isso que, implicitamente, esperam os leitores de textos acadêmicos: que os trabalhos se pautem numa postura ética e coerente, que sintetizem e (re)elaborem as informações coletadas produzindo conhecimento plausível. Assim, não é necessário, embora deva sempre ser possível, checar a plausibilidade da construção narrativa apresentada, colocando-se à disposição do leitor o material que serviu de base para suas construções. Exemplo desta postura se deu na produção deste ensaio. Um depoente afirma que não aconteceu curso da CADES no Maranhão, que os professores daquele estado tiveram que se dirigir a estados vizinhos para realizar o curso. Entretanto, outro depoente informa como foi o curso por ele realizado no próprio Maranhão, listando alguns de seus professores e colegas. Para o estudo em questão, embora fosse possível, resolvemos não apresentar nem discutir este conflito de informações, pois nossa intenção era incorporar à nossa narrativa as impressões que, ao fim do estudo, ficaram marcadas como sendo, para nós, o curso de formação de professores da CADES. Assim, é papel do pesquisador, também, se posicionar sobre os dados que lhe são apresentados.

Por fim, um terceiro ensaio foi estruturado com o objetivo de ilustrar, passo a passo, a utilização do sistema. Nele, o tema é coadjuvante. Mais que seu próprio texto priorizam-se as notas criadas ao final do estudo com as telas do sistema e seus usos como forma de aproximar o leitor ao objeto central desta nossa pesquisa: o Hemera.

Estes estudos nos permitirão ao final, compreender melhor todo este processo de sistematização, seus limites e potencialidades.

BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7a Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.
- NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Entrevista com Philippe Lejeune. **Ipotesi**: Revista de Estudos Literários. Juiz de Fora, v. 6, n.2, p. 21 a 30. 2002. Disponível em <

<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/edicoes-antiores/volume-6-numero-2/>>. Acesso em 20.08.2012.

PALMER, Richard. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1986.

REIS, José Carlos. Tempo, História e Compreensão Narrativa em Paul Ricoeur. **Locus**: Revista de História. Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan. – jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/locus/edicoes-antiores/volume-12-numero-1-jan-jun-2006/tempo-historia-e-compreensao-narrativa-em-paul-ricoeur-jose-carlos-reis/>>. Acesso em 20 ago. 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo1). Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

RICOEUR, Paul. **O Conflito das Interpretações**. Porto: Rés Editora, 1969.

ROSSATO, Noeli Dutra. Narrativas do tempo: Agostinho e Joaquim de Fiore. **Mirabilia**. Jul-Dez 2010. Disponível em: <http://www.revistamirabilia.com/nova/images/numeros/2010_11/12.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PAULA, Maria José de; GOMES, Maria Laura Magalhães; AUAREK, Wagner Ahmad. (org.) **Viver e contar**: experiências e práticas de professores de matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

THOMPSON, John. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANNA, Carlos Roberto. **Estágio de Pós-Doutorado**. 2008. 128f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação Matemática). Departamento de Matemática – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

**SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL:
UM ENSAIO APOIADO NAS MEMÓRIAS
DE AGENTES DA EDUCAÇÃO**

INTRODUÇÃO

Nasci no primeiro ano da década de 1980 e não por acaso demorei mais de trinta anos para descobrir ter vivido durante um período de ditadura militar. Nascido e criado em cidade pequena no interior do estado de São Paulo, assim como meus pais, tive toda minha formação feita em escola pública, ainda considerada, talvez por ser a única da cidade à época, de boa qualidade. Na escola, talvez pela predileção manifestada desde pequeno pelas ciências exatas ou, talvez, simplesmente como aconteça com a maior parte das crianças, o ensino de História, para mim, não foi significativo. Não conseguiria hoje sequer mencionar um conteúdo dessa disciplina que tenha se transformado em significado, apesar dos prováveis esforços de meus professores. No ensino médio, quando, talvez, eu já tivesse uma “maior” maturidade e enfrentava a necessidade de passar pelo vestibular, não foi reservado lugar de destaque a esta disciplina, uma vez que foi realizado em escola técnica. Apenas duas aulas semanais de um dos três anos do curso não me possibilitaram sequer sentir alívio pelo fato de, pelos meus planos fixados nas ciências ditas exatas, estar livre dos estudos ligados às humanidades, de forma geral, e à história, especificamente.

Após um ano, tendo transposto o desgosto da reprovação no vestibular para Sistemas de Informação, as disciplinas realizadas no curso de matemática da Universidade do Sagrado Coração de Bauru me davam a certeza de um novo caminho a seguir. Licenciando em Matemática, agora pela UNESP, nem me lembrava de algum dia ter estudado História.

Ironicamente, porém, por ocasiões e oportunidades, vim a participar justamente de um grupo de pesquisa em Educação Matemática afeito aos estudos históricos. Confesso que, num primeiro momento, essa aproximação me assustou bastante, mas hoje, alguns anos mais tarde, assim como aconteceu com a própria Licenciatura em Matemática, sinto-me conquistado por essa região nebulosa entre educação, matemática, história e tantas outras áreas do conhecimento.

Todavia, esse histórico de minha formação lacunar, apartado do estudo da História, tem me obrigado a momentos de “preenchimentos”. Recentemente, até mesmo pela participação nesse grupo de pesquisa, algumas oportunidades para tentar compreender

certos momentos da História do Brasil têm surgido. Um desses momentos, que passarei a relatar, ocorreu com a oportunidade de reunir as vozes de pessoas de diversos locais do país, reunidos por seu envolvimento com a educação em diferentes formas e distintos contextos, que viveram, direta ou indiretamente, um dos períodos ditatoriais no Brasil⁶⁰. Nas próximas linhas tentarei sintetizar as compreensões disparadas pelo diálogo entre essas vozes na busca por compreender o golpe de estado e o governo militar para além da afirmação única do senso comum que o retrata como um período de trevas.

UMA HISTÓRIA MARCADA POR GOLPES

Antes, porém, de tratarmos especificamente do período militar, faz-se necessário que situemos as condições republicanas nacionais⁶¹.

O Brasil deixa o regime monárquico e se insere na república, como sabemos, em 15 de novembro de 1889. Foi este o primeiro golpe militar da política nacional que retirou da enfraquecida realeza os últimos vestígios de poder. A transição do regime político não se deu pela inflamação popular, compreensivamente distante dos acontecimentos pelas imagináveis dificuldades de comunicação em massa, mas, especialmente, pela falta de apoio das grandes fortunas cafeeiras, antes largamente beneficiadas pela atuação do gabinete imperial e, agora, reiteradamente prejudicadas pelas novas políticas anti-escravocratas. Além disso, certamente pesou contra a coroa ter contrariado os interesses da Igreja Católica frente à Maçonaria. Havia, sim, um desejo republicano em vários setores sociais já desde a revolução Farroupilha⁶² entre as décadas de 1830 e 1840. Mas, sem dúvida, o golpe fatal foi a intenção

⁶⁰ Este ensaio é disparado pelas textualizações de entrevistas cadastradas no Hemera que possuem parágrafos vinculados à categoria “Ditadura Militar” que estão registrados no projeto com o mesmo título. A partir do módulo “Projetos” o parágrafos selecionados e, neles, as textualizações de que são partes, podem ser acessados no DVD anexo.

⁶¹ Para conduzir este estudo nos utilizamos do trabalho de Oscar Pilagallo que compõe a coleção “A História do Brasil no Século 20”, publicada pela Folha de São Paulo e de informações disponíveis na página da Biblioteca da Presidência na *internet*: www.biblioteca.presidencia.gov.br.

⁶² Indignada com o tratamento recebido da Corte Imperial, a Província de São Pedro do Rio Grande, hoje estado do Rio Grande do Sul, influenciada pelo movimento separatista que deu origem à República Uruguia, promoveu entre os anos de 1835 e 1845 uma das mais conhecidas revoltas da história do Brasil. Inicialmente com o objetivo de participar das decisões do governo brasileiro, transformando a monarquia em república, o movimento, que ficou popularmente conhecido como Guerra dos Farrapos, enveredou pela separação, o que de fato chegou a ocorrer, não sem resistência do império, com a proclamação da República Rio-Grandense. O exército farrapo chegou a conquistar também metade do território da província catarinense, criando a República Juliana, outro país independente. Após 1840, entretanto, o exército imperial passa a conseguir importantes vitórias tanto nos campos de batalha como nas estratégias de minar a economia das novas repúblicas, cercando suas poucas fronteiras. O acordo de paz selado no “Tratado de Poncho Verde” incluiu, além da reincorporação do território rio-grandense aos domínios brasileiros, a anistia aos revoltosos, a incorporação do exército farroupilha ao exército imperial e a manutenção da liberdade aos escravos que

de Dom Pedro II em reconfigurar os quadros da Guarda Nacional. Foi o suficiente para que os militares capitaneados pelo Marechal Deodoro da Fonseca tomassem, sem sofrerem resistência, o poder sobre a nação, instaurando um novo Regime Político.

O sistema político brasileiro passou a se basear no presidencialismo, no federalismo e no regime de representatividade. Definiram-se os três poderes de governo, Executivo, Legislativo e Judiciário, extinguindo-se, conseqüentemente, as instituições do período imperial - Conselho de Estado, Poder Moderador e Senado Vitalício. As diretrizes econômicas ditadas pelo primeiro ministro da fazenda da era republicana, Rui Barbosa, não surtiram o resultado esperado e levaram à falência bancos e empresas. A substituição de Rui Barbosa pelo barão de Lucena (Tristão de Alencar Araripe), político vinculado à ordem monárquica, como tentativa para reverter a crise financeira, a tentativa do governo de centralização do poder e as resistências encontradas no meio militar conduziram o país também a uma crise política, que teve seu ápice na dissolução do Congresso Nacional em 3 de novembro de 1891. A ditadura, entretanto, pôde ser evitada já que as forças legalistas imediatamente se organizaram levando à renúncia de Deodoro da Fonseca, que assumira a presidência com a proclamação da república.

Prudente de Moraes foi, então, o primeiro presidente civil brasileiro, sucedendo ao Marechal Floriano Peixoto, vice de Deodoro da Fonseca, que assumiu o cargo de presidente em 1891. Eleito por votação direta, Prudente de Moraes iniciou o primeiro ciclo de presidentes civis em 1894, ciclo que se estenderia até 1910 com quatro outros presidentes: Campos Salles, Rodrigues Alves, Affonso Penna e Nilo Peçanha (que concluiu o mandato herdado pelo falecimento de Affonso Penna).

Entre 1910 e 1914 presidiu o Brasil o General Hermes da Fonseca, eleito pelo voto direto. Foi sucedido por outros 5 presidentes civis (Wenceslau Braz – que, por motivo de doença, cedeu lugar ao seu vice, Delfim Moreira –, Epitácio Pessoa, Arthur Bernardes e Washington Luis) até o golpe militar em 1930, todos eles eleitos por votação direta.

Em 1930, o candidato vitorioso nas urnas foi Júlio Prestes. O novo presidente, porém, não viria a assumir o governo por intransigência militar.

Antes de comentarmos sobre as circunstâncias desse primeiro golpe à democracia, precisamos retratar, ainda que brevemente, os termos democráticos golpeados. Desde sua independência até 1930, o Brasil viveu um período chamado comumente pelos historiadores de “República Velha”. Este nome, além de caracterizar o estado republicano em contraposição ao período que se seguiu à ditadura getulista, sobre a qual comentaremos em

havam lutado ao lado dos rio-grandenses. Além disso, ficou acordado que o governo imperial assumiria as dívidas contraídas pela extinta república.

seguida, certamente serve também para nos remeter às velhas práticas ainda cheias da cultura imperialista e, por que não dizer, escravocratas da época. O modo de operar do governo remetia ao autoritarismo. Exemplo do modo de agir deste período republicano está presente na rotina eleitoral que, quando não satisfazia o desejo governista forçado pelo voto de cabresto orquestrado pelos latifundiários, tinha as urnas simplesmente adulteradas para permitir a perpetuação no poder de uma ideologia dominante. Aliás, a apuração de um resultado eleitoral teria sido o estopim para a primeira intervenção direta de militares no governo após mais de 40 anos do fim da monarquia.

As eleições para a presidência da república em 1930 foram marcadas por um panorama diferente para os padrões da época. Júlio Prestes, candidato indicado pelo presidente Washington Luís que, em circunstâncias normais, não sofreria qualquer concorrência, se viu ameaçado por uma coalizão de forças políticas que incluía mineiros aborrecidos com a quebra da conhecida política do café com leite; paulistas descontentes com o governo do paulista Washington Luís especialmente devido à crise econômica mundial que se iniciou em 1929; gaúchos unidos em torno do nome de seu governador, Getúlio Vargas, que encabeçava a chapa da oposição; e nordestinos, contemplados pela indicação de João Pessoa, governador da Paraíba, para completar a chapa de oposição com a vice-presidência. Formou-se, assim, a Aliança Liberal, que tinha ainda como ponto forte o apelo populista com promessas de reformas trabalhistas e a defesa do voto secreto que, com os discursos entusiasmados de Getúlio Vargas, percorreram o país.

A crise econômica, a popularidade da Aliança, os comícios de Getúlio – nada disso, no entanto, pesaria no resultado, como, aliás, já pressupunha a própria oposição. No dia 1º de março de 1930, Júlio Prestes se elegeu com folgada maioria. O pleito foi marcado pela fraude, e dos dois lados. Onde a presença do governo era grande, houve abuso do bico de pena e de outras práticas para adulterar o resultado. No Rio Grande do Sul, onde a Aliança dominava, Getúlio teve quase 300 mil votos, contra menos de mil dados ao candidato da situação. Números tão discrepantes indicavam a manipulação na contagem dos votos. (PILAGALO, 2009b p.50)

A evidente fraude eleitoral, mesmo prevista pelos opositores, insuflou, ainda que encontrando resistências entre os principais líderes da Aliança, o desejo revolucionário. Havia um descontentamento muito grande desde que o presidente Washington Luís deixara clara sua disposição em usar o que fosse necessário para eleger seu sucessor. Todavia, o desejo de pegar em armas teria sido suplantado não fossem duas circunstâncias: Oswaldo Aranha, principal secretário de Getúlio, possuía vasta experiência nas frentes de batalha lutando às ordens do governo federal para combater rebeldes e, especialmente, permitir a posse de governadores eleitos. Radical, agora Aranha lutava ao lado dos revolucionários e

logo foi procurado por militares exilados acabando por colocar lado a lado tenentes e civis. Entretanto, tornou-se emblemática para o movimento a morte de João Pessoa⁶³, ainda que por motivação pessoal, ocasionada por um desafeto político.

Após tomarem as bases militares em vários estados brasileiros, os rebeldes avançaram em direção a São Paulo e ao Rio de Janeiro, últimos redutos governistas. A tomada da capital da república e a deposição do presidente Washington Luís tornaram desnecessário o duelo com os paulistas. Após certo impasse entre civis e militares na Aliança Revolucionária, Getúlio Vargas assume o poder de um governo pretensamente provisório. Reagindo à política de Washington Luís que tinha como lema tratar as questões sociais como caso de polícia, Getúlio enfatiza dois ministérios: o do trabalho, indústria e comércio e o da educação e saúde pública, recém-criado. Era o fim da República Velha. Não que o novo governo representasse a classe média ou a burguesia industrial, mas, pelas circunstâncias nacionais e internacionais da crise em que as potências mundiais viviam, acaba impulsionando a indústria e colocando o Brasil nos trilhos da modernidade. Símbolo deste caminhar é a ênfase dada à Indústria e ao Comércio no ministério do Trabalho e a criação, em separado, do ministério da Agricultura, que, durante a República Velha tinha seus assuntos tratados no Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas.

O governo provisório estendeu-se de 03 de novembro de 1930 a 20 de julho de 1934 quando, dentre outros fatores, por pressão de paulistas através da Revolução Constitucionalista de 1932⁶⁴, é promulgada a nova Constituição, ainda com diretrizes liberais,

⁶³ João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque era dissidente da velha oligarquia que via no movimento revolucionário um meio de aumentar seu poder pessoal. Eleito presidente do estado da Paraíba em 1928, cargo equivalente ao que hoje chamamos de governador, instituiu a tributação sobre o comércio entre o interior paraibano e o porto de Recife, gerando descontentamento entre os fazendeiros que culminou em revolta na cidade paraibana de Princesa. Para combater os revoltosos, João Pessoa ordenou a invasão de escritórios e residências de pessoas suspeitas de receptar armamentos aos rebeldes. Numa dessas invasões foram encontradas cartas trocadas entre José Dantas, um de seus desafetos políticos, e sua amante, as quais foram publicadas pela imprensa alinhada ao governo estadual. Dias depois, João Pessoa foi assassinado por João Dantas, com dois tiros deferidos em uma confeitaria em Recife. Maiores informações podem ser encontradas em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/Revolucao30> e em http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/joao_pessoa

⁶⁴ São Paulo era o reduto do presidente deposto pelos revolucionários, Washington Luís. Ainda que também houvesse motivos para que paulistas, endividados pela crise do café no final da década de 1920 e início da década seguinte, estivessem descontentes com o ex-presidente, certamente o estado era um natural opositor ao governo de Getúlio Vargas uma vez que este representava a perda de poder político que por anos esteve concentrada no eixo São Paulo (grande produtor de café) – Minas Gerais (principal colégio eleitoral). Sinal desta situação foi a dificuldade do governo federal em manter no poder os interventores nomeados para o estado. A Revolução de 1932, levantada pelos paulistas frente ao exército nacional, pretendia, pela bandeira da promulgação de uma nova constituição, a luta antiditatorial. A ausência de uma Carta Magna, por outro lado, facilitava ao governo provisório a implementação das mudanças que julgavam necessárias. Lutando sozinhos, os paulistas, ainda que contando com vários setores da sociedade, não resistiram por muito tempo. Em outubro de 1932 assinaram a rendição, três meses após o movimento ter ganhado as ruas. Apesar do fracasso militar, a revolução se tornou um marco importante para as mudanças políticas que se seguiram. Símbolo deste movimento foi a morte, em maio de 1932, dos estudantes Miragaia, Martins, Dráusio e Camargo cujas iniciais dos nomes foram usadas para identificar o MMDC, sociedade secreta que tramava para derrubar o governo.

mas introduzindo a necessidade de intervenção do estado na ordem econômica e no resguardo dos direitos sociais⁶⁵. O fim do governo provisório, entretanto, não resultou em mudanças no poder. Getúlio é eleito por voto indireto, nos termos previstos na nova constituição, pelos deputados e senadores constituintes. Agora, porém, havia uma constituição, objeto central da Revolução de 1932, que, de certa forma, limitava o poder do presidente, que precisava segui-la e fazer cumprir, e impunha um prazo para o fim do governo.

Em 1937, porém, quando terminava seu mandato, Getúlio usa das Forças Armadas Nacionais para aplicar o segundo golpe à República Brasileira. Tinha forte apoio entre os brasileiros de vários setores sociais. A classe operária, companheira de Vargas desde a campanha eleitoral de 1930, obteve vários avanços trabalhistas como a definição da jornada de trabalho, a regulamentação do trabalho feminino e a criação do salário mínimo e da carteira profissional. Os sindicatos estavam sob a tutela de Getúlio com a organização das relações sindicais e patronais. A igreja católica se alinhava ao discurso anticomunista⁶⁶ do presidente e, com seu apoio, obteve vantagens com relação ao ensino religioso. Mesmo artistas e intelectuais apoiavam a manutenção no governo, bem como os industriais, animados com o caminho desenvolvimentista que o país passava a trilhar. Assim, a três meses das eleições, militares dissolvem o Congresso Nacional que não apresenta resistência. As eleições são canceladas e uma nova Constituição, aos moldes fascistas⁶⁷, é promulgada

Maiores informações podem ser encontradas em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RevConstitucionalista32>.

⁶⁵ O liberalismo é a base ideológica do capitalismo, gestado em meio à dissolução da ordem feudal. Baseado nos pilares da propriedade e da liberdade, o liberalismo pode ser resumido como o direito ao livre uso da propriedade, especialmente, da força do trabalho. A Constituição Federal de 1934 tem como principal diferencial a preocupação com o “bem-estar-social” e, ainda que garanta a liberdade econômica, a inscreve dentro dos limites da existência digna.

⁶⁶ O pretexto final para o golpe inevitável teria sido o chamado Plano Cohen, texto escrito pelo capitão Olympio Mourão Filho, com intenções didáticas, que simulava um plano comunista de tomada do poder. O objetivo do capitão Mourão era formar integralistas para agir nesse tipo de situação. O plano fora atribuído a Cohen, uma personagem fictícia. Nas mãos de Getúlio, o texto tomaria caráter de real evidência, algo factível como provar a Intentona Comunista, tentativa da Aliança Nacional Libertadora (ANL) de derrubar o governo de Getúlio, em 1935. A ANL, criada sob influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB), e a Ação Integralista Brasileira (AIB) polarizavam a política nacional. Com a literária ameaça, estava posta a necessidade do uso da força contra o “inimigo vermelho”.

⁶⁷ O fascismo surgiu na Itália na década de 1930 e se espalhou para vários outros países, ainda que com menor intensidade, como uma forma de governo em oposição à democracia, ao socialismo e ao comunismo. Valeu-se das dificuldades ocasionadas pelo primeiro período pós-guerra para se impor em alguns países em que as classes médias se viam assustadas pelos movimentos sociais. Uma de suas características principais é o totalitarismo, com o poder concentrado no “Estado”, considerado como razão maior da nação e personificado em um líder com poderes absolutos. Com o poder total, a imprensa, censurada, é utilizada para implantar o espírito nacionalista e o repúdio aos estrangeiros. Outros povos são considerados inferiores, devendo ser exterminados. É forte o militarismo com a proposta de expansão territorial. Certos governos fascistas, entretanto, são considerados mais autoritários do que totalitários, como foi o caso de Portugal, com António Salazar. Diferentemente do totalitarismo que tenta mobilizar a população de cima para baixo, unificando e subordinando-a ao estado, no autoritarismo a intenção é a da desmobilização, de apatia, para a obediência passiva, despolitizada.

no mesmo dia do golpe, sinal evidente, segundo Pilagallo (2009b, p.84), da longa gestação do golpe. É o início do Estado Novo – expressão cunhada em referência ao fascismo português – no Brasil e um presidente eleito (mesmo que de forma indireta) passa a ditador.

O plano de Getúlio Vargas foi tão bem orquestrado que as resistências ao golpe foram antecipadamente eliminadas. Exemplo disso é a federalização das tropas militares gaúchas e consequente intervenção no estado natal do presidente, que preparava um projeto autônomo de tomada do poder.

Getúlio foi o ator principal do golpe. Mas ele não teria conseguido impor seu projeto sem a participação decisiva dos militares, numa reedição do pacto de 1930. “O golpe de 1937 foi, sem dúvida alguma, um golpe militar com roupagem civil”, escreveu Aspásia Camargo. (PILAGALLO, 2009b, p. 84)

A ditadura civil teve como uma de suas primeiras medidas destituir os governadores indicando interventores nos estados, acabando, após 40 anos de República, com o pacto federativo. Tratava-se de incutir um nacionalismo centralizado para minimizar as tentativas revolucionárias locais. Mesmo sob a égide ditatorial, porém, a escola já apresentava seu poder subversivo.

O quarto ano eu fiz no Colégio das Freiras – no Colégio do Sagrado Coração de Jesus – porque meu professor, o doutor Pelegrino, foi preso [risos]. Ele foi preso porque... O Getúlio (Vargas) tinha mandado queimar as Bandeiras (dos Estados) em 1937, e ele, como protesto, nos mandou fazer o uniforme escolar com calça preta, camisa branca e gravata vermelha: as cores da Bandeira (de São Paulo), então, ele foi preso. Acho que é por isso que sou patriota...⁶⁸

O governo de Getúlio foi marcado, nesse período, pela segunda guerra mundial. O mundo vivia uma polarização entre o capitalismo e o socialismo, situação que se manteria, com maior ou menor intensidade, até a década de 1980, durante a guerra fria⁶⁹. Segundo Pilagallo (2008, p. 13), a posição do governo brasileiro com relação à segunda grande guerra esteve mais relacionada à ambiguidade do que à neutralidade. Mantendo-se equidistante dos dois pólos, procurava obter vantagens em ambos os lados. No final de 1943, porém, em

⁶⁸ Trecho do depoimento de Antonio Jorge disponível em GALETTI, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens. 2004. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

⁶⁹ Guerra fria é o nome dado à disputa ideológica protagonizada pelos Estados Unidos e pela União Soviética ocorrida desde após a segunda guerra mundial, em 1945, até 1991, quando tem fim a União Soviética. Durante este período, esses países procuraram aliados para expandir, respectivamente, o capitalismo e o socialismo ao mundo. Como estratégia de convencimento, procuraram expandir seu poderio militar e tecnológico. É emblemática, neste sentido, a corrida espacial que marca o período. Um grande poderio bélico foi desenvolvido, com mísseis, submarinos, aeronaves, e armas nucleares de destruição em massa capazes de destruir o planeta. Ainda que a guerra fria não tenha resultado confronto armado, o mundo viveu anos tensos, sob a ameaça de que qualquer desentendimento entre as duas maiores potências mundiais à época poderia levar a um conflito armado sem precedentes.

encontro com Franklin Roosevelt, então presidente dos Estados Unidos, Vargas assume o compromisso de lutar ao lado dos aliados em troca do armamento prometido pelo governo americano e do treinamento da tropa brasileira naquele país. Os laços entre os dois países, conforme política dos Estados Unidos de atrair para sua área de influência países latino americanos afastando-os dos alemães, foram assim estreitados não apenas nos domínios militares, mas, sobretudo, culturalmente.

Em contraposição à abertura à cultura americana, o Estado Novo é marcado pelo apelo nacionalista, de amor à pátria. Intensificava-se a caça aos comunistas, em especial, aos alemães como ocorria, aliás, em boa parte do mundo.

Sobre o período da nacionalização, agora a gente pode falar um pouquinho mais, sem medo. Porque, na época, ninguém, ninguém falava nada. Tínhamos medo de todo mundo, principalmente a minha mãe. Meu pai, não. O pai era muito corajoso, um homem disposto a conquistar o mundo e conquistou o espaço dele aqui. A mãe era muito assustada, porque ela já tinha passado horrores na Rússia. Ela tinha já perdido parentes, amigas, amigos. Torturados, assassinados, mortos. Lá era assim: você tinha uma janela, se você escutava um tiroteio, alguma coisa na rua, pelo amor de Deus, não vá à janela, não abra a cortina, pois é certo que você vai receber bala na cara. Entende? Isso era certo. E aqui ela sentiu o mesmo clima e não conseguia vencer esse trauma. Foi um período de muita repressão: é proibido isso, é proibido aquilo; é proibido tudo. Vê, botaram o meu pai na cadeia duas vezes! Primeiro dizendo que ele era alemão e apátrida. Quando nós viemos para o Brasil, eles confiscaram nossos passaportes e todos os documentos, como já falei. Por isso nós ficamos apátridas. Apátridas, sem proteção de ninguém, só esse ambiente aqui era amigável. O ambiente do Brasil era bom. Daí começou a nacionalização. Aí, meu Deus, onde é que eu ia chegar? Ah, a mãe era muito assustada e nos alertava: *Sagt nur nichts*. “Não digam nada”, não abram a boca, não falem nada, esse era o lema dela. Ouçam tudo, saibam tudo, mas não abram a boca; não falem alemão, pelo amor de Deus. O pai aprendeu logo o português. As pessoas diziam pra ele: “Ensina pra mãe”. “Ah, ela não precisa.” Machista da época, viu? Mas ela aprendeu. Sabe com quem? Com as faxineiras que ela tinha. Ela aprendeu o português para se entender com elas. Um dia, nós estávamos em casa e a porta dos fundos se fechou: Tchu! Tinha gente abrindo a porta para ver o que nós estávamos fazendo, para escutar, para verificar se estávamos ouvindo rádio, enfim, para saber se tinha um espião ali dentro daquela casa. Nós também sofremos isto.⁷⁰

A luta contra o comunismo, que levava Getúlio ao poder ditatorial seria, posteriormente, o motivo de queda do regime ao unir Brasil e Estados Unidos. Combatendo em favor da democracia, o governo brasileiro se vê em contradição por seu regime ditatorial.

⁷⁰ Trecho do depoimento de Erika Martins Flesch disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deutsche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

O ditador se viu obrigado a recuar, ao menos no discurso. No mês seguinte, ao falar ao país no sexto aniversário do golpe do Estado Novo, prometeu mudanças para depois da guerra: “Reajustaremos a estrutura política da nação, faremos de forma ampla e segura as necessárias consultas ao povo brasileiro”. Era a primeira vez que Getúlio admitia, ainda que de maneira enviesada, a realização de eleições. (PILAGALLO, 2008, p. 26)

A partir de então, surgem os manifestos em favor da redemocratização, que só viria a acontecer em 1945. O lapso temporal desde 1943 foi o suficiente para que Getúlio se firmasse como “Pai dos Pobres”, tomando medidas bastante populares, como a edição da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho –, para fixar de vez os benefícios trabalhistas implantados desde o início do Estado Novo.

Apesar de definir a data das eleições, Getúlio não se sustentaria no cargo até a eleição de seu sucessor. Embora fossem criados os partidos políticos e surgissem os candidatos, havia a expectativa de que as eleições poderiam ser novamente uma manobra do presidente para se manter no cargo, como acontecera em 1937. Essa expectativa se reforçava com o chamado movimento queremista, em referência ao bordão “Queremos Getúlio”, levado às ruas pela sociedade na metade do primeiro semestre de 1945. Para garantir as eleições, em nova intervenção militar, Getúlio é obrigado a renunciar ao cargo. Foi o quarto golpe em 56 anos de república. Assume interinamente a presidência, por acordo entre os militares golpistas e os candidatos à sucessão e por falta de previsão no modelo ditatorial da linha sucessória (não havia vice-presidente e o congresso permanecia fechado desde o início do Estado Novo), o presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares. Sua missão era garantir a realização das eleições previstas para acontecerem dentro de dois meses.

Foi a eleição mais democrática do país até então, distante dos pseudos pleitos da República Velha, a primeira para presidente com participação do eleitorado feminino. O eleito foi Gaspar Dutra, militar, ministro da guerra durante todo o período do Estado Novo, que, a gosto ou a contragosto de Getúlio, herdou as benesses do movimento queremista.

No governo Dutra merece destaque a promulgação da nova constituição da república, resgatando as diretrizes liberais e incorporando os princípios democráticos e a legislação social de Vargas. Apesar de legalista, Dutra não se atentaria, entretanto, à abertura que a nova constituição daria ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) que retornava à legalidade depois de 18 anos de clandestinidade. Apesar da constante repressão imposta pelo novo presidente, o partidão, como era conhecido, atraía cada vez mais adeptos, em especial pela derrota imposta pela União Soviética, símbolo do comunismo, ao nazismo.

Mas eu vivi isso, tive a grande oportunidade de viver isto, numa época em que o mundo era bipolarizado. Só pra concluir esta tese, é o seguinte: quem ficou em cima do muro, os jovens que ficaram em cima do muro na década de sessenta, não fizeram nada da vida. Você tinha que ser pró-Estados Unidos ou tinha que ser pró-União Soviética, o mundo era bipolarizado. Os dois países disputavam “palmo por palmo” no mundo todo. [...] Eu tinha quinze anos, era adolescente, aquele fervor todo. Era lindo chegar para uma pessoa e falar: eu sou de esquerda, sou comunista. Por quê? Eu quero igualdade para todos, que todos os bens sejam distribuídos de forma igual para todos, que o salário de todo mundo seja igual. Teoricamente é lindo isso.⁷¹

Embora tenham combatido juntos a um inimigo comum (o Nazismo⁷² e o Fascismo representados pelos países do eixo⁷³), após a segunda guerra Estados Unidos e União Soviética passam a duelar, sem armas de fogo (pelo que ficou conhecida como “Guerra Fria”), o espaço no mundo para se afirmarem como grande potência pós-guerra. Essa polarização media forças entre o capitalismo e o socialismo comunista. Nenhum país conseguiu ficar neutro a essa disputa. O Brasil, como todo o ocidente, formou o bloco capitalista. Assim, mais uma vez se intensifica a guerra contra o inimigo vermelho. O PCB, que nas eleições de 1945 havia elegido vários deputados para formar a constituinte, teve seu registro caçado, fazendo com que seus deputados perdessem o mandato em 1948.

Era um período em que o socialismo soviético era próspero. A repressão nos países capitalistas precisava ser rigorosa. Há uma mudança no conceito de atuação militar instaurado pelas escolas de guerra aos moldes da *National War College* americana. Não se tratava mais de “defesa nacional”, com o cuidado das fronteiras, mas de “segurança nacional”, combatendo também os inimigos internos. Todo e qualquer vestígio com possível

⁷¹ Trecho do depoimento de Wilson de Mattos Silva disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

⁷² O Nazismo, segundo Demercino Júnior em <http://www.brasilecola.com/historiag/nazismo.htm>, é resultado do sentimento de revanche causado pela humilhante derrota sofrida pela Alemanha na primeira guerra mundial e pelas consequentes péssimas condições de vida dos alemães que, além de serem submetidos a uma série de restrições, tiveram que indenizar os países vitoriosos pelos danos causados pela guerra. Associado a isso, o movimento comunista iniciado na União Soviética instaurava pânico nos países capitalistas que se baseavam na exploração do trabalhador. Assim, movimentos antidemocráticos como o Fascismo e o Nazismo começam a ser instaurados para, com autoritarismo, impedir a disseminação do comunismo. Quando Adolf Hitler chega ao poder através do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, conhecido como Partido Nazista, começa a colocar em prática seus planos hegemônicos que se baseavam no anticomunismo e na hegemonia da raça ariana. Hitler atribuía a judeus marxistas (que julgava serem traidores), a homossexuais e às testemunhas de Jeová o fracasso bélico e suas consequências. Assim, como forma de criar um país de uma única raça, o ditador, como primeira medida de governo, ordenou a execução, dentre outros, de judeus, comunistas, homossexuais e negros nos campos de concentração num dos mais tristes episódios da história da humanidade que ficou conhecido como Holocausto.

⁷³ A segunda guerra mundial dividiu o planeta em dois blocos. De um lado, o “Eixo” nazi-fascista liderado por Alemanha, Itália e pelo Império do Japão e que contou com o apoio de países como Romênia, Hungria e Bulgária. Combatia contra os “Aliados” capitaneados por União Soviética, Estados Unidos e Reino Unido que, durante o transcorrer da guerra, conseguiram o apoio da maior parte dos demais países.

intenção comunista era rechaçado. Sob esse pretexto, várias pessoas foram presas e muito material bibliográfico queimado, situação que se manteria durante toda a Guerra Fria, se intensificando, no Brasil, no período da ditadura militar nas décadas de 1960 a 1980.

Nenhum governo conseguiu ser independente, sobreviver independente da Rússia ou dos Estados Unidos da América, ou dos dois ao mesmo tempo. Ou se aliava a um ou ao outro, não se conseguia viver sem influência de um ou de outro. E, aí, a ditadura foi implantada amplamente no mundo, porque a Rússia precisava da ditadura, os comunistas sempre sobreviveram com ditaduras, ditaduras de esquerda. Por outro lado, os Estados Unidos da América, para garantir a manutenção dos seus países aliados, também tentavam ditaduras militares, linha dura, para resistir ao outro lado.⁷⁴

Após o governo de Gaspar Dutra, Getúlio Vargas retorna à presidência pelo voto direto. Getúlio, em princípio, representava o retorno de uma mão forte, que já fora autoritária, no poder. Entretanto, nesse novo período, Getúlio tentou aproximações com os comunistas que ganhavam força pela prosperidade do regime na Rússia. Governou o país entre 1951 e 1954, quando, para evitar nova renúncia por vias militares, suicidou-se. Café Filho, vice-presidente, Carlos Luz, presidente da Câmara, e Nereu Ramos, vice-presidente do senado, completaram o mandato deixado inconcluso. Depois deles, Juscelino Kubitschek (JK) e Jânio Quadros foram os últimos eleitos a presidente no segundo período democrático da república brasileira. A ditadura militar, porém, era uma questão de tempo.

Herdeiro político de Getúlio, Juscelino não agradava parte do dividido comando militar, e um novo golpe de estado se alinhavava. Foi para garantir a legalidade constitucional, entretanto, que outros dois golpes foram deferidos em menos de um mês, depondo-se o presidente da câmara no exercício da presidência da República, Carlos Luz, e ao próprio presidente Café Filho, afastado por supostos problemas de saúde, que tentava retomar seu posto. Essas intervenções militares na política nacional, coordenadas pelo ministro da guerra, general Henrique Lott, legalista e discordante da relação entre os militares e a política, foram necessárias para garantir a posse do presidente eleito. Juscelino fez um governo desenvolvimentista, com célebres conquistas, como a construção de Brasília e a abertura da indústria automobilística. É seu legado também, porém, o alto nível de endividamento do país e o consequente aumento da taxa de inflação que, ainda durante seu governo, encostou em 40% ao ano.

⁷⁴ Trecho do depoimento de Wilson de Mattos Silva disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Com a renúncia de Jânio, sucessor de JK, seu vice, João Goulart, eleito por votação direta quando o pleito ainda era separado entre o presidente e o vice, foi impedido pelos militares de assumir o poder. Após acertos e pressões políticas, João Goulart, conhecido como “Jango”, assume a presidência do único período parlamentarista da história brasileira, exigência dos militares para sua posse.

No entanto, neste período, os Estados Unidos interviam fortemente na América Latina para evitar a prosperidade do comunismo e manter seus aliados capitalistas.

No Chile, outro coronel da CIA preparou o golpe para acabar com o Allende, porque o Allende era comunista e nacionalizou as minas de cobre. O cobre é do Chile, dizia. Então ele é nosso e não dos americanos. Ah, pra quê! Isso ofendeu os judeus que prepararam o golpe: 90, 100 dias de greve. Os caminhoneiros eram tratados a churrasco e cerveja, todo dia, para não acabar a greve. Daí o povo começou a se revoltar: não tinha mais comida, não tinha mais nada. Lá no Chile, não tinha estrada de ferro; era só caminhão. Então, não aguentou. Na Argentina, aconteceu a mesma coisa. A CIA preparou os golpes todos. Assim, acabaram com o pessoal de esquerda, com os que tinham ideias; acabaram com os líderes.⁷⁵

Não seria o governo de Jango que conseguiria evitar a ditadura. Havia um receio de que o presidente representasse um golpe da esquerda, uma tentativa de perpetuar o poder.

A grande desgraça do país foi a revolução de 1964 (isso falo em alto som, não tenho medo que grave e nem que escreva), quando aquele maldito general Walker, dos Estados Unidos, veio ao Brasil e por pressão da CIA e do FBI, montaram um esquema para derrubar o governo constituído do Brasil (de João Goulart), que fez o famoso discurso na Casa Mauá pregando reforma agrária, reforma no sistema monetário, todas as reformas que o Brasil está desejando hoje, já se teve a promessa em 1964. O que aconteceu? Quando os Estados Unidos souberam disso, mandaram esse general Walker, que conversou com o Castelo Branco [...], deram um golpe no dia 31 de março, como 1º de abril é dia da mentira, jogaram para o dia 31 de março.⁷⁶

Ainda segundo Carlos Eduardo Mangili, o bom desempenho do ensino no Brasil, especialmente no que se refere à formação técnica e universitária, motivou a conspiração. Essa informação encontra eco na fala de Siqueira⁷⁷, que ressalta o projeto de formação

⁷⁵ Trecho do depoimento de Alfredo Petters disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deutsche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

⁷⁶ Trecho do depoimento de Carlos Eduardo Mangili disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

⁷⁷ Notadamente José de Ribamar Rodrigues Siqueira trata do assunto no parágrafo 2 da entrevista disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

desenvolvido através da SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, criado em 1964 e que teve apenas dois grupos formados por ter sido cancelado pelo governo militar. A intenção do projeto era formar profissionais nas áreas de Ciências: Matemática, Química, Biologia e Física, assim como Engenharia, Agronomia e Geologia, áreas carentes na região.

Ainda que esperado pelas cúpulas⁷⁸, o golpe surpreendeu os brasileiros.

Morei na escola [agrícola de Presidente Prudente] uns dois ou três anos depois de casado, mudei no dia da revolução de 1964, nem sabia da revolução, estava mudando. Quando cheguei em casa, liguei o rádio e só ouvia música clássica, não tinha programação nenhuma, falei “Ué, o que está acontecendo?” E fiquei sabendo que os militares tinham dado o golpe, era 1964.⁷⁹

Em contraposição àqueles que consideram o golpe como resultado da boa fase em que o país vivia e, por isso, começava a chamar a atenção no cenário mundial, há relatos de que a tomada do poder pelos militares chegava como sinal de esperança para organizar e estruturar o país.

O regime militar, quando surgiu, representava uma bandeira, uma esperança, pois vivíamos num país conturbado, bagunçado, jogado a toda sorte de irresponsabilidade. Então, quando surgiu um regime que prometia colocar as coisas nos eixos, apoiamos. No entanto, o que experimentamos foram tomadas de decisões arbitrárias, punições indevidas e, ainda hoje, ficamos sabendo de atrocidades ocultadas à época. O que nós conseguimos no Brasil? Um retrocesso imenso. [...] Foi uma decepção muito grande, porque quando surgiu o movimento revolucionário, os professores contribuíram, de livre e espontânea vontade, com um dia de salário para financiá-lo. Eu mesmo contribuí. Por quê? Porque para nós aquilo era uma esperança, mas foi uma grande decepção.⁸⁰

O governo ditatorial teria, então, cinco presidentes militares. Castello Branco, principal articulador do golpe, foi o primeiro deles, seguido por Costa e Silva e Emílio Médice. Com Ernesto Geisel e João Figueiredo, os dois últimos deste período, começava, lentamente, a abertura para a redemocratização.

⁷⁸ Segundo Juarez Milano, em entrevista concedida a CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**, 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2007, líderes como o governador de São Paulo, Adhemar de Barros, já sabiam que haveria o golpe e que o país passaria por um período de violência.

⁷⁹ Trecho do depoimento de Cid Haroldo Corrêa disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade**. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

⁸⁰ Trecho do depoimento de Milton de Oliveira disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retratos da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

O PERÍODO DA DITADURA MILITAR

A chegada dos militares ao governo, como vimos, teve como pano de fundo a guerra fria e, no caso brasileiro, que se aproximara do capitalismo ocidental, a consequente caça aos comunistas. Não é por acaso que o fim do regime militar coincide com o declínio do socialismo soviético e o fim da guerra fria simbolizado pela queda do muro de Berlim. Entretanto, é preciso compreender o momento histórico no panorama mundial. Hoje, por vezes, ficamos com a imagem de uma União Soviética fracassada e transportamos essa imagem a todo o período comunista. Todavia, o regime socialista viveu tempos de prosperidade, conduzindo com mão de ferro um ideal de igualdade e solidariedade. Para Wilson de Mattos Silva, contudo, o regime apenas sobreviveu enquanto conseguiu manter um forte esquema repressor que, em última instância, tornou-se também a causa de sua queda.

Para manter isto, a igualdade das pessoas, é preciso o uso da força porque as pessoas não são iguais na sua vontade, na sua forma de ser, em seu empreendedorismo, na sua forma de ver o mundo, nos seus desejos, nas suas vontades. São iguais como seres humanos, mas a formação, a cultura, o berço, cada um é um, cada um é um. E o ser humano precisa ser liberto. Mesmo quando eu estava já na Universidade ainda era um rapaz de esquerda. Eu estudava na Universidade Federal de Santa Catarina e provocava um pouco os meus professores. Nós tínhamos uma disciplina própria de Estudo dos Problemas Brasileiros, chamada EPB. Ela surgiu com a revolução pelos militares. O meu professor era um General do Exército, lá em Santa Catarina. Mesmo assim, nós estudantes o provocávamos. Mas ele era um homem muito sábio. Só pra encerrar essa parte, ele contou uma história que eu gostei muito, uma rápida história. Um dia nós o provocamos e ele respondeu: “Oh, vocês querem mesmo saber qual a diferença entre o capitalismo e o comunismo?” Nós ficamos ávidos por ouvir um general e o que ele ia falar mal da esquerda. Na época a União Soviética dominava, crescia, parecia que era próspera. Mas foi uma porcaria né? Aí ele contou a seguinte história: “Dois cachorros se encontraram numa esquina de Paris, da grande cidade Paris. Um cachorro era bonito, roliço e o outro era magricela, esfomeado, vivia virando latas na rua. Aí o “vira-latas” olhou para aquele cachorro gordo e falou: “ué, mas... ‘perai’ cara, você tá aqui na rua. Cadê? Não tá no cabresto de ninguém e está aqui na rua como eu. De onde você vem que está gordo, bonito assim?” Ele respondeu: “Eu vim da União Soviética. Acabei de sair de lá.” “Mas você, gordo, bonito assim, saiu de lá? Pô, e eu sendo daqui, estou tão magricela!” Vou abrir aspas: claro, para todo mundo a primeira aspiração de quem luta pela vida é a comida, né? Aí nisto, dando continuidade à história, passou um cidadão e despercebidamente pisou no pé do cachorro magro e ele imediatamente virou e mordeu o calcanhar do cidadão. O cidadão ainda deu uma corridinha, mas percebeu que tinha pisado no pé do cachorro, não deu mais importância a ele e foi embora. Aí os dois cachorros voltaram a conversar e o cachorro gordo disse para o magro: “Sabe por que eu saí da União Soviética? Exatamente por causa disso que aconteceu com você agora”. O

outro retrucou: “Ué! Mas um cidadão, um homem pisou no meu pé, foi essa a única coisa que aconteceu”. “Mas você teve a liberdade de morder o calcanhar dele. Lá, como você mesmo disse, sou gordo, tinha comida, mas quando alguém pisava no meu pé eu não podia morder o calcanhar de ninguém”. Ou seja, é a questão da liberdade. Se o ser humano não tiver liberdade, nada mais o completa. O fundamento da vida humana é a liberdade. Então, o ser humano, em outras palavras, concluindo o pensamento do meu professor, ele prefere passar necessidade e ter liberdade, prefere a liberdade à comida. Pergunta: Alguém na cadeia, pode enchê-lo de comida, fazer banquete lá, pergunta se os presos seriam felizes lá. Liberdade, o que num país comunista nunca foi possível. Não é possível manter um regime de desenvolvimento com liberdade plena.⁸¹

Nos anos 1960 o socialismo encantava muita gente no mundo todo. Da mesma forma que deveria haver muitos soviéticos capitalistas sendo combatidos pelas ditaduras de esquerda, os comunistas espalhados pelo mundo também sofriam as pressões de uma guerra fria que pretendia homogeneizar os espaços em ambos os lados. O governo brasileiro, constituído para esse fim, não poderia deixar de ter como marca política, nesse período, o combate a qualquer manifestação que remetesse ao regime comunista, ainda que essas manifestações não guardassem efetivamente qualquer vinculação com o regime.

Ao que me parece, com a ditadura, a existência de grupos não é mais bem vista. Para os militares, me parece, os grupos que se reúnem para trocar ideias sugerem subversão, focos de subversão. Afinal, a Universidade, nessa época, foi bastante cerceada, professores foram cassados tiveram que deixar de lecionar. Havia grupos de caça aos comunistas, ou que eram taxados de comunistas.⁸²

O Exército dizia que eu tentava fazer aqui o que era a cultura ou o ensino da Alemanha, da Rússia etc. Eu sei, porque foi a acusação que me fizeram: que eu tinha uma visão comunista. Mas esta era uma filosofia pessoal de ensinar a pessoa a ser, a conhecer e a transformar o mundo.⁸³

A ordem era tomar todas as providências necessárias para aniquilar o movimento de esquerda, a qualquer preço. Muitos são os exemplos das atrocidades cometidas em nome deste objetivo. As mudanças na Universidade Federal de Brasília (UnB) nos dão mostras da determinação dos militares. Revoltados com os desmandos da nova reitoria indicada pelo

⁸¹ Trecho do depoimento de Wilson de Mattos Silva disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

⁸² Trecho do depoimento de Regina Maria Pavanello disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

⁸³ Trecho do depoimento de Ruy Rodrigues disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 290f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

governo militar, os professores da UnB, em sua maioria simpatizantes do socialismo, resolveram pedir demissão coletiva, um enorme retrocesso à árdua tarefa de conseguir bons professores dispostos a lecionar no planalto central. Após muita negociação, acenava-se com uma proposta de acordo que manteria os professores na universidade. Faltava a concordância dos militares.

O Golbery era a “eminência parda” da ditadura, né? Era um sujeito muito esperto, muito inteligente. E fomos lá pra vila militar, sete da noite conversar com o Golbery. Chegamos na casa dele e eu tentei expor pra ele que era uma perda tremenda pro Brasil fechar a Universidade de Brasília, porque ela era reconhecida no mundo todo como ambiente científico, uma coisa boa, e que não devia terminar assim, sem mais nem menos, uma universidade deste tipo. Ele foi simples, foi direto, disse: “- Olha professor, se for pra acabar com os comunistas, nós acabamos com a Universidade de Brasília. Tem nada não. Pronto acabou.”⁸⁴

O combate ao comunismo não se restringia às lideranças do movimento. Incluía a vigilância do cidadão comum, no seu cotidiano. Vários são os relatos de espionagem em escolas, universidades, locais de trabalho e, até mesmo, nas casas das pessoas que ficaram marcadas por um período de ausência de liberdade.

O meu pai era jornalista do jornal Estado do Paraná, que, na época, não era um jornal totalmente de direita e tinha profissionais de esquerda. Esses profissionais davam qualidade para o jornal, questionavam, criticavam. Pelo menos é isso que eu soube mais tarde, porque na época eu não tinha muita clareza. Eu só sei que, acho que quando eu tinha doze anos, a gente juntou as malas e saiu correndo um dia de noite e foi lá para a fazenda da minha tia. Ficamos lá e eu achei assim, um absurdo faltar aula para ir para fazenda, porque aquilo só acontecia nas férias, então como é que é, que podia, né? Contaram mais ou menos. Quando voltamos, tivemos visita de policial para olhar os livros, mas meu pai já tinha dado cabo. O apartamento em que a gente morava era antigo e tinha fogão a lenha e ele e a minha mãe queimaram vários livros uma noite, vários. Outros, que ele mais gostava, empacotou bem, colocou em umas caixas, com aquele papel roxo de embrulhar maçã e pediu para que o japonês da mercearia debaixo do nosso prédio, que era amigo dele, guardasse por uns tempos. Quando meu pai pediu de volta ele disse que tinha queimado todas, tinha dado cabo de todas aquelas coisas que eram todas subversivas. E aí meu pai passou a comprar tudo de novo. Isso ele me contou depois, porque na época eu não fiquei sabendo de nada. [...] Ele ficava meses sem receber. Faziam isso para mostrar quem tinha o poder.⁸⁵

⁸⁴ Trecho do depoimento de Juarez Milano disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

⁸⁵ Trecho do depoimento de Clélia Maria Martins Isolani disponível em ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de Professores de Matemática - (Im)Possibilidades de Leitura**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Nesse sentido, a Igreja atuava como aliada do governo. Apesar dos ideais de igualdade e fraternidade comunistas, a Igreja contribuía ao criar a cultura de que um regime que prega o ateísmo é subversivo à moral e à cristandade.

Não sei se por receio ou pela religião deixei de ler muitos autores que eram tidos como comunistas e as irmãs [da Universidade do Sagrado Coração, em Bauru] nem permitiam seus livros no acervo. Nós fomos muito tolhidos na época de faculdade.⁸⁶

Apesar de contrária ao regime comunista, no que se alinhava já antes do golpe com o governo, a Igreja também teve papel importante no combate às injustiças sociais do período, em especial, à violência.

Nesta época eu não tinha nenhuma participação político-partidária. Todas as atividades desta natureza eram clandestinas e eu (apesar da minha imagem atual) sempre fui muito “corretinha”. [...] Minha militância era restrita à Pastoral da Juventude denominada PAJU. Muitos políticos conhecidos participaram também deste espaço de conscientização ligado à Igreja Católica. Não tínhamos envolvimento político-partidário e, sim, político; contestávamos o regime da época, mas não como os grupos clandestinos. Nossos valores eram diferentes, eram valores cristãos relacionados à ética e à moral. Não privilegiávamos apenas valores religiosos, mas também os valores importantes à vida do ser humano; não concordávamos com injustiças. Eu estive ligada a este movimento a partir do segundo ano da faculdade e só saí para participar da Pastoral da Educação, da qual faço parte até hoje.⁸⁷

Em nossa militância sempre buscamos a Democracia, o Estado de Direito. Muitas vezes até com risco de ser preso. Vários colegas, estudantes, professores da antiga FEB [Faculdade de Engenharia de Bauru] foram presos, destituídos de sua titulação. Um casal de professores, foram diretores de uma escola que existia dentro da FEB, só não morreram porque tinham pessoas ligadas ao Clero que interferiram. Foram assessores políticos mais tarde, mas aos “trancos e barrancos”. Tortura destrói emocionalmente e psicologicamente uma pessoa: é uma marca indelével. Às vezes a tortura psicológica, moral, é pior que a física.⁸⁸

Assim, a Igreja ganhou o desafeto tanto de comunistas quanto de militares, embora tenha colaborado com ambos. Ideologicamente, combatia o comunismo, mas na guerra clandestina que se viu nos anos 1960 e 1970, combatia os excessos bárbaros dos militares mais extremistas. Cláudio Guerra, delegado no período militar que, em depoimento a

⁸⁶ Trecho do depoimento de Miriam Delmont disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

⁸⁷ Trecho do depoimento de Maria de Fátima Mucheroni disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade:** um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

⁸⁸ Trecho do depoimento de Rubens César Colacino disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade:** um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

Marcelo Netto e Rogério Medeiros⁸⁹, assumiu recentemente ter praticado inúmeros crimes em favor do regime militar, destaca a tentativa de assassinato de Leonel Brizola, oportunidade em que se vestiu de padre para atribuir a ação criminosa à Igreja que, naquela altura dos acontecimentos, se tornava empecilho às milícias.

Alfredo Petters também nos mostra a dimensão do ódio que militares nutriam a alguns membros da Igreja.

Aquele padre, o Orlando Murphi, foi muito vigiado. Um tenente coronel, que depois morreu de enfarte, disse que se ele pegasse o padre Murphi, entre a faculdade até a rua São Paulo, ele estaria morto, de tanto soco que daria nele. Ele tinha uma vontade, uma gana de matar o padre Murphi! Você vê como é que eles eram.⁹⁰

O ambiente, ao menos nos principais centros do país, era de tensão. A vigilância funcionava em três frentes. A principal delas era a feita pelos próprios cidadãos, que eram afeitos à ideologia anticomunista. Neste caso, o delator de alguma atitude que pudesse ser considerada desvio de conduta poderia ser qualquer pessoa que dela tomasse conhecimento.

Nós éramos da época da resistência, já tínhamos militância contra a Ditadura através do CIENTE. Geraldo Bergamo e Fatiminha devem ter comentado sobre o CIENTE. Era nossa zona livre, mas mesmo assim conviviam conosco delatores. O CIENTE era uma boate. Era um ambiente com roda de samba, música popular brasileira, de preservação da cultura; era o nosso ambiente de namoro e também de discutir, com uma certa reserva porque a Ditadura era brava mesmo, política. Perseguiam, patrulhavam, prendiam.⁹¹

Era necessário cuidado, pois não se sabiam as intenções das pessoas.

Quando cursava a graduação, eu me lembro que um professor me convidou para uma reunião, em um domingo. Um grupinho foi nessa reunião, mas até hoje não sei se ele era do “lado A” ou do “lado B”. Ele conversou, conversou e deixou tudo no ar, não firmou uma posição. Às vezes, eu penso nisso e me pergunto: meu Deus do Céu, aquele “cara” queria arregimentar alguém ou queria dar oportunidade para alguém se abrir e depois delatá-lo? ⁹²

⁸⁹ NETTO, Marcelo; MEDEIROS, Rogério. **Memórias de uma guerra suja**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012. 291p.

⁹⁰ Trecho do depoimento de Alfredo Petters disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deutsche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

⁹¹ Trecho do depoimento de Rubens César Colacino disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

⁹² Trecho do depoimento de Arnaldo Antonio Piloto disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Associada à vigilância popular havia a atuação de militares, que se infiltravam na comunidade para averiguar denúncias e colher provas.

O procedimento era assim: eles interrogavam a pessoa suspeita sobre envolvimento com ideologias da esquerda, a pessoa negava. Aí eles buscavam algum vestígio na casa da pessoa. Caso encontrassem alguma literatura de esquerda, de autores de esquerda como Karl Max e tantos outros da época como Prestes, Luis Carlos Prestes, era o suficiente como prova para prender a pessoa.⁹³

Daí aconteceu que certa vez, por ocasião de uma feira de ciências, o professor Bacarim solicitou hospedagem para alguém que vinha do Rio [de Janeiro], do Núcleo de Energia Nuclear do Brasil, para essa feira. Essa pessoa se hospedou na minha casa, durante dois ou três dias estivemos juntos, indo pra feira, vendo isso e aquilo... Ao final desse tempo ele me confessou ser do DOPS, que estava ali como “olheiro”. Na feira observou alguns probleminhas, uns radinhos transmissores que os meninos montaram, mas que o principal era ter percebido que eu não era aquilo para o qual ele estava preparado. Como ele ficou três dias hospedado em minha casa, tomando café da manhã, almoçando, eu levando, vindo... ao final desse tempo é possível conhecer uma pessoa, né? Pediu para eu não comentasse nada, como de fato o fiz.⁹⁴

Por fim, o ambiente era propício para o controle e a terceira forma de controlar a população era a dos boatos que, no período de grandes dúvidas, deixavam todos ressabiados.

Na universidade [Federal do Maranhão] eu sentia a pressão da ditadura através do finado professor Gualter. Eu não sei, eu não tenho prova disso, mas comentavam que ele era um agente do SNI [Serviço Nacional de Informações] que agia dentro da Universidade, que ficava lá de olho em todo mundo do movimento estudantil. Ele tinha umas colocações, assim, muito duras. Se ele era isso, fazia jus. Eu sentia isso. Eles comentavam, mas eu nunca tive prova disso...⁹⁵

Nós tínhamos, inclusive, algumas disciplinas, e na época se falava muito que em cada sala de aula tinha alguém disfarçado, agente da Polícia Federal. Eu sei que tinha muito de boato, mas a gente sabia que havia de fato o controle dos estudantes. Havia porque no Brasil e fora do Brasil um movimento universitário tomava corpo e, também, foi um período em que os Diretórios Acadêmicos resolveram bancar mesmo a briga pela meia passagem e isso fortaleceu muito o movimento estudantil universitário, porque nós fomos a liderança desse movimento, o que causou uma certa

⁹³ Trecho do depoimento de Wilson de Mattos Silva disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

⁹⁴ Trecho do depoimento de Amaury Antonio Meller disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

⁹⁵ Trecho do depoimento de Francisco Pinto Lima disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

inquietação dentro da sociedade que não imaginava que nós fôssemos para as ruas lutar por nossos direitos.⁹⁶

Por fim, o regime evitava, tanto quanto possível, a aglomeração das pessoas. Nesse sentido, no ambiente universitário foram criados os departamentos e o sistema de matrículas em disciplinas. Os grupos de pesquisa foram desestimulados e o movimento estudantil, que sempre constituiu resistência ao regime, desestruturado. Em alguns locais foi implantado o toque de recolher, para evitar aglomerações e reuniões noturnas, facilitando o controle por parte dos policiais.

Eu participei dos jogos brasileiros em Alagoas, e lá ficaram concentrados todos os alunos e, tu sabes que quando tu começa a conhecer outras realidades tua cabeça muda, o Einstein diz: “uma mente que se abre para uma nova ideia, nunca mais será a mesma”. Então, eu conheci vários alunos de outras escolas, via a realidade de cada uma e bruscamente, o governo militar, perverso, passou a dividir os jogos, ou seja, você não se concentrava mais: basquete num estado, futebol em outro... A gente não se juntava mais... Mas dava para a gente perceber em sala de aula que havia pessoas que assistiam aula ali que não tinham nada a ver com a Física, nem com Matemática, elas estavam ali como meras espiãs. Você sente, assim, quando você está nos últimos períodos, quem é realmente da área. Tinha um rapaz lá (lógico que eu não o considero colega) que vivia lá fazendo Física, mas na realidade ele era da Polícia Federal. Depois, numa greve, a gente o via lá, era uma espécie de vigilante.⁹⁷

E, aí apareceu um pelotão de um lado e de outro e a polícia simplesmente batia porque tinha um toque de recolher na cidade. Quem não se recolheu... Eu estava no meio, e escapa aqui de uma “borrachada” de um cassete, escapa de outro... Levei um bocado de “borrachada”. Mas consegui furar o bloqueio e corri para minha casa.⁹⁸

Amaury Antonio Meller conta que seu colégio era provido, em todas as salas, de equipamentos para gravação das aulas, fato comum, segundo ele, à época, entre os professores que procuravam aperfeiçoar suas práticas didáticas. Afirma que tal dispositivo nunca foi utilizado para controle do que acontecia nas salas, nem pela direção da escola e, tão pouco, pelos militares. Neste sentido, instalou, no mesmo período, vidros nas portas, o que era suficiente para que qualquer pessoa pudesse ver o que acontecia nas salas de aula. Este recurso de instalar vidro nas portas é ainda hoje utilizado em praticamente todas as

⁹⁶ Trecho do depoimento de Marise Piedade de Carvalho disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível, 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

⁹⁷ Trecho do depoimento de Joaquim Teixeira Lopes disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível, 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

⁹⁸ Trecho do depoimento de Wilson de Mattos Silva disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

escolas, embora tenhamos deixado de lado a cultura de espionagem. Recentemente na UNESP Bauru, inclusive, todas as portas de madeira das salas de aula foram substituídas por portas de vidro com uma película que permite que se veja apenas de fora para dentro e, nem por isso, ao que parece, professores e alunos se sentem ameaçados. Talvez a era dos controles, dos *reality shows*, tenha naturalizado algumas situações.

Além do ambiente de vigilância e delação provocado pela ditadura militar, a principal crítica tecida ao regime é quanto à violência provocada deliberadamente pelos militares. É essa violência, inclusive, que causava o ambiente de receio da população quanto ao regime militar.

Uma verdadeira guerra urbana clandestina foi vivida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Cláudio Guerra⁹⁹, a CIA, agência de inteligência norte-americana, fornecia as armas usadas contra os comunistas na guerrilha, muitas delas revendidas para fazendeiros e empresários para defenderem seus patrimônios. Empresas brasileiras, ainda segundo Guerra, contribuíam financeiramente para a manutenção do combate.

Lutavam ao lado da ditadura não apenas militares. Ao contrário, além de ser financiada por civis, a ditadura militar designava policiais civis para a maior parte das operações. A polícia civil, comandada oficialmente por militares, cumpria, naturalmente, o papel da ditadura.

É como eu sempre digo: os militares não tinham experiência para combater a esquerda armada. Quem tinha éramos nós, que sabíamos investigar, fazer campana, tocaiar e matar. Nós, policiais civis. E, nas polícias civis, a Delegacia de Roubos e Furtos era a que tinha os melhores quadros. Ela e o DOPS. (NETTO; MEDEIROS, 2012, p. 98)

Três órgãos oficiais, o DOPS¹⁰⁰, o DOI-Codi¹⁰¹ e a SNI¹⁰² podem ser citados como os principais responsáveis pela violência provocada não apenas contra os líderes políticos, mas contra todos que se atrevessem a questionar o regime. A violência se configurava desde o simples atraso nos salários para delimitar a hierarquia, passando pela obrigação de se retratar perante os generais por qualquer atitude fora das normas ditadas, chegando até à tortura e à morte.

⁹⁹ Em depoimento que deu origem ao já citado livro “Memórias de uma guerra suja” de Marcelo Netto e Rogério Medeiros.

¹⁰⁰ Departamento de Ordem Política e Social, herança da ditadura getulista que, desde aquela época, controlava e reprimia as manifestações contrárias ao regime vigente.

¹⁰¹ Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna, já alinhado com o novo parâmetro militar implantado pelas relações pós-guerra com o exército americano de Segurança Nacional, combatendo inimigos internos, e não mais apenas de Defesa Nacional, quando o exército atuava apenas nas fronteiras.

¹⁰² Serviço Nacional de Informações, que realizava escutas, fazia grampos, fornecia as informações necessárias atuando juntamente com o DOI-Codi nas missões anticomunistas.

Em nome da segurança do Estado brasileiro, os membros da comunidade de informações podiam tudo: perseguir, grampear, investigar, julgar, condenar, interrogar, torturar, matar, desaparecer com o corpo e alijar famílias do paradeiro de seus entes queridos. Não havia um código de ética, nem formal, nem informal, que direcionasse nossas condutas. Tudo era permitido. (NETTO; MEDEIROS, 2012, p. 98)

Em 2010 foi publicado pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República o livro *“Habeas Corpus - A Busca dos Desaparecidos Políticos do Brasil”* com dados recolhidos sobre as pessoas tidas como desaparecidas no período militar. Ao contar detalhes sobre operações comandadas por militares e sobre o ocultamento de vítimas da violência do período, Guerra diz ter se baseado nas informações da produção da SDH para poder identificar corpos de pessoas cujo sumiço ficou sob sua responsabilidade.

Cláudio Guerra foi delegado de polícia no Espírito Santo onde ficou conhecido e temido pela violência de sua atuação. Tornou-se, ao lado de Fleury e Perdigão¹⁰³, um dos executores das missões requisitadas pelo comando militar. Confessou ter matado várias pessoas, mas afirma nunca ter torturado. Seu relato permite perceber a convicção ideológica com que defendia o regime, não questionando as ordens recebidas e sendo sempre bem remunerado pelas suas missões. Comandava uma equipe de prestígio entre os militares. Hoje, em prisão domiciliar e convertido ao cristianismo, revelou, em depoimento a Marcelo Netto e Rogério Medeiros, informações nunca antes tornadas públicas. Além de detalhes assustadores das operações criminosas do regime militar, relata sua versão sobre algumas das principais estratégias dos militares para ocultarem seus crimes. Um princípio, logo após os primeiros atentados, passou a nortear as missões: para dificultar as investigações sobre os casos, os executores nunca poderiam residir ou trabalhar no estado da operação. É assim que a equipe de Guerra, formalmente vinculada ao estado do Espírito Santo, atua fortemente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os corpos daqueles que tinham sua morte encomendada ou que vinham a morrer na delegacia do DOI-Codi, onde eram torturados, eram enterrados em cemitérios clandestinos, jogados em penhascos ou no fundo de rios, como na lagoa da Pampulha, cartão postal de Belo Horizonte. Os militares da marinha também descartavam suas vítimas no mar, fazendo incisões em seus abdomens para evitar que, boiando, voltassem a aparecer. Quando, porém, esses procedimentos passaram a ameaçar o sigilo das operações, Guerra encontrou uma forma

¹⁰³ Sérgio Paranhos Fleury, delegado paulista, tinha em São Paulo a mesma atuação violenta e sanguinária que Cláudio Guerra demonstrava no Espírito Santo. Esta atuação fez com que fossem recrutados pelo comando militar para a execução de várias missões da guerrilha urbana nos anos 1960 e 1970. Já o Coronel Freddie Perdigão Pereira era o elo entre os oficiais do exército e a clandestinidade, homem forte do regime de repressão que ajudara a montar. Planejou, demandou e executou, segundo seu subordinado Cláudio Guerra, vários atos de tortura e atentados, dentre eles a conhecida e frustrada tentativa de explodir o Pavilhão Riocentro no Rio de Janeiro durante as festividades do dia do trabalhador.

mais segura de eliminar os vestígios. Alguns corpos passaram a ser cremados nas fornalhas de uma usina de álcool e açúcar do então vice-governador do Rio de Janeiro, em sua fazenda no interior do estado. Após a cremação, realizada por dois dos funcionários após o expediente, as cinzas eram misturadas a um dos subprodutos da cana-de-açúcar, de forte odor, utilizado na fertilização do solo.

Guerra conta, ainda, que as ações criminosas demandadas pelos militares geralmente eram executadas por três equipes. Uma, do local da operação, planejava e dava o suporte necessário para a de outro estado, responsável pela execução e que só recebia as informações no momento da missão. Uma terceira equipe era encarregada de acompanhar toda a movimentação e criar uma versão sobre a ocorrência de forma a dar a vinculação desejada ao crime. Quando a operação envolvia testemunhas, sempre havia uma pessoa “plantada” no momento do crime, que logo tratava de alardear a versão desejada pelos militares. Segundo Guerra, essa tática nunca falha, pois em seguida todas as outras testemunhas assumem e passam a repetir a mesma versão.

A violência com que o regime militar tratava a esquerda armada e não armada causava, em boa parte do país, um ambiente de insegurança. Vários são os relatos sobre pessoas, especialmente líderes do movimento estudantil, que, aqui e ali, simplesmente sumiam. Quando o corpo era devolvido, as versões sobre a morte, muitas vezes, eram absurdas. Não havia investigações sérias.

Agora, a coisa mais agressiva para mim, no plano pessoal foi a morte de um grande amigo. Eu passava todas as férias, um mês no inverno e três no verão, no Rio, por conta da família da minha mãe que morava lá. Lá no prédio onde eu ficava tinha o Miguel, que era um cara da minha idade, o Ernani que era o mais velho, mais caretinha e o Aldo, que para mim era a super imagem de um cara mais velho. Porque ele não ficava tirando uma da cara da molecada, ele jogava botão com a gente. Era uma pessoa realmente muito importante, uma referência. Ele entrou para guerrilha urbana. Fugiu, acho que foi do grupo do Lamarca ou do Marighela. Ele foi para o Vale do Ribeira, eu acho que era o Marighela, aí morreu o Marighela, pegaram o Marighela, mataram, aí subiu um cara, acho que eles chamavam de Velho, subiu o Velho, e aí mataram o Velho também em combate, e aí prenderam o Aldo, o Aldo foi o terceiro, era o terceiro cara no comando. Levaram o Aldo para Belo Horizonte, e mataram ele numa delegacia. Isso aí foi ..., ..., ... Brabo pra cacete. Fora que um monte de amigo nosso, teve que fugir,..., uma bosta. Bom, esse foi o grande impacto na minha juventude. Acho que eu tinha uns quinze, dezesseis anos, por aí, eu nem entendia, só sei que eu cheguei no Rio e olho o jornal, tá a cara do cara, disseram que ele pulou da janela da delegacia.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Trecho do depoimento de Romulo Campos Lins disponível em ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de Professores de Matemática - (Im)Possibilidades de Leitura**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Romulo Campos Lins conta que, no caso relatado no recorte acima, foi proibida a abertura do caixão, sendo exibido apenas o rosto de seu colega aos pais. Essa era uma estratégia dos torturadores: nunca machucar o rosto para resguardar a imagem a ser exposta. Entretanto, o rosto intacto não era compatível para a versão de suicídio por ter saltado da janela da delegacia.

A violência instaurada pelos militares, porém, não foi apenas física. A maior parte de suas vítimas sofreu psicologicamente no período da repressão.

Um dos meus tios me marcou profundamente. Foi uma pessoa extremamente honesta, capaz, inteligente, trabalhador; nunca conheci ninguém tão honesto até hoje. Na época da Ditadura, ele foi afastado do trabalho de sinalizador de trens pelo governo de Paulo Maluf, por ser um sujeito atuante, não militante partidário, mas ideologicamente ligado à esquerda. Sempre esteve preocupado com os problemas sociais dos subordinados dele por essa razão foi afastado sob a alegação de ser daltônico. Foi uma “maracutaia” tremenda, porque ele sinalizou trens mais de vinte e cinco anos com aquelas lanternas de cores verde, amarela e vermelha e nunca aconteceu nenhum acidente. Isso provavelmente foi uma das causas da morte dele: morreu completamente desgostoso. Nunca se casou, doou a vida, praticamente, para os transportes ferroviários do Estado de São Paulo.¹⁰⁵

Nenhum colega sumiu, pois apenas éramos chamados e obrigados a nos retratar, o que não deixava de ser muito humilhante para o professor. Nesta época, foi quando eles fecharam a boca do professorado, porque qualquer coisa que você falasse fora das normas ditadas, você era tido como comunista. Hoje, o presidente da Câmara de Vereadores de Botucatu é comunista fichado. Hoje, ser comunista não é ser mais pecador e o comunismo, atualmente, é um regime aceito e completamente sem expressão. Naquela época, ser comunista era uma falta muito grave. Nós tínhamos que tomar muito cuidado com nossas expressões, ou seja, perdemos nossa liberdade de expressão, pior coisa que pode acontecer a um ser humano.¹⁰⁶

Tanto quanto a violência urbana promovida pelos militares, a censura usualmente é tida como uma das principais marcas negativas da ditadura militar brasileira. A restrição às informações era facilitada pelas dificuldades de comunicação da época, se comparadas às opções que hoje temos para nos informar. A televisão ainda não estava presente em todos os lares, em especial fora das grandes cidades. O rádio, ainda com poucas estações, era o principal meio de informação. Os jornais e revistas tinham circulação restrita. Não havia computadores. A incipiência da circulação das informações facilitava um controle que se

¹⁰⁵ Trecho do depoimento de Rubens César Colacino disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

¹⁰⁶ Trecho do depoimento de Milton de Oliveira disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

pretendia severo ao conteúdo disponibilizado. Nada que manchasse a imagem do governo ou incentivasse o comunismo poderia ser noticiado.

Apesar da habilidade de jornalistas e músicos para driblar os controles, o uso dos termos adequados que possibilitavam às notícias passarem pela censura, normalmente, não permitia à população, pouco esclarecida, compreender o teor que se desejava disseminar. Neste sentido, ao que parece, acabaram sendo mais importantes as folhas de jornais que traziam poesias, imagens de flores ou paisagens, transcrição do Hino Nacional ou, simplesmente, que possuíam espaços em branco e evidenciavam, em qualquer caso, a retirada abrupta de algum artigo. Essas ausências, que se faziam sentir, criavam a suspeita de haver algo errado, um ambiente estranho à normalidade. O silêncio dos artigos censurados ecoava preocupação. A música clássica reproduzida durante todo o dia do golpe já deixava a população ressabiada, imaginando o que poderia estar acontecendo.

Os artistas, notadamente os músicos, também procuravam, com suas obras, passar mensagens à população, denunciando anormalidades no governo e combatendo o regime dos militares. Entretanto, também aqui a sutileza necessária para aprovar os textos das peças e as letras das canções acabava driblando, também, a compreensão da maioria da população.

Quando comecei a lecionar já era a época da repressão. Em nossa casa, nós não tínhamos muitas informações sobre a política e tampouco sobre o que estava acontecendo no Brasil, pois minha condição econômica era muito baixa, mal dava para pagar a faculdade e o transporte (eu morava em Pederneiras e estudava em Bauru). Não tínhamos televisão e no rádio não era tudo que podia ser falado. Jornais não existiam como hoje, com fatura, mesmo na faculdade. No entanto, quando conseguia ler jornal ou revista, percebia que algumas páginas vinham em branco ou com a publicação do Hino Nacional ou, ainda, com a estampa de uma flor, indicando que algum artigo havia sido vetado pela censura do governo. Os militares controlavam muito a imprensa e as pessoas não podiam escrever o que elas pensavam, ou seja, não era como hoje que é permitido escrever o que se pensa, não tinha a coluna do leitor e só se publicava o que interessava para o governo. As músicas também eram vetadas e somente agora entendemos o porquê, pois o autor explica: “essa música era um protesto” – como, por exemplo, Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil que foram exilados e parece que quem dedava era o Simonal, tanto que ele não era benquisto pelos companheiros.¹⁰⁷

Os esforços dos jornalistas para driblar a censura, mesmo quando imprimiam um significado latente, não encontravam eco, especialmente nas cidades distantes dos grandes centros, por não haver um ambiente propício à discussão. Assim, é preciso separar a

¹⁰⁷ Trecho do depoimento de Ana Maria Cardoso Ventura disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção, 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

repercussão da violência da Ditadura Militar nos grandes centros e nos interiores. Quanto mais distante geograficamente e, principalmente, com relação ao significado político das cidades do Rio de Janeiro, capital da república até 1969, e de São Paulo, maior cidade do país, menor a relevância dada pelas pessoas ao modelo de governo. Distantes das decisões e pressões políticas, pouco percebiam sua influência em seus cotidianos. Já nestas capitais, a proximidade com o poder despertava maior participação política. Nelas os embates promovidos entre simpatizantes e opositores do governo são frequentes e alteram a rotina da população.

No início do regime militar o combate ao comunismo, propositalmente caricaturado como algo demoníaco que não respeita a propriedade nem mesmo do operário e chega a “comer criancinhas”, forma de combater o já citado orgulho do ideal de igualdade do regime, é facilmente aceito pela maioria da população. Nas salas de aula, os estudantes refletem as ideologias dos pais e também entram em conflito. A mão forte do estado, entretanto, tem o poder da opressão e se faz presente por meio de todos os subterfúgios em quase todos os locais. Nos espaços públicos é comum a presença de militares. Em ambientes particulares não são incomuns ligações anônimas com ameaças de bombas, forçando a presença e revista do local por parte da polícia. O ambiente de delação cria os mecanismos necessários para a coação. A população, identificada com a causa anticomunista, serve como vigia. O clima de incerteza dificulta a existência de movimentos mais contundentes.

Todavia, mesmo nesses locais considerados, desse ponto de vista, centrais, há relatos de, no dia-a-dia, embates diretos com militares, contrastando com a recorrente denotação do regime ditatorial como o “período do silêncio”.

Durante o período militar, na escola, foi um nojo, um nojo. Coitado do Trierweiler. Um dia, ele foi bobo de falar contra os militares. Ele foi levado preso para o quartel e lá ficou uns dois dias, numa cela sozinho. Tudo por causa de que ele tinha falado em sala de aula contra o Golpe. Isso foi lá no Pedro II. Tinha um sargento do exército que estava sempre lá e também um capitão, que dava algumas aulas e namorava as meninas. Eles faziam parte da escola só pra controlar. Então, eu falava bem do Brizola para o sargento. Ele ficava com uma raiva! Eu dizia que o Brizola ainda ia voltar para ser governador do Rio de Janeiro. E ele ria de mim: “Brizola, aquele velho!” Eu dizia que não, que o Brizola lutou pela Constituição, lutou... Tudo era controlado. Meu filho estava estudando na faculdade e um dia chegou uma menina e disse: “Esse aí, esse aí é espião. É espião, é dedo duro!” Ela falou para o meu filho. Coitado, um anjo! Ele não tinha nada a ver com isso. Mas ela achou que ele era. Em todo lugar, tinha controle sobre qualquer coisa que se falasse.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Trecho do depoimento de Alfredo Petters disponível em GAERTNER, R. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deutsche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Em outras capitais a percepção do regime militar se mostra também em diferentes formas. Sobre a região sul, temos relatos de forte perseguição aos comunistas em Curitiba, com prisões, demissões e atrasos nos salários. Houve passeatas e confrontos nas ruas. Pessoas “sumiram”. Mesmo em Blumenau, uma cidade de porte médio, mas uma das maiores de Santa Catarina, os depoimentos retratam uma grande politização e organização estudantil que foi rapidamente desmantelada pelo governo golpista. Também lá a violência contra a pessoa e a privacidade foi sentida.

No interior desses estados, tanto no sul quanto no sudeste, a violência não era a principal marca do governo militar. A maioria da população sentia o controle do estado, mas não percebia grandes mudanças em sua rotina diária. Os relatos informam que algumas pessoas foram presas, mas ninguém “sumiu”. Havia a presença de militares e pressão para evitar manifestações contrárias ao governo. Pessoas eram intimadas para se explicarem e se retratarem. Esse movimento intensificava a predisposição da população em se manter afastada de qualquer discussão política, especialmente em locais públicos, procurando, assim, evitar quaisquer problemas. Na zona rural a diferença no governo de generais, conforme nossa percepção a partir dos relatos considerados para a construção deste texto, não foi percebida, a escola continuou no mesmo ritmo. No interior do Paraná os benefícios do desenvolvimento promovido pelo governo se fizeram sentir muito mais do que a restrição no direito de expressão. Estradas foram construídas, a energia elétrica e a televisão chegaram às casas das pessoas. A qualidade de vida melhorou.

No Maranhão, a TV Educativa, projeto encampado pelos militares, produzia até mesmo, numa visão futurista, a possibilidade de vivência democrática para os alunos. Nem mesmo em São Luís a violência explícita mereceu registro.

Em todo o país, mesmo nos locais em que a violência da ditadura não é percebida, o ambiente ditatorial abre espaço, porém, para autoritarismos nos diferentes níveis e instituições. É comum, em todas as regiões, a referência à impossibilidade de questionar as autoridades. Esse autoritarismo aparece nitidamente nas relações entre professores e alunos, no alto grau de exigência das cobranças e na impossibilidade de questionar decisões dos professores.

Essa época é politicamente, a época da ditadura militar. A gente não podia dizer nada, nem reclamar de nada, porque tudo era daquele jeito e acabou. Não tinha nem para quem perguntar. Ninguém falava em Promotória, ninguém falava de defesa de ninguém, ainda mais de consumidor. Ninguém falava de Promotória de Educação, essas coisas não existiam na cabeça deles, e, não existiam mesmo, era desse jeito. [...] A cobrança dos professores era, na minha opinião, exagerada. Era aquela história: você ensina isso aqui, tão fácil, e, na hora de cobrar, não era bem em cima do

que foi ensinado. E, pegando o gancho, daquela história da ditadura, não tinha muita coisa para você reclamar porque senão, você era banido, era excluído e acabou. Ficar reprovado e acabou. Não tinha esse negócio de revisão de prova, não existia esse negócio. Quando se procurava uma revisão de prova, se procurava uma briga com a Universidade todinha, era um corporativismo muito forte dos professores.¹⁰⁹

A rigidez no ensino certamente não é decorrência do modelo ditatorial e, também certamente, é sentida de diferentes formas por alunos e professores. Entretanto, se não é sua origem, certamente o regime não apenas permitia atitudes que hoje consideramos politicamente inadequadas. A rigidez, antes, era uma marca sócio-cultural de uma educação que apenas começava a se abrir para toda a população. Essa abertura, aliás, pode ser considerada o germe da cultura paternalista presente na atual educação democrática. Hoje, se perguntarmos aos professores, todos dirão que são contra a ditadura e o poder autoritário. Todavia, muitos deles sentem falta do poder que supostamente possuíam em anos anteriores dentro das salas de aula. Mesmo quem não viveu esse período como professor muitas vezes fala com nostalgia de um período em que o professor era respeitado. Respeito, porém, pode não ser o termo mais adequado. Muitos relatos revelam certo temor, provocado, algumas vezes, pelo uso de um poder autoritário e arbitrário. O contexto da sala de aula atual, por outro lado, é reflexo da democracia assumida e incorporada pela sociedade, confundida, muitas vezes, com anarquia no sentido comum da palavra.

Foi na disciplina que se sentiu o efeito das políticas governamentais porque toda a sociedade absorve a maneira do governo dirigir. Na época, qualquer coisa era motivo para suspender os alunos das aulas. A vida da direção era uma tranquilidade enorme porque ela tinha um poder enorme. O medo que o governo federal infringia era praticado por todos nas diversas instâncias de poder. Caso os alunos matassem aula, eu como diretor publicava um edital suspendendo os alunos. Daí eles tinham que apresentar trabalhos durante um dia, dois ou três e voltar pra casa. Isso era a coisa mais natural, o diretor tinha um poder na mão... Mesmo quando o período da Ditadura terminou o poder autocrático do governo continuou sendo sentido. Os chefes do executivo são os senhores feudais da Idade Média, não tem diferença nenhuma. A casa onde cada um de nós mora pode ser tomada a qualquer instante desde que o governo a considere de interesse público.¹¹⁰

Barbaridades à parte, de certa forma, pior do que o autoritarismo do governo é, então, o reflexo que essa atitude provoca na sociedade.

¹⁰⁹ Trecho do depoimento de José Eduardo Gonçalves de Jesus disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

¹¹⁰ Trecho do depoimento de Amaury Antonio Meller disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Quando o conselho de ilustres deu a forma final ao AI5, alguém comentou: “eu não tenho medo de uma lei dessas, ou de um instrumento desses na mão do governo. Mas tenho medo de um instrumento desse na mão de um inspetor de quartelão”. E realmente foi esse o grande problema.¹¹¹

Para além da cultura autoritária disseminada na sociedade, no cotidiano fora dos grandes centros, o regime militar pouco se fez sentir. Os relatos sobre o estado de Goiás, no centro-oeste brasileiro, nos permitem perceber que, se o poder do regime militar só se fez sentir com maior intensidade na migração da democracia para a ditadura, durante a tomada do governo legalmente constituído no estado para entregá-lo à intervenção federal, o clima de autoritarismo se estenderia até o início dos anos 2000, mais de uma década após a redemocratização no país. A divisão do território para o nascimento do estado do Tocantins foi repleta de perseguições que cravaram a expressão “ditadura branca”. Se nos interiores a violência é menos sentida, aparentemente, a cultura de autoritarismo no meio social desses locais se arrasta, em diferentes intensidades, por maior período.

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO

Nas universidades, a nomeação de reitores vinculados ao governo ditatorial possuiu caráter de intervenção, gerando revolta de alunos e professores em alguns campi. Na UnB – Universidade de Brasília – e na UFG – Universidade Federal de Goiás – as novas reitorias e suas políticas de repressão ao comunismo fizeram com que vários professores, contratados depois de muito esforço em um período em que a formação de professores universitários se restringia praticamente às cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e poucos eram os atrativos para que estes professores migrassem para o centro-oeste, pedissem demissão coletivamente, comprometendo as atividades acadêmicas. Foi necessário firmar convênio entre as duas universidades para que a UFG assumisse temporariamente os departamentos de Física e Matemática da UnB. Em São Carlos/SP, a reitoria da Universidade Federal (UFSCar) foi tomada por estudantes em protesto contra a nomeação do reitor. O exército invadiu o campus da Universidade de São Paulo (USP) na capital paulista.

Por movimentos dessa natureza, o ambiente universitário é considerado, usualmente, como ponto de resistência ao governo militar. Essa compreensão, entretanto, merece esclarecimentos. Pelo que pudemos observar nos depoimentos, como os dirigentes foram, ao

¹¹¹ Trecho do depoimento de Arnaldo Antonio Piloto disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

menos em sua maioria, nomeados pelo novo governo, embora se pudesse esperar do corpo docente algum apoio, quem sustentava a resistência nesse ambiente era o movimento estudantil. Embora existam relatos de atuação e perseguição a docentes, a ênfase da militância é dada aos estudantes nos Diretórios e Centros Acadêmicos. Não reconhecendo a legitimidade do governo, esses núcleos estudantis não se adequaram às novas normas impostas para credenciamento dos Centros Acadêmicos, atuando, assim, na clandestinidade. Nas passeatas, grupos de discussão e assembléias dos estudantes é que a formação política se concretizava, mesmo em cursos em que supostamente as discussões sócio-políticas deveriam ter maior espaço.

Olha, se a gente for analisar o contexto que a gente estava vivendo (era um contexto de grande efervescência política e no contexto social, a ditadura militar), apesar de toda a repressão, a Universidade, por baixo dos panos, era um centro de debates, havia discussões... Até porque na época, nós já estávamos vivendo um momento de abertura política, onde os universitários tiveram, assim, um papel fundamental. Então veja, fora da sala de aula havia todo esse contexto de reflexão, de discussão, o Diretório Acadêmico era muito atuante, mas dentro, o curso em si, o currículo, a gente percebia um descompasso muito grande entre o que a Universidade, através das diferentes instituições, trazia no seu bojo e aquilo que era construído na sala de aula. Eu lembro que na época, nós nunca ouvimos falar sobre Paulo Freire. Nós tivemos várias disciplinas, por exemplo, o curso de Pedagogia tinha primeiro as disciplinas do núcleo básico, as disciplinas pedagógicas, entre elas as Teorias da Educação e, só depois que eu me dei conta como no meu curso a gente nunca discutiu Paulo Freire. Eu lembro que nós discutimos sobre Anísio Teixeira, discutimos sobre muitos teóricos que foram importantes, sem dúvida, para Educação, mas discussão crítica, a reflexão, a possibilidade para um repensar a Educação numa perspectiva crítica-reflexiva não se encontrava presente. Por outro lado, havia um grupo de professores que, mesmo sem essa reflexão crítica, valorizava pelo menos a discussão, o trabalho de grupo, a pesquisa... Outros não. Eram centrados num ensino puramente tradicional, de escrever no quadro, de nós fazermos provas, sem ter a preocupação com a pesquisa, com o estudo, com o trabalho, com a produção textual, com o rendimento... Então, eu diria que a formação em si, no núcleo do curso, considerando os reais objetivos da Pedagogia (que hoje eu tenho muito claros), deixou muito a desejar. Entretanto, a vida acadêmica no espaço externo à sala de aula, com a participação no movimento estudantil, nos debates nas assembléias, no Diretório Acadêmico, foi muito importante. Eu diria, assim, que o ponto alto da minha formação foi a participação externa, ou seja, a participação nos outros espaços da instituição superior, além das atividades de sala de aula.¹¹²

Além disso, é preciso ressaltar que o movimento estudantil tinha força e militância política praticamente restritas às universidades públicas estaduais e federais. Embora em

¹¹² Trecho do depoimento de Eliane Maria Pinto Pedrosa disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

grandes centros possa ter havido a participação de estudantes de universidades particulares, como o Mackenzie, em São Paulo, mesmo sem posicionamento institucional, ao que parece esta não era a regra. Em Bauru, a USC – Universidade do Sagrado Coração, então FAFIL, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus –, procurava selecionar professores que não possuíssem envolvimento político visando a evitar problemas com os militares. Assim, preservava, também, a formação e atuação dos alunos. Mesmo na FEB – Fundação Educacional de Bauru, hoje UNESP –, mantida à época com subsídios municipais, o movimento estudantil só efervesceu no declínio do governo militar, quando se discutiam questões como a anistia dos crimes do período ditatorial. É neste período, também, que a associação de professores desta faculdade ganha força e legitimidade sindical.

Ainda assim, o movimento estudantil não pode ser considerado uniformemente. Embora existam relatos sobre pressões dos líderes do movimento para a participação dos estudantes em assembléias e passeatas, há também referências às diferenças na atuação dos Diretórios Acadêmicos nas diversas áreas.

A faculdade funcionava nos três andares superiores, no mezanino funcionava o Centro Acadêmico, onde constituímos nosso centro de estudos de Matemática. Cada curso tinha o seu centro de estudos. Era uma época quente na política brasileira, o Centro Acadêmico dirigido pelo Diniz, do curso de Ciências Sociais, fazia movimento contra o regime militar, que acabara de se instalar no poder, tendo sido preso. O perfil que os professores de Matemática nos inculciam, que quem estudava Matemática não se envolvia com política. Em razão disso éramos arredios à política estudantil. Em virtude disso não tivemos problemas com a polícia, íamos estudar.¹¹³

Para combater a organização dos universitários, segundo os depoentes, as faculdades começam a migrar sua estrutura para o modelo departamental, pulverizando os alunos em prédios construídos nas periferias das cidades, mantendo-os, tanto quanto possível, distantes da população. Alocando os professores em departamentos, o oferecimento de disciplinas não estava mais diretamente ligado, como antes, aos cursos, reestruturados no regime de créditos em disciplinas. Assim, cumpre-se, também, a ordem educacional militar de conseguir o máximo resultado com o mínimo dispêndio, já que, em disciplinas comuns passam a ser reunidos alunos de diferentes cursos. Esta mudança, segundo Saviani (2008) é um dos legados do governo militar para a educação brasileira.

¹¹³ Trecho do depoimento de Tertuliano Miguel de Arêa Leão e Ana Maria Corral de Arêa Leão disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960.** 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Por outro lado, é nesse período em que se pode perceber um crescimento considerável do ensino superior brasileiro, com a criação de pólos universitários e cursos de graduação no interior dos estados e em regiões menos desenvolvidas do Brasil. Nesse sentido, são notórios os depoimentos dados a Martins-Salandim¹¹⁴ sobre a criação de cursos de matemática no interior do estado de São Paulo, e a Cury¹¹⁵, sobre a criação de unidades da UNITINS – Universidade do Tocantins – e da UFG – Universidade Federal de Goiás – em cidades do interior destes estados. Também no Maranhão¹¹⁶ pólos universitários foram criados em cidades do interior.

É do Maranhão, também, o relato sobre um projeto tipicamente do governo no período militar. Criado em 1967, esteve vigente até 1985 o Projeto João de Barro, que visava a alfabetizar a população rural do estado contando com a monitoria de alunos das sextas séries. Alguns alfabetizadores, conforme relata Dalva Rocha Ferreira¹¹⁷, alinhados com a pedagogia de Paulo Freire, buscavam contextualizar o ensino à realidade dos alunos, adequando os conteúdos a temas da roça e procurando inserir questões sócio-políticas para a discussão, fato que resultou na necessidade de muitos desses alfabetizadores, pelos interiores, fugirem dos militares.

Os grupos de pesquisa e estudos também tiveram algumas dificuldades por não ser bem visto pelos militares qualquer tipo de aglomeração. Além disso, as perdas salariais no período fizeram com que os professores aumentassem suas jornadas de trabalho, buscando outros empregos. Esta carga horária extra de trabalho passa a dificultar a participação em grupos de estudos e pesquisa ou em cursos de formação continuada.

A diminuição dos salários e consequente aumento da jornada de trabalho dos professores para tentarem repor suas perdas, aliás, é um sentimento frequente entre os depoentes. Segundo Alfredo Petters, nem mesmo as escolas particulares tinham autorização para aumentar os salários, fiscalizadas, segundo ele, pelo regime de FGTS, criado como forma de controle do governo federal. Apesar disso, o GRUEMA, Grupo de Estudos da Matemática, na década de 1970, está no auge da sua produção, baseada no trabalho em escolas experimentais, escolas públicas que já à época possibilitavam o desenvolvimento de pesquisas e aplicação de atividades diferenciadas.

¹¹⁴ MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

¹¹⁵ CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 290f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

¹¹⁶ Neste sentido ver FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

¹¹⁷ Uma das depoentes de Déa Nunes Fernandes.

Apesar dos relatos que indicam como motivação do golpe dado pelos militares o grande desenvolvimento educacional do país, notadamente com a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek que teria estruturado uma rede de escolas técnicas e universidades qualificadas que incomodava governos externos, notadamente o norte-americano, os relatos corroboram com a ideia de ter o governo militar justamente impulsionado o ensino técnico até mesmo em detrimento de uma formação geral e cultural. Neste sentido, é exemplar a citação das escolas polivalentes que, sendo de segundo grau, tinham por objetivo o ensino de ofícios ligados à agricultura, ao comércio, à indústria ou ao lar. Teriam, assim, um papel formador que facilitaria aos alunos a escolha do curso técnico que fariam em nível médio, este todo profissionalizante segundo a LDB promulgada pelo governo militar. Se, porém, as escolas polivalentes são exemplos da importância dada pelos militares ao ensino técnico em sua política educacional, é exemplar também a falta de estrutura física e humana das escolas, ao menos no estado de Maranhão.

Na época, eles tinham a pretensão de fazer uma iniciação, uma formação técnica para o estudante. Essas escolas se chamavam polivalentes (nessa época tinha essas escolas no Maranhão) e davam a noção de algum ofício para os estudantes, só que era muito precário, faltavam muitos profissionais e materiais, então isso não influenciou nada em minha vida, só a formação normal que contou. Isso aconteceu no ensino fundamental... As escolas polivalentes tinham essa característica, só que não tinha aplicação básica.¹¹⁸

O modelo de escolas polivalentes não seria, entretanto, instalado generalizadamente, pois, fruto de acordo entre Brasil e Estados Unidos através de seus ministérios da educação, conhecidos como acordos MEC-USAID, o projeto, financiado com recursos norte-americanos, foi abortado com o fim do convênio ministerial. De outro turno, o Colégio Vocacional Oswaldo Aranha, em São Paulo, elogiado por depoentes por ter estrutura adequada e aos moldes das escolas polivalentes, foi obrigado a abrir mão de sua metodologia diferenciada devido às perseguições que sofria do governo militar.

Os depoentes concordam, também, que a política educacional do governo militar, em seus vinte anos, é marcada pela não realização de concursos públicos para a contratação de professores para as escolas estaduais. Isto, entretanto, não implicou a não efetivação destes profissionais. Professora formada pela CADES, Vera Macário¹¹⁹ afirma que poderia lecionar na rede oficial desde que não existisse alguém licenciado para assumir as aulas e, depois de

¹¹⁸ Trecho do depoimento de José Gilson Sales disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

¹¹⁹ Conforme depoimento disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

cinco anos consecutivos de serviço, de acordo com as regras da constituição militar de 1967, foi considerada “provavelmente estável” mesmo sem a realização de concurso público. Por sua vez, Juarez Milano¹²⁰ afirma que o ministro Jarbas Passarinho efetivou em universidades federais professores que atuavam como substitutos junto aos departamentos.

Sinal contundente da intenção do governo militar em não investir no ensino público foi o estímulo à criação de escolas particulares, também relatado pelos depoentes. Para tanto, o ensino gratuito, até então direito constitucional incondicional, foi relativizado na carta militar. Abriu-se espaço para que a iniciativa privada explorasse o campo educacional, seja por bolsas de estudo concedidas pelo governo, seja pela cobrança de mensalidades. Além disso, os recursos a serem destinados à educação não estavam mais fixados na constituição militar, abrindo espaço para uma diminuição em mais de 60% dos recursos federais na área¹²¹.

Na grade curricular foram introduzidas, como forma de controle, as disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica, no ensino básico, e Estudos de Problemas Brasileiros, em todos os cursos do ensino superior, muitas vezes ministradas por militares. As demais disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais foram bastante cerceadas e alguns professores dessas áreas se sentiram controlados. Não havia discussão política nas salas de aula sob pena do professor ter que se explicar ao comando militar ou, até mesmo, ser preso.

Vivi toda a ditadura fazendo curso de História [risos], olhando bem os tanques e os soldados que passavam pelas linhas de trem, pelas ferrovias, viajando muitas vezes com eles. [...] De jeito nenhum chegavam orientações políticas para a gente. Comecei a ter orientações políticas na faculdade, porque o curso de História é um curso em que se discute política realmente. Mas foi lá só, porque (ainda mais na época de 1964 para frente) mesmo em 1959, 1960, época em que entrou João Goulart, Jânio renunciou, todas essas coisas, esses fatos políticos nem eram comentados nas escolas. Nem faziam parte da história do país para os alunos de primeira à quarta série e nem de quinta à oitava. Todo mundo tinha medo de tocar no assunto, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, até setenta e poucos quando começou a se liberar da ditadura militar.¹²²

Se há relatos de perseguições e vigilância acentuada aos professores das ciências sociais, os depoentes são firmes em afirmar que o ensino de matemática não sofreu influência explícita do governo militar. Com isso querem dizer que a violência do regime não

¹²⁰ Conforme depoimento disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**, 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2007

¹²¹ Conforme Saviani, 2008, pp. 298-299.

¹²² Trecho do depoimento de Thereza Hilário Silva de Oliveira disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar**, 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

foi sentida nas salas de aula de matemática. Os professores de matemática não foram perseguidos ou vigiados, ao menos não por sua atuação profissional. Não houve censura. Os livros didáticos não sofreram alterações. Os conteúdos não foram alterados por causa do regime. Descontextualizado, o ensino de matemática não atingia ao governo. O estereótipo de alienado político protegia o professor de matemática. A própria formação destes profissionais, ainda muito vinculada à matemática pura (ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de 1962 já distinguisse os cursos de licenciatura e bacharelado) no modelo que reunia 1 ano de formação pedagógica apenas após 3 anos de formação específica em conteúdos matemáticos, podava a possibilidade de quaisquer discussões, inclusive as políticas. As aulas de matemática se transformaram em refúgio para as pessoas que não queriam se envolver com a militância política.

Todavia, a imunidade das salas de aulas de matemática não foi total e irrestrita. Nem mesmo o cotidiano do professor de matemática ficou inalterado em seu fazer profissional. Nenhuma sala de aula, em qualquer escola, deixou de ser atingida pela principal mudança educacional promovida pelo governo militar: o fim dos exames de admissão. Resquício do período imperial, quando apenas o Colégio Pedro II tinha autorização para aferir a aprendizagem dos alunos e às demais escolas cabia a preparação para os testes, o exame de admissão significava um filtro às poucas vagas disponíveis no ginásio. Os alunos da quarta série primária, para ingressarem na primeira série do ginásio, submetiam-se ao exame de admissão, como se fosse um vestibular. Se aprovados, estudavam até a oitava série, então chamada de quarta série ginásial, e depois, para ingressar no curso secundário eram submetidos a um novo teste, aparentemente menos temido do que o exame de admissão ao ginásio. Entretanto, a rigidez com que eram aplicados os exames de admissão tinha como consequência que frequentemente nem mesmo as poucas vagas existentes eram efetivamente ocupadas. Assim, essa mudança na política educacional, estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1971 – significou o início do acesso mais pleno ao curso ginásial. A escola, então formadora da elite, passa a atender todas as classes sociais. É a “escola para todos”. A estrutura escolar estava profundamente alterada. Neste sentido, seja, talvez, a sala de aula de matemática, a mais atingida pela política escolar do governo militar. Antes protegida pelo escudo do exame de admissão, a matemática escolar, fresta mais estreita da peneira da seleção, vê alunos por ela considerados desqualificados invadirem suas salas de aula. Aqui, o professor de matemática, acostumado com a rigidez, foi o mais atingido. Desacostumado à discussão das humanidades e dos problemas sociais, não percebeu que não adiantaria continuar com suas práticas antigas. Era preciso (e ainda é) que esse professor se abrisse a uma nova realidade, à necessidade de se aprofundar nos

conteúdos matemáticos sem, contudo, se afastar dos alunos. Um novo desafio estava lançado. Socialmente compreensível, justificável e desejável, a universalização do ensino foi o grande golpe da política educacional militar, a única, mas contundente transformação nas salas de aulas de matemática, cujos reflexos são ainda hoje percebidos.

Diante de tamanho desafio, não é estranho que, no âmbito da Educação Matemática, o governo militar tenha feito ouvidos moucos para uma efervescência que vinha de fora. Vivia-se o período da Matemática Moderna. Entretanto, é apenas no final do período militar, quando o regime começa a se fragilizar e a abertura política se torna iminente, no final da década de 1970 e início da década seguinte, que a Educação Matemática brasileira começa a se estruturar. A criação do primeiro curso de pós-graduação com linha de pesquisa na área, na UNICAMP¹²³ – Universidade de Campinas – e a realização do CIAEM – Conferência Interamericana de Educação Matemática –, também em Campinas/SP, no ano de 1979 são os principais indícios de que passava a haver espaço político para esse “novo” movimento. Embora existissem grupos de pesquisa interessados em compreender as particularidades do ensino de matemática, no período ditatorial sua atuação sofria restrições, seja pelo cerceamento das aglomerações, seja pelas dificuldades em experimentar novas práticas pedagógicas. Apesar da latente necessidade de auxílio frente às novas exigências das salas de aula, os professores tinham dificuldades para participar de grupos de estudos e de cursos de formação continuada dado o progressivo aumento da carga horária mínima a que estavam obrigados pelo estado. A carência de professores era grande devido à própria universalização do ensino.

Assim, para a Educação Matemática brasileira, a ditadura militar, especialmente em seu período mais radical, foi um dos empecilhos que precisaram ser superados no início das atividades, embora lhe tenha, com a universalização do ensino, de certo modo, aberto caminhos.

¹²³ “Em 1974 foi criado, na UNICAMP, um programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática [integradas] sob patrocínio da Organização dos Estados Americanos e do Ministério de Educação do Brasil. Em 4 anos o programa recebeu 128 bolsistas de todos os países da América Latina e Caribe e de todos os estados do Brasil. Não há notícia de outro programa de pós-graduação integrada em Ciências e Matemática anterior a esse. A influência do programa na liderança em ensino de ciências e matemática na América Latina é considerável. Um resultado desse programa foi a criação do Centro Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências (CIMEC), na UNICAMP, onde se executou um projeto de desenvolvimento curricular denominado ‘Novos Materiais para o Ensino da Matemática’.” (D’ AMBRÓSIO, 1999). Este programa tinha por objetivo “colocar em prática uma filosofia de formação de líderes para o ensino de ciências em moldes inovadores, aproveitando intensamente a experiência acumulada por vários indivíduos em serviço durante vários anos” (D’ Ambrósio, 1984, p.09), e esteve ativo entre os anos 1975 e 1984.

BIBLIOGRAFIA

D'AMBRÓSIO, Ubiratan (Coord.). **O ensino de Ciências e Matemática na América Latina**. Campinas: Papirus: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984. 203 p.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Integração no Ensino de Ciências**. 1999. Disponível em: <<http://vello.sites.uol.com.br/icafe.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

Depoimento de Alexandre Pereira Sousa disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Alfredo Petters disponível em GAERTNER, Rosinete. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deutsche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Amaury Antonio Meller disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Depoimento de Ana Maria Cardoso Ventura disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Antonio Augusto Del Preti disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Antonio Carlos Carrera de Souza disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **História Oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Antonio Jorge disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens, 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Antonio José Lopes Bigode disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM)**: fragmentos de identidade. 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Arnaldo Antonio Piloto disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em

Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Depoimento de Cid Haroldo Corrêa disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade.** 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Claudiner Bernal Martinez disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960.** 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Clélia Maria Martins Isolani disponível em ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de Professores de Matemática - (Im)Possibilidades de Leitura.** 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Dalva Rocha Ferreira disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível.** 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Deusa Maria Trindade Morales disponível em MARTINS, Maria Ednéia. **Resgate Histórico da Formação e Atuação de Professores da Escola Rural: um estudo no oeste paulista.** 2003. 260f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2003.

Depoimento de Dulce Satiko Onaga disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM): fragmentos de identidade.** 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Eliane Maria Pinto Pedrosa disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível.** 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Erika Martins Flesch disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neus Deutsche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau.** 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Francisco Pinto Lima disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível.** 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Gabriel Roriz disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro,

2007.

Depoimento de Genésio Lima dos Reis disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Geraldo Antonio Bergamo disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade:** um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

Depoimento de Helena Côrrea Leite de Moraes disponível em SOSSOLOTE, Lidiane Camilo. **As Instituições e suas Práticas:** contribuição para um resgate histórico dos Grupos Escolares. 2007. 149 f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.

Depoimento de Isabel Maturana disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar.** 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de João Carlos Gilli Martins disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade:** um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

Depoimento de João Linneu do Amaral Prado disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Joaquim Texeira Lopes disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão:** cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de José Afonso Rodrigues Alves disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de José Brás Ferreira disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins.** 2011. 290f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de José de Ribamar Rodrigues Siqueira disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão:** cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de José Eduardo Gonçalves de Jesus disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de José Gilson Sales disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de José Miguel e Kazue Yamagushi disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Juarez Milano disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Leila Ribeiro Veiga disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Lucília Bechara Sanchez disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM)**: fragmentos de identidade. 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Manoel Elias de Barro disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Maria Aparecida Peres França disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Maria Aparecida Soares Ruas e José Gaspar Ruas Filho disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Maria de Fátima Mucheroni disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

Depoimento de Marisa Rezende Bernardes disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **História Oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE,

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Marise Piedade de Carvalho disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Milton de Oliveira disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Miriam Delmont disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Oduvaldo da Costa César e Carlos Eduardo Mangili disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Raimundo Merval Moares Gonçalves disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Regina Maria Pavanello disponível em SILVA, Heloisa da. **Centro de Educação matemática (CEM)**: fragmentos de identidade. 2006. 465f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Romulo Campos Lins disponível em ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de Professores de Matemática - (Im)Possibilidades de Leitura**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Rubens César Colacino disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

Depoimento de Rubens Lippel disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deutsche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Rubens Zapater disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Ruy Rodrigues disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 290f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Tertuliano Miguel de Arêa Leão e Ana Maria Corral de Arêa Leão disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Thereza Hilário Silva de Oliveira disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Valdir Vilma Silva disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Vera Macário disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Vilma Maria Novaes da Conceição disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Wadia Carvalho de Oliveira disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 290f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Wilson de Mattos Silva disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR)**. 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Governo Federal. Biblioteca da Presidência da República. 2012. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

NETTO, Marcelo; MEDEIROS, Rogério. **Memórias de uma guerra suja**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012. 291 p.

PILAGALLO, Oscar. **A História do Brasil no Século 20 (1900-1920)**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2009a. 87 p. (Folha Explica).

PILAGALLO, Oscar. **A História do Brasil no Século 20 (1920-1940)**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2009b. 97 p. (Folha Explica).

PILAGALLO, Oscar. **A História do Brasil no Século 20 (1960-1980)**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2009c. 108 p. (Folha Explica).

PILAGALLO, Oscar. **A História do Brasil no Século 20 (1980-2000)**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2009d. 102 p. (Folha Explica).

PILAGALLO, Oscar. **A História do Brasil no Século 20 (1940-1960)**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008. 97 p. (Folha Explica).

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

SOUSA, Rainer. **Proclamação da República**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/proclamacaodarepublica.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

**A CADES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL:
DO QUE SE PODE DIZER**

“ANTES SÓ EXISTIAM CURSOS SUPERIORES EM CAPITALS.”

Para tentarmos compreender o papel desempenhado pela CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – no cenário educacional brasileiro é necessário, antes, atribuir significado à expressão “falta de professores” que recorrentemente acompanha esta sigla. Num contexto geral, estamos falando das condições culturais e educacionais do final da década de 1940 e início da década seguinte, quando a campanha se inicia.

Nesta época, o ensino era dividido basicamente em primário (de quatro anos) e secundário, que possuía dois ciclos: o ginasial, também com quatro anos de duração, e o colegial, de três anos. O primário e o ginásio são praticamente equivalentes ao que hoje chamamos de ensino fundamental, e o colegial, com restrições um pouco mais acentuadas, ao ensino médio. Das grandes diferenças que marcam o ensino atual daquele praticado na metade do século passado, podemos considerar como uma das mais significativas o fato de o ensino, àquela época, ainda não ser universal e, menos ainda, obrigatório. A conhecida “escola para todos”, expressão hoje um tanto corriqueira ainda que saibamos de algumas de suas mazelas, apenas aconteceria no final da década de 1960 e início da década seguinte, com o regime militar¹²⁴. A restrição ao ensino, entretanto, não se dava especificamente, ou, ao menos, oficialmente, pela inexistência de vagas. A continuidade dos estudos esbarrava principalmente na cultura instaurada de que não era necessária, ao menos à maioria da população, muito estudo ou estudo muito especializado. Esbarrava, também, na necessidade, para matricular-se no curso ginasial, da aprovação em um exame de admissão, considerado por muitos como extremamente exagerado em suas exigências. Tal nível de exigência chegava a eliminar candidatos que não atingissem a nota mínima desejada mesmo que restassem vagas ociosas. Este exame, aos moldes dos vestibulares atuais, fazia proliferar cursinhos preparatórios para sua realização. O ginásio também podia ser cursado em escolas técnicas e em outros cursos específicos para a formação para o trabalho, que

¹²⁴ Conforme tratamos no ensaio sobre a Ditadura Militar, neste trabalho.

possuíam uma carga didática compatível e disciplinas comuns ao curso ginásial. Também para estas escolas era exigida aprovação em exames de seleção eliminatórios.

O colegial, sequência dos estudos dos concluintes do ginásio, apresentava três opções: o curso científico, aos afetos às ciências exatas ou biológicas; o curso clássico, para aqueles que pretendiam se especializar nas ciências humanas; ou, ainda, o curso normal, que formava professores para o ensino primário. Estes cursos tinham duração de três anos e habilitavam aos poucos cursos de nível superior existentes.

Enquanto a formação de professores primários era incumbência dos cursos normais distribuídos nos vários Institutos de Educação e Escolas Normais de nível médio nos principais municípios brasileiros – mesmo nos interiores –, os professores ginásiais, em menor número, inclusive pela menor procura e acesso a este nível de ensino, eram legalmente formados, até então, apenas nos raros cursos das poucas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras sediadas quase que exclusivamente nos grandes centros. A formação para o primário também levava vantagem pelo seu caráter generalista, em contraposição àquela formação específica necessária para habilitar ao exercício do magistério no ginásio. Mesmo onde existiam faculdades, dificilmente elas ofereciam cursos em todas as áreas necessárias. Assim, mais do que professores, faltavam cursos de formação de professores, preteridos, tanto pela população quanto pelas políticas educacionais, em relação às áreas específicas. Professores existiam: eles apenas não tinham a formação desejada pela lei. Eram professores secundários pessoas com formação em direito, graduados em farmácia, engenharia, biologia, química, filosofia, pedagogia... Em muitos casos, a própria formação no curso normal já era suficiente ou, até mesmo, a conclusão satisfatória em uma série do curso ginásial habilitava a lecioná-la no ano seguinte.

“UMA VEZ ELE SENTOU-SE A UM PIANO E COMEÇOU A TOCAR PARA MOSTRAR COMO É QUE, NO CANTO ORFEÔNICO, SE FARIA PARA IR DO CONCRETO PARA O ABSTRATO.”

A formação dos professores secundários passa por grandes transformações a partir da metade da década de 1950 quando o governo federal, preocupado com a falta de formação específica desses profissionais, lança a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES –, através do Ministério de Educação e Cultura. O público alvo da CADES era, então, formado por profissionais, com as mais diversas formações e em níveis diferentes, que já atuavam como professores ginásiais. Não havia restrições para que pessoas que ainda não tinham ingressado no magistério se matriculassem no curso, mas, na prática, dificilmente estas pessoas conseguiam, logo na primeira tentativa, êxito nos exames

finais. Bastava apenas ter idade mínima de 21 anos e curso secundário completo. Com a criação da CADES, apenas aquelas pessoas que tivessem ao menos frequentado o curso por ela oferecido poderiam lecionar, o que fazia com que os cursos fossem muito procurados. Mesmo as escolas, para não ficarem sem professores, arrebanhavam voluntários e os encaminhavam para os cursos mesmo que fosse apenas para, com a autorização para lecionar, assinar a documentação de aulas que eventualmente eram ou seriam ministradas por pessoas sem a devida habilitação.

O curso da CADES realizava-se geralmente no mês de janeiro, estendendo-se, em alguns casos, por alguns dias de fevereiro. Houve casos em que o curso foi ministrado também na metade do ano, mas isso não era comum. A marca registrada, entretanto, era a utilização do período de férias escolares. A escolha desse período se justifica pelo fato de, por serem os alunos do curso, em sua maioria, professores em exercício e, havendo falta de professores, estes não poderem se ausentar de suas salas de aula mesmo que para aprimorar ou formalizar sua atuação didática. Por outro lado, esses cursos eram normalmente ministrados por professores de grandes centros que se deslocavam para cidades estrategicamente escolhidas. Como à época os deslocamentos eram bastante complicados pela falta de estrutura de estradas e meios de transportes, era necessário aproveitar o máximo possível a presença destes professores que, vinculados às universidades especialmente das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, viajavam pelo interior do Brasil para ministrar os cursos. A dificuldade para se locomover era, inclusive, um dos empecilhos para a formação nas poucas instituições de ensino superior e faculdades existentes no interior. As ferrovias eram as maiores aliadas, especialmente pelo baixo custo das passagens e pela ausência de uma malha rodoviária adequada. Para citar apenas um exemplo, enquanto não existia a rodovia Belém-Brasília os professores do norte goiano, hoje Tocantins, eram convidados a participar dos cursos da CADES em Belém, a mais de mil quilômetros de distância.

Nos dias de curso o trabalho era intenso, chegando a três períodos de atividades durante seis dias na semana. Apenas o domingo era livre para descanso. O curso completo totalizava 1800 horas, divididas em três períodos, que correspondia a três anos. Caso o aluno se destacasse, poderia ser indicado à realização do exame de suficiência, concluindo o curso ao final do primeiro ou segundo período.

Eram duas as modalidades de curso, carinhosamente chamadas, em alguns lugares, de “Cadinho” e “Cadão”, e visavam a formar professores para o ginásio e para o segundo grau, respectivamente. O segundo, entretanto, não acontecia com tanta regularidade. Os cursos eram ministrados por áreas e forneciam a autorização para lecionar na respectiva

disciplina. Existiam cursos para todas as áreas. A estrutura básica do curso era: Didática Geral, Didática Específica e Conteúdo Específico. Em Didática Geral eram abordadas relações gerais sobre metodologia de ensino, formação comum para todas as áreas, geralmente ministrada para todas as turmas em conjunto, independentemente da área. Didática Específica e Conteúdo Específico ocupavam a maior parte do curso e visavam, mais que ensinar os conteúdos que seriam ministrados, orientar os alunos-professores sobre formas de abordar os conteúdos em salas de aula. As atividades desenvolvidas eram permeadas por aulas práticas em que os alunos preparavam os planos de aula e os materiais didáticos necessários e eram orientados sobre a desenvoltura do professor, sobre como se relacionar com os alunos, dominar o conteúdo e a sala de aula. Para tanto, eram sorteados tópicos a serem trabalhados, durante o curso, em sala de aula. Os professores eram orientados a iniciarem por situações concretas para, então, partirem para questões abstratas. Esta era, ao menos em geral, a orientação didática dos cursos da CADES. Em Didática Geral eram mostrados exemplos dessa transição, do concreto ao abstrato, em todas as disciplinas. Em Didática Específica, o método era aplicado na prática. No caso da matemática, a resolução de problemas era apresentada como grande aliada, usando-se o livro “How to solve it”, de George Polya, como base. Além disso, muito conteúdo matemático era estudado, com os professores tomando notas em seus cadernos: uma revisão aprofundada do conteúdo para o qual pretendiam a habilitação. Numa comparação com o ensino atual, o conteúdo chegava a ser semelhante ao atual ensino médio, até mesmo um pouco mais avançado. Ensinava-se o método de Newton para extração de raízes quintas de polinômios. Era o início da Matemática Moderna e a teoria dos conjuntos também fez parte dos temas discutidos nos cursos.

“AUTORIZO FULANO DE TAL, POR FALTA DE PROFESSORES FORMADOS, A DAR AULAS...”

A primeira mudança promovida com a criação da CADES foi a exigência imposta aos professores secundários de, para continuarem a dar aulas, frequentarem o recém-criado curso. Em um país com a dimensão e a diversidade brasileiras esta imposição legal foi aplicada em tempos e formas distintas, apesar da fiscalização já existente. As escolas particulares tinham tratamento diferenciado, embora também elas, na tentativa de aproximação às bem qualificadas escolas públicas, solicitassem que seus professores procurassem a CADES. É importante frisar que esta medida não alterou em nada o ensino primário, que já dispunha de professores em quantidade suficiente, formados pelos Cursos Normais.

Fato é que, legalmente, não se poderia mais ministrar aulas no ginásio ou no colegial sem antes assistir às aulas da Campanha. Essa regra se aplicava a todos os que não tinham cursado a licenciatura específica para a disciplina. Assim, não bastava mais concluir o científico ou se formar em engenharia, filosofia, direito... Nem mesmo bastava alegar larga experiência ministrando aulas no ensino secundário. Talvez por isso, apesar de ser amplamente reconhecida como curso de formação de professores, a CADES também tenha ficado marcada como um curso de reciclagem para os professores. Todos precisavam frequentar a CADES. E a exigência era exatamente esta: “assistir às aulas”, fato que, por si só, já autorizava, ainda que em caráter provisório, a assumir aulas ginasiais ou colegiais.

Ao final de um mês de curso, o desempenho dos professores-alunos era avaliado pelos professores da CADES, especialmente por aqueles que ministravam conteúdo e didática específicos. Estes professores tinham maior contato com os alunos, dada a maior carga horária e, principalmente, por terem turmas menores. As aulas de Didática Geral reuniam os alunos candidatos a ministrarem aulas em qualquer disciplina. Embora em alguns municípios a quantidade de alunos pudesse ser menor, chegava-se a reunir mais de 600 alunos em uma única sala. Por meio desta análise de desempenho eram indicados os alunos considerados aptos a prestar o exame de suficiência. Para a indicação eram colocados em relevo os conhecimentos sobre o conteúdo ensinado e a desenvoltura manifestada pelo aluno ao atuar como professor, em situações de exame oral nas quais as aulas eram ministradas para seus colegas. Embora houvesse exceções, dificilmente um aluno era indicado a fazer o exame já no primeiro curso. Normalmente, fazia-se o curso da CADES por duas ou até três vezes para, então, ser indicado. A indicação não era pré-requisito para a realização do exame, porém, dificilmente eram aprovados alunos não indicados. Os alunos que não eram indicados recebiam a autorização provisória com validade de um ano para atuar no ensino ginásial ou colegial, conforme seu curso, e eram aconselhados a participar do curso novamente. Assim, mesmo não sendo aprovados, não precisavam deixar de dar aulas, desde que tivessem frequentado a CADES naquele ano.

O exame de suficiência era composto por uma prova escrita que versava sobre o conteúdo ensinado durante o curso. Esta prova era eliminatória, mas não costumava apresentar grande dificuldade aos alunos por versar sobre conteúdo considerado simples e, especialmente, por já serem os alunos, em sua maioria, professores em exercício procurando regularizar sua situação ante a nova legislação. Causava temor, entretanto, a segunda etapa da avaliação, à qual eram submetidos apenas aqueles alunos aprovados na prova escrita. A prova didática exigia coesão à metodologia aplicada durante o curso. Sorteado o ponto que serviria à avaliação, o aluno precisava preparar o plano de aula e materiais concretos para

demonstrar sua competência quanto a “facilitar a aprendizagem”. A aula ministrada à banca de avaliação precisava cumprir o plano programado até o término do tempo estipulado. Neste momento, mesmo os mais experientes tremiam, possivelmente por, apesar de lecionarem por longo tempo, o terem feito à margem de uma teoria didática que agora lhes era cobrada ou, simplesmente, por sentirem seu trabalho, realizado durante anos junto aos adolescentes, sendo avaliado em alguns minutos por uma banca institucionalizada.

Aos aprovados no exame era concedido, de forma definitiva (sem a necessidade de revalidação anual), o Registro de Professor, que dava direito a lecionar no ensino ginásial ou em todo o ensino secundário, ou seja, no ginásio e no colégio, conforme o curso de suficiência que o aluno tivesse frequentado e, conseqüentemente, o exame de suficiência ao qual tinha se submetido. O registro era fornecido pelo MEC.

Na década de 1950 era permitido, então, lecionar no ensino secundário às pessoas que obtinham o registro de professor através do curso da CADES nos dois níveis possíveis (ginásial ou colegial) ou aos diplomados em cursos de graduação com as respectivas complementações pedagógicas que concediam aos bacharéis também o grau de licenciado, no conhecido modelo “3+1”. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, são criados os cursos de licenciatura específicos para a formação de professores, com curriculum mínimo definidos e duração de quatro anos, desvinculando-se, assim, os graus de bacharel e licenciado. A partir de 1965, com a possibilidade de contagem da carga horária dos cursos em horas-aula, abre-se também a possibilidade de criação das chamadas Licenciaturas Curtas, em alguns casos realizadas aos finais de semana, que davam o direito a lecionar apenas no ginásio, permanecendo em funcionamento as Licenciaturas em Ciências, nas diferentes habilitações, que formavam professores para atuarem em todo o ensino secundário. A LDB de 1971, ao regulamentar as licenciaturas curta e plena, praticamente extingue a CADES e o Exame de Suficiência como formas de obtenção da licença para atuação como professor ao colocar esta possibilidade apenas após esgotadas uma série de outras opções para suprir a falta de professores com outras formações.¹²⁵

¹²⁵ É preciso aqui registrar que, diferentemente do restante do texto que foi escrito apenas a partir das informações obtidas das textualizações através do Hemera, este parágrafo precisou ser reescrito levando-se em consideração outras fontes, notadamente o trabalho MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012, de modo particular as páginas 331 e 332 e a própria Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (LDBEN), Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm, acesso em 19.08.2013. Essa necessidade será mais detalhadamente discutida no último dos três ensaios que compõem esta tese.

O grande diferencial da CADES foi agrupar todo o curso no período de férias, evitando-se vários deslocamentos e, conseqüentemente, reduzindo os custos para a formação.

“EU PODERIA TER DESISTIDO DA FACULDADE, JÁ ESTAVA COM O REGISTRO, MAS EU QUERIA CONTINUAR PARA TAMBÉM PODER LECIONAR NO SEGUNDO GRAU.”

Os diferentes caminhos para se formar professores gerou certa confusão. Embora fossem reconhecidos como possibilidades válidas de formação, foram impostas prioridades nas atribuições de aulas, de forma que quem fosse licenciado, ainda que não tivesse experiência didática, obtinha prioridade na escolha das aulas. É claro que esta diferenciação era menos sentida enquanto não existiam muitas pessoas formadas nos poucos cursos superiores então existentes no país. Essa homogeneidade teve durações diversas nas diferentes regiões brasileiras, mas à medida que os cursos superiores vão se espalhando pelos interiores e mais pessoas obtêm o diploma de licenciado, mais e maiores restrições vão se impondo.

Os primeiros formados impulsionam a busca dos demais professores (para terem possibilidade de melhor colocação nas atribuições de aulas) aos cursos de licenciatura que começam a surgir, motivados por esta procura. Estes cursos, em parte, eram oferecidos por faculdades particulares que, ao incluírem aulas aos sábados em dois períodos, possibilitavam a aprovação mesmo com a frequência restrita a alguns dias da semana. Suas turmas eram majoritariamente formadas de professores em exercício que buscavam a qualificação que, se ainda não era exigida pela legislação, os beneficiava na escolha das escolas e salas de aula em que iam trabalhar. As faculdades públicas também são motivadas a criarem seus cursos de licenciatura para evitar a vinda de professores de outras regiões para aplicar o curso da CADES. Assim, tomam para si a tarefa de formar professores.

A maior quantidade de licenciados cria as condições necessárias para nova alteração na legislação, que passa a exigir formação em nível superior para atuar no ensino secundário. Com as novas exigências surgem também as formas para se adequar a elas. No Maranhão (mas não só no Maranhão), por exemplo, os “Esquema I” e “Esquema II” permitiam a complementação pedagógica, sem maior ênfase aos conteúdos específicos, para conceder o título de graduação aos professores que já possuíam o curso da CADES. Estes cursos foram oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior do estado. Com isso, se obtinha o direito de lecionar inclusive no ensino colegial.

Muitas pessoas, porém, se efetivaram na educação pública apenas com o registro obtido pelo exame de suficiência da CADES. No estado de São Paulo isso foi possível até 1962 quando o edital do concurso público realizado pelo governo do estado para a contratação de professores secundários frisava ser a última oportunidade para os normalistas com registro pela CADES obterem a efetivação. Uma vez efetivados, não havia mais distinção outrora atribuída a cada um a partir da formação prévia. No estado do Maranhão, que tinha por política a não realização de concursos públicos até a obrigatoriedade imposta pela Constituição Federal de 1988, os professores contratados, em sua maioria por terem o registro da CADES, e que exerciam funções no magistério público foram considerados estáveis com o advento desta nova legislação. A constituição militar, em 1967, já havia considerado estáveis vários professores que, em todo o país, tinham experiência de mais de 5 anos no ensino público, independentemente da sua formação. Foi suficiente, inclusive, para que alguns professores assumissem, ou pudessem assumir, cadeiras no ensino superior, seja pela falta de professores com o registro, seja pela experiência didática que tinham acumulado no ensino secundário.

Assim, o curso da CADES cumpriu seu papel ao possibilitar, ainda que em tempo reduzido, alguma formação didático-pedagógica aos seus alunos que, de uma forma ou outra, já eram (ou, certamente, seriam) professores independentemente de qualquer campanha. Frente à exigência legal para a obtenção do Registro de Professor, foi uma forma de regularizar a situação de profissionais que, com as mais variadas formações e por diferentes razões, passaram a se dedicar à formação de meninos e meninas que cada vez mais se inseriam em uma rede escolar em expansão. Em outras situações, quando novas necessidades foram impostas por questões contextuais, medidas semelhantes foram adotadas, criando-se um período de transição para a adequação às exigências legais. Assim, também a CADES não é passível de ser envolvida meramente por um manto de salvação ou perdição: devem ser consideradas as diversas matizes da CADES e o que se pode é tentar buscar vários dos significados a ela atribuídos no correr da história da Educação e da Educação Matemática brasileiras.

Finalizando este relato, listamos alguns dados de alguns professores e alunos dos cursos da CADES, colaboradores ou citados pelos colaboradores das tantas pesquisas do GH OEM. Esses dados, obviamente singelos e carentes de confirmação (o que exigiria o cotejamento com documentação complementar), nos dão uma mostra da importância da CADES na formação de professores para o Brasil.

Professores da CADES	Algumas das cidades em que atuaram
Amaury Antonio Meller	Londrina
Antonio Carneiro	
Antonio Marmo de Oliveira	Taubaté
Áreas Guimarães	São Luís
Ary Pereira da Silva	Goiânia
Cid Haroldo Corrêa	Presidente Prudente
Ezelberto Martins	São Luís
Ferraz (professor da Universidade Federal da Bahia)	Curitiba
Jaci Monteiro	São Paulo
João Linneu do Amaral Prado	São Carlos, Londrina, Ubá e Nova Friburgo
José Miguel Pereira de Souza	Goiânia
Júlio César de Mello e Souza	Araçatuba e Assis
Luzenir Matta Roma	São Luís
Maria do Socorro Oliveira Piastrella	
Osvaldo Sangiorgi	São Paulo
Ruy Madsen Barbosa	
Sandoval Ribas	Curitiba
Sílvio José Venturoli	Araçatuba e Recife

Alunos da CADES	Local onde realizou o curso	Área de formação
Altair (professora de José Eduardo Gonçalves de Jesus)	Pernambuco	Matemática
Ana Campos	Araçatuba	Desenho
Antonio Araújo	São Luís	
Antonio Bibiano	São Luís	Matemática
Antonio Marmo de Oliveira	São Paulo	Matemática
Areas Guimarães	São Luís	Matemática
Carlos Eduardo Mangili	São Carlos e Ribeirão Preto	Português, Latim e Francês
Cecy Motta da Silva	São Luís	Matemática
Celso Rabelo	São Luís	
Claudiner Bernal Martinez	Presidente Prudente	Matemática
Edith Lopes Tecedor	São Carlos	Matemática
Eliete Belo	São Luís	
Genésio Lima dos Reis	Goiânia	Matemática
Jocelino Ribeiro Melo	São Luís	Matemática
José Carlos Tavares	São Luís	Matemática
José Ribamar Bastos Ramos		Matemática
José Valdir Floriani	Curitiba	Matemática e Geografia
José Wilson Carvalho	São Luís	
Jotacy Oliveira	São Luís	
Luís Alfredo Bananinha	São Luís	
Luís Ory	São Luís	
Macário Piastrella	Belém	Matemática
Maíra Carbonieri	Araçatuba	Português
Magnólia de Melo Moura	São Luís	
Major Príncipe Júnior	Curitiba	Matemática
Manuel Leonel de Paiva	Araçatuba (primeiro grau) e Recife (segundo grau)	Matemática
Miriam Delmont	Araçatuba	Matemática
Muricy Domingues	Araçatuba	Geografia
Noriko Meguro	Presidente Prudente e Assis	Matemática

Oduvaldo da Costa César ¹²⁶		Matemática
Orlando Bandeira	São Luís	Matemática
Orlando Ferreira de Castro	Goiânia	Matemática
Raimunda Santos	São Luís (provavelmente)	Matemática
Rubens Zapater	Araçatuba	Matemática
Silvia (namorada de Mafra Carbonieri)	Araçatuba	Português
Sued Tavares	Pernambuco	Matemática
Tamiko Hugashi Kawamura	Assis	Matemática
Vera Lúcia Lobato Almeida	São Luís	Matemática
Vera Macário	São Paulo e São Carlos	Matemática
Vilma Maria Novaes da Conceição	Bauru	Matemática
Zuleika Diniz	Araçatuba	

Bibliografia

Depoimento de Amaury Antonio Meller disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Depoimento de Ana Maria Cardoso Ventura disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Antonio Jorge disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens, 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Antonio Marmo de Oliveira e José Maria Lemes da Silva disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Antonio Vicente Marafioti Garnica disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **História Oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Cid Haroldo Corrêa disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Claudiner Bernal Martinez disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia.

¹²⁶ O professor Oduvaldo afirma que o curso que fez para obter o registro de professor na década de 1950 não tinha o nome de CADES, embora a estrutura do curso por ele descrita seja semelhante à relatada por outros depoentes como sendo o curso da referida Campanha. Quem o associa à CADES é o professor Carlos Eduardo Mangili, que dá seu depoimento a Maria Ednéia Martins-Salandim em conjunto com o professor Oduvaldo.

A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Edith Lopes Tecedor disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática:** história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Elda Birraque Faraco disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática:** história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Francisco Pinto Lima disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão:** cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Genésio Lima dos Reis disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Gilda Lúcia Delgado de Souza disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **História Oral e Educação Matemática:** um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Ivani Pereira Galetti e Edson Fávero disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Ivete Maria Baraldi disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **História Oral e Educação Matemática:** um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de João Linneu do Amaral Prado disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Jocelino Ribeiro Melo disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão:** cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de José Afonso Rodrigues Alves disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio

Claro, 2007.

Depoimento de José de Ribamar Rodrigues Siqueira disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de José Eduardo Gonçalves de Jesus disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de José Miguel e Kazue Yamagushi disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de José Valdir Floriani disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Leila Ribeiro Veiga disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Luis Bereta disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens, 2004. 204 f. Dissertação (Metrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Macário Piastrella disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 290f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Manuel Leonel de Paiva disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Maria Eufrásia Campos disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Milton de Oliveira disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Miriam Delmont disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Noriko Meguro disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Oduvaldo da Costa César e Carlos Eduardo Mangili disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Orlando Ferreira de Castro disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Rubens Zapater disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Tamiko Higashi Kawamura disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Vera Lúcia Lobato Almeida disponível em FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Vera Macário disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Vilma Maria Novaes da Conceição disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Wilson de Mattos Silva disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

**JOGO, EXPERIÊNCIA, TENTATIVA,
ENSAIO: ESTUDAR COM O HEMERA**

Mais uma madrugada¹²⁷. Estou às voltas para definir um tema para realizar mais um estudo a partir dos parágrafos cadastrados no Hemera. Aliás, já demorei alguns dias para optar por começar um novo texto, registrando sua produção, no lugar de escrever sobre aqueles que já produzi. Espero, ao produzir um novo estudo, conseguir incorporar mais detalhes, ilustrar melhor todo este processo que, neste momento, é meu maior objetivo. Mas, para isso, preciso de um novo tema. Ele deve ter características especiais. Não vou escolhê-lo ao acaso, embora pudesse. Na verdade, o tema a ser escolhido é o que menos importa. O que quero compreender com esse estudo é, mais do que qualquer outra coisa, como ele próprio se constitui. O estudo do estudo, enquanto estudo. Um registro do modo de estudar. Mas não posso escolhê-lo com os olhos fechados. Não devo fazer “uni, duni, tê”, porque, embora o “resultado” do estudo não seja o mais importante, tenho com ele uma intenção bastante clara: ilustrar possibilidades de procedimentos de análise utilizando um aplicativo computacional, o Hemera.

Fazia já um bom tempo que não abria o Hemera. “Como vai, colega? Lembra-se das nossas noitadas? Pois é, estou de volta...”. Qual era mesmo a minha senha? Ah, sim, entrou. Relatórios, Categorias. Vou deixar o campo categoria em branco, para poder listar todas, mas vou pedir para ordenar por quantidade de repetições, assim, trazendo as categorias com maior quantidade de parágrafos vinculados, acho que será mais fácil resolver sobre o que estudar.

Não deve ser um tema muito vasto, que demande muito tempo para realizá-lo, já que o foco não está no tema, mas em seu estudo. Contudo, gostaria que ele permitisse, e até mesmo exigisse, o uso das ferramentas do Hemera. Seria ótimo que não houvesse tantos parágrafos, para eu poder, quem sabe, anexar o relatório no “corpo” da tese. Isso poderia facilitar a leitura (até porque espero ter leitores). Mas também não pode ter um número tão reduzido de recortes, para não ser, o estudo, inócuo. Vou analisar a relação. 429 parágrafos sobre a década de 1960!?! Deve ser porque a maior parte das pesquisas tem por

¹²⁷ Convém alertar ao leitor que, embora a parte inicial deste estudo apresente em alguns momentos, propositadamente, uma escrita que pode fazer lembrar a produção de diários, não há a intenção neste texto de demarcar rigorosamente o passar do tempo, mas de indicar, com estes apontamentos, o processo de amadurecimento que transpassou a produção deste estudo.

foco alguma questão relacionada a este período. Como será com as outras décadas? Vejamos: a década de 1970 está logo aqui embaixo com 396 parágrafos. Mas em quantos trabalhos e depoimentos diferentes eles aparecem? Vou fazer uma tabela, anotando também o número de páginas do relatório, para analisar a viabilidade de inseri-lo na tese. Se eu colocar como filtro a palavra “década”, reúno todas elas e vejo qual mais me chama a atenção, a que possui uma quantidade de parágrafos adequada e, quem sabe, estudo uma delas ^{(A)128}.

Década	Parágrafos	Páginas	Depoimentos	Pesquisas
1910	12	5	10	6
1920	34	8	34	13
1930	93	22	43	13
1940	109	22	51	12
1950	184	38	74	16
1960	429	89	96	16
1970	396	83	106	16
1980	321	70	93	16

Em princípio, chamam minha atenção as décadas de 1920, 1930 e 1940, mas, será o estudo a partir de uma categoria que representa um intervalo de tempo uma boa opção para poder registrar a produção de um estudo? Pode ser que sim, pois, se escolher a década de 1930, por exemplo, provavelmente será possível exemplificar outras buscas no próprio sistema, disparadas pela leitura de um primeiro relatório, já que certamente aparecerá neste relatório menção sobre acontecimentos deste período, como o início do ensino superior universitário no Brasil. Mas, o que mais aparecerá? Preciso pensar bem sobre isso. É difícil tomar esse tipo de decisão posto que ela definirá o rumo de todo o trabalho que se seguirá. Neste meu caso, ainda, parece haver um complicador, pois normalmente os usuários do Hemera chegarão a ele com questões, com desejos já definidos de pesquisa. Eu tenho meu objetivo, que é pesquisar formas de utilizar o Hemera, mas não tenho questões fechadas sobre temas em História da Educação Matemática. Mas pode acontecer também que pessoas, sendo ou não pesquisadores em sentido estrito, se aproximem do Hemera abertos às suas sugestões. Esse é, sem dúvida, um potencial deste sistema gerado pela leitura e pré-indexação de categorias. É a lista de categorias que agora me permite acessar o Hemera e me perguntar sobre o que quero pesquisar hoje, sobre quais assuntos posso tentar conhecer a partir dos depoimentos nele cadastrados. E, para isso, o relatório de categorias, com a quantidade de parágrafos a ela relacionados, e o quadro de distribuição destes parágrafos prestam valiosa ajuda. Escrevi para o Vicente contando sobre a ideia de fazer um novo

¹²⁸ Para ilustrar a operacionalização do Hemera sem com isso truncar o desenvolvimento do texto, apresentamos algumas notas, indicadas no texto por letras, ao final deste ensaio.

estudo, como ele mesmo tinha sugerido durante a qualificação, e, para isso, utilizar a década de 1930. Vamos ver o que meu orientador pensa sobre isso. De qualquer forma, é melhor começar a escrever sobre esses passos, pois se passaram alguns dias e, se ficar apenas pensando sobre os temas e as formas para definir um que atenda minhas necessidades e ansiedades, perco os registros que, neste momento, são mais caros.

Opa! Vicente respondeu à minha mensagem. Diz que gosta da ideia, mas mostra preocupação quanto à viabilidade de fazer um estudo a partir destes parágrafos. Sugere que leia os relatórios com cautela para verificar se são suficientes para fazer um texto e dá vários indicativos de possíveis materiais para auxiliar o estudo da década de 1930, caso realmente ela venha a ser escolhida. Eis que o interfone toca. Estou sozinho em casa. Deixe-me atender. Coincidentemente, é o próprio Vicente quem chega em minha casa para deixar alguns materiais. Conversamos, então, sobre a proposta e eu lhe esclareci que, na verdade, não tinha a intenção de fazer um estudo sobre a década de 1930, sequer daria esse nome ao ensaio. A proposta era usar a categoria “Década de 1930” para fazer um estudo sobre um modo de constituir um ensaio a partir do Hemera. Acho que isso não estava muito claro na minha mensagem. Expliquei, então, o que estava pensando sobre as possibilidades de uso do sistema para essa categoria e que o ensaio ficaria, propositalmente, apenas com vários indicativos de possibilidades. Ele concordou.

Após alguns dias destinados à elaboração do texto para a comunicação oral e do resumo do minicurso a ser ministrado no ENEM¹²⁹, volto a ler o relatório ^(B) sobre a década de 1930 para verificar sua adequação à proposta.

A leitura inicial do relatório gerado com os parágrafos vinculados à “Década de 1930” deu a impressão de ser adequado à (agora) nossa proposta. Passamos, então, à etapa seguinte, cadastrando um projeto para possibilitar o registro dos parágrafos utilizados e a sistematização destes parágrafos em eixos temáticos ^(C). O filtro realizado se baseou, como dissemos, na categoria “Década de 1930”. Realizado o vínculo, passamos à leitura dos parágrafos identificando eixos de análise ^(D). É preciso salientar que este processo de identificar eixos se diferencia daquele realizado inicialmente, ao se cadastrar os parágrafos no Hemera, para identificar categorias. Para as categorias, a leitura realizada tinha a intenção de anotar todas as possibilidades percebidas de temas tratados no parágrafo. Já na realização de um projeto, o tema já está definido e a questão envolvida é como este parágrafo contribui para a compreensão deste tema, quais facetas ele pode ajudar a compreender. Foi desta forma que, durante esta leitura, procuramos perceber como se

¹²⁹ XI Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado entre 18 e 21 de julho de 2013 em Curitiba/PR.

constituíam os anos 1930, identificando nos parágrafos quais assuntos poderiam ser tratados sobre esta década. Assim, identificamos, inicialmente, os seguintes eixos que poderão ser explorados:

Eixo	Quantidade de parágrafos associados
Universidade	1
Biografia do depoente	46
Ginásio	8
Vestibular	1
Professor de matemática	8
Comunismo	2
USP	3
Cultura	11
Blumenau	1
Nacionalização	7
Imigração	2
Estrutura	2
Primário	5
Revolução	2
Francisco Campos	2
Capanema	1

Nesta análise, foram encontrados, também, 12 parágrafos que, embora façam alguma menção à década de 1930, para as intenções de nosso estudo não foram considerados como passíveis de serem enquadrados em nenhum eixo. Iniciamos, então, a análise do relatório com os parágrafos agrupados por eixo ^(E) justamente por estes 12, procurando confirmar se não existia neles algum novo eixo ou se algum deles poderia ser vinculado a um dos eixos já existentes.

O primeiro destes 12 parágrafos apresentados neste agrupamento, o sexto da textualização do depoimento de Lothar Schmidt a Rosinéte Gaertner, diz o seguinte:

Muitos dos professores da Deutsche Schule eram da Alemanha. Lembro da Fräulein Sucker, do Doktor Sroka, do Herbert Kramer, do Herbert Dornig. Lembro-me bem ainda do Doktor Baucke que morava perto da nossa casa, na residência dos Hartmann. Havia várias professoras, também: Hilda Souza-Schneider, Edith Stoterau e Annemarie Techentin; todas eram brasileiras. A minha professora de português, no primeiro ano, foi a Annemarie Techentin. É certo que era uma Escola Alemã, onde se usava o idioma alemão em todas as disciplinas, mas tinha aula de português desde o primeiro ano, disso não se abria mão. Depois tive como professores de português a dona Hilda Schneider e o senhor Gerlach, que se tornou diretor em 1938.¹³⁰

¹³⁰ Trecho do depoimento de Lothar Schmidt disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Ao relê-lo, percebemos que poderia conter informações sobre, além de vários dos professores da escola alemã, o ensino de línguas naquela escola. Precisávamos, então, confirmar se a referência ao ano em que o senhor Gerlach se tornou diretor da escola serviria como referência também às demais informações deste parágrafo. Para tanto, num primeiro momento, verificamos a lista de categorias selecionadas para o parágrafo em busca de algum indício, como referência a um nível de ensino. Como não encontramos ali nenhum indício, recorremos à íntegra da textualização ^(F). Já no primeiro parágrafo, com a informação de que o depoente nasceu no final de 1926, foi possível imaginar que na década de 1930 cursou o ensino primário. Neste momento, reforçou-nos o entendimento que deveremos incluir nas próximas versões do Hemera o cadastro de informações sobre o depoente e sobre o depoimento, tais como data e local de nascimento, data e local da realização da entrevista, que, além de possibilitar novos filtros, podem facilitar ainda mais na elaboração de compreensões (e) narrativas. Seguindo a leitura, confirmamos nossa suspeita no parágrafo de número 4:

Iniciei meus estudos na Escola Alemã, Deutsche Schule, no ano de 1933, na classe A. Era o primeiro ano escolar - Erstes Schuljahr - e fiquei nesta escola até o ano da grande mudança, em 1938. Em 1937, concluí o quinto ano escolar e tenho até o boletim de transferência para a classe seguinte, vierte, a quarta. Em meados do ano de 1938, aconteceu o período de nacionalização, e a Deutsche Schule foi fechada, parou. Ela parou e transformou-se em Escola Particular Pedro II. Possuo também o boletim deste ano de transição. Aliás, só está me faltando um boletim, o de 39. Depois, em 1942, a escola foi doada para o governo estadual e passou a chamar-se Escola Dom Pedro II.¹³¹

Voltamos, então, à tela de análise dos parágrafos e vinculamos o parágrafo que estávamos analisando, o sexto desta textualização, ao eixo “Ensino Primário”. Já o parágrafo de número 22 do mesmo depoimento, que, em princípio também não estava vinculado a nenhum eixo, foi associado ao eixo “Ginásio” após a releitura. Para isso, buscamos compreender o que era, à época, o “Curso Complementar”. Para tanto, no próprio relatório de parágrafos agrupados por eixo, utilizamos a ferramenta de busca textual do navegador de *internet* (normalmente acessado pelas teclas de atalho “CTRL+F” ou “CTRL+L”, dependendo da versão do navegador) para localizar as ocorrências para a palavra “complementar”. Desta forma, foi localizado um trecho em que Dagobert Günther, em depoimento a Rosinète

¹³¹ Trecho do depoimento de Lothar Schmidt disponível em Gaertner, Rosinète. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Gaertner, diz que “Depois do primário, para aqueles que quisessem continuar a estudar, tinha o curso Complementar, que era um tipo de ginásio.”¹³²

O parágrafo 25 da textualização do depoimento de Erika Martins Flesch a Rosinéte Gaertner,

No Sagrada Família estudei de 39 até 43, fiz o curso Fundamental Secundário. Irmã Glória era a diretora e era muito eficiente. Aliás, todas as Irmãs eram eficientes e muito bondosas; gostava de todas elas. Quando terminou o curso, eu e mais duas colegas da classe, resolvemos continuar a estudar em Florianópolis. Fomos fazer o curso Normal, no Colégio Coração de Jesus, onde nos formamos em 45.¹³³

foi associado ao eixo “Biografia do depoente”. Alargando este eixo, também vinculamos a ele o parágrafo 5 da textualização do depoimento de Orlando Ferreira de Castro a Fernando Guedes Cury por ocasião de seu trabalho de mestrado. Neste parágrafo, o depoente fala sobre a transferência da Faculdade de Direito da Cidade de Goiás para Goiânia quando da transferência da capital do estado para aquela cidade. Após alguma dúvida sobre o melhor enquadramento, pois cogitamos vincular o parágrafo ao eixo “Universidade”, ao percebermos que a principal informação do parágrafo quanto à década de 1930 era a mudança da capital, resolvemos vinculá-lo ao eixo “Biografia do Depoente”, pois imaginamos que o trecho de nossa narrativa pautada por este eixo deverá ter a característica de listar fatos ocorridos com pessoas (e, agora, cidades) naquela época.

Já o parágrafo “Agora quero te mostrar uns livros antigos, livros de 1931.” presente no depoimento de Manoel Elias de Barro a Luzia Aparecida de Souza, por não mencionar quais livros foram mostrados, seja em nota ou em anexo, porque provavelmente não era necessário fazê-lo para a pesquisa de doutorado por ela elaborada, foi mantido sem vinculação a qualquer eixo, uma vez que não vislumbramos como utilizá-lo em nossa narrativa.

Foi seguindo esta forma de agir que fizemos a análise dos demais parágrafos que estavam sem vínculo com qualquer eixo o que fez com que o eixo “Biografia do depoente” passasse a estar relacionado com 49 parágrafos, “Ginásio” ficasse com 9 vínculos e

¹³² Trecho do depoimento de Dagobert Günther disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004. Vale destacar aqui que é comum haver confusão nos depoimentos sobre as nomenclaturas dos níveis de ensino nos diferentes períodos, como trataremos mais adiante. É preciso observar aqui, entretanto, que no início da década de 1930 o ensino secundário, sequência do ensino primário, era dividido em curso fundamental e curso complementar, respectivamente com 5 e 2 anos de duração.

¹³³ Trecho do depoimento de Erika Martins Flesch disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

“Primário” com 6 parágrafos. Restaram, assim, 7 parágrafos sem vínculo com qualquer eixo e que, ao final deste processo de análise, voltarão a ser lidos para avaliarmos se podem ser aproveitados em alguma parte deste estudo.

Passamos, então, a organizar a escrita do nosso ensaio. Para tanto, analisamos a relação de eixos com as quantidades de parágrafos vinculados para estabelecer em que sequência os eixos serão estudados para formar a nossa narrativa sobre a década de 1930. Percebemos que alguns eixos (Universidade, Ginásio, Vestibular, Professor de Matemática, USP, Primário, Francisco Campos e Capanema) se referem mais diretamente a questões relacionadas à educação e outros (Biografia do depoente, Comunismo, Cultura, Blumenau, Nacionalização, Imigração, Estrutura e Revolução) a temas mais gerais, do contexto da década. Percebemos, também, que alguns eixos poderiam ser estudados em conjunto (Universidade, vestibular e USP; Francisco Campo e Capanema; Comunismo, Nacionalização, Imigração e Revolução), pela afinidade temática e pela quantidade de parágrafos a eles vinculados. Assim, sem um plano mais rígido nem desejo específico ou mais urgente a ser satisfeito, optamos por iniciar o estudo pelos eixos Comunismo, Nacionalização, Imigração e Revolução.

Os parágrafos sobre a década de 1930 nos revelam um período bastante controverso na política brasileira. Durante praticamente todo este período, Getúlio Vargas foi o presidente, tendo assumido o poder após a revolução que depôs o presidente Washington Luís e impediu que Júlio Prestes, eleito por evidente fraude eleitoral, assumisse o governo. Pressionado pelos paulistas na chamada Revolução Constitucionalista de 1932, Getúlio, à frente do governo pretensamente provisório, promulgou finalmente a nova constituição e se elegeu, por voto indireto, em 1934.

Na Revolução de 1930, os soldados que vinham do Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) passaram por Promissão e levaram todo o estoque de mercadorias que o meu pai tinha no armazém. Disseram que depois pagariam, mas até hoje não pagaram [risos]. Como o meu pai gostava de Promissão, ele não saiu de lá, os pais dele moravam lá também... e, comprando a prazo recomeçou a negociar. Entretanto, em 1932... na Revolução de 32, uma outra tropa passou e carregou todo o seu estoque novamente. Aí então, ele foi embora para Marília, foi trabalhar com meu avô materno no comércio de arroz. Chegando lá, ele sugeriu ao meu avô que beneficiasse também o café, que não trabalhasse apenas com arroz, foi então que eles começaram a progredir. Em Marília, nessa época, só havia uma porção de casinhas de tábuas, não havia boas casas lá. Foi somente em 1937 ou 38, que meu pai construiu uma casa de tijolos para nós morarmos. Nossa casa ficava em frente à Maquina, na rua São Luis. A rua São Luis é a rua da entrada da cidade. Na baixada dessa rua, do lado esquerdo, existe

até hoje uma máquina muito grande, era a Máquina do meu avô. Essa máquina meu avô construiu em 1934, por aí...¹³⁴

Durante esse mandato, o Brasil se abriu para receber imigrantes¹³⁵ que sofriam perseguição política-ideológica em seus países. Após escaparem de grande opressão, estes imigrantes se sentiram plenamente acolhidos no Brasil, conseguindo, com certa facilidade, adquirir terras para nelas produzirem e sustentarem a si e a seus familiares.

Quando começou, vamos dizer assim, o transtorno do comunismo – eu sempre acho que quem quer saber o que é o comunismo, quem gosta, quem se dedica a isso, que vá pra lá, more lá e viva o que nós vivemos; talvez mude de opinião ou, provavelmente, não consiga nunca mais voltar de lá – as coisas se complicaram. Meu pai era menonita e a mãe era evangélica luterana. Eles pertenciam a um grupo que tentou a emigração, o que se revelou muito penosa. [...] A maioria da nossa família, de nossos parentes, que lá moravam, foi morta, martirizada. Ficaram lá mesmo, regando o chão da Rússia com o próprio sangue. Bem, meu pai conseguiu reunir – não só ele como outros membros da comunidade, foi um trabalho conjunto, mas ele era o líder do grupo – mais ou menos trezentas pessoas, trezentas e quarenta e cinco. [...] Durante quase dois meses, o grupo ficou à frente de Moscou, pedindo, solicitando saída do país, o que, de início, lhes foi negado. No começo, o grupo era pequeno. No fim, eram 10 mil, juntaram-se 10 mil pessoas na Rússia pedindo para sair de lá. Foi um período muito dramático. Depois de algum tempo, meu pai fez carta circular para todas as autoridades russas locais, denunciando que, se eles não tivessem a licença até tal dia, eles iriam se comunicar com governos de outros países, principalmente Alemanha e Canadá, onde, também, existiam grupos menonitas, e com os chefes do Movimento Comunista. E foi o que eles fizeram: comunicaram-se com o pessoal da Alemanha e do Canadá e com próprio Brejnev. Conseguiram a licença para tal dia se reunirem em Moscou para embarcar à Alemanha, um grupo de trezentas e poucas pessoas. Mas a própria Alemanha estava em Revolução e lá as coisas também estavam difíceis. Assim, o governo russo tinha certeza que eles seriam mandados de volta pela Alemanha, o que significaria o atestado de morte, porque aí seria a deportação para a Sibéria. Muitos foram, muitos não conseguiram, outros não acreditaram. Quando chegou o dia do embarque, de repente, veio um aviso, no meio da noite, assim: “Vocês têm que estar a tal hora da madrugada, em tal lugar e, quem não estiver, não vai.” Muitos disseram: “Não, eu vou esperar, porque falta meu pai ou minha mãe ou um parente, ou estou esperando os meus pertences chegarem...” Esses ficaram para trás e nunca conseguiram sair.

Foi um embarque trágico. Crianças e idosos chorando, casais separados que nunca mais se encontraram. Meu pai estava com toda a família: a esposa e quatro filhos; sou a mais nova e tinha quatro anos. [...] Para encurtar a história: antes de embarcarem no navio, todos foram revistados, completamente nus. Não sobrava nada, tinha que tirar toda a roupa. Homens pra lá, mulheres pra cá. Quando a revista estava pronta eles disseram pra minha mãe: “A senhora pode subir no navio com as crianças.”

¹³⁴ Trecho do depoimento de Antonio Jorge disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens**, 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹³⁵ Para tratar do tema “imigração” presente nos parágrafos selecionados para a década de 1930, utilizamos novo filtro realizado nos parágrafos do Hemera selecionando a categoria “Imigração”.

O pai estava com meu irmão e ela com as três meninas. “E meu marido?” “Não, ele vai depois.” “Não, eu não vou.” “A senhora pode subir, ele vai depois.” Ela disse: “Não vou.” Ela sabia que se fosse, ele não seria liberado por ser o líder do grupo. Só sei que ela bateu o pé: era uma mulher de personalidade muito forte. Demorou, demorou, mas depois ele veio. Entretanto, na hora do embarque, foram retidos todos os nossos documentos. Então, nós saímos de lá apátridas, não tínhamos mais nacionalidade alguma. Essa era a certeza para os russos de que nós íamos ser mandados de volta o que significaria deportação para a Sibéria e morte certa. Assim fomos feitos apátridas.

A Alemanha estava mesmo enfrentando uma revolução, mas nos cedia um espaço. Ficamos em Mölln, num acantonamento. Eu ainda tenho fotos daquele tempo, do salão grande onde nós festejamos o Natal. Na Alemanha, os próprios dirigentes do movimento mennonita nos acolheram – eles eram muito bons – e ficamos três meses. Aí poderíamos escolher: o Canadá iria nos aceitar, e também, o Brasil. Já tínhamos alguns parentes no Canadá, dois irmãos do meu pai e também outras pessoas conhecidas. Falou a minha mãe: “Se é pra voltar para um país frio, eu não quero. Eu quero ir para um país quente!” Ela detestava o frio e o Canadá é frio! E foi isso o que no final decidiu nossa vinda ao Brasil.

O Brasil nos acolheu de braços abertos. Coitado do Brasil! Falam mal o que falam, mas é um país maravilhoso, de grande alma.¹³⁶

Mas no Brasil da década de 1930 havia (como parece haver até hoje) os desmandos. Especialmente nos estados do sul e do centro-oeste, “grileiros” se apossavam de grandes pedaços de terra e, contratando jagunços, expulsavam qualquer morador que, porventura, ocupasse a terra, independentemente das atrocidades necessárias para tanto. Em todo o país foi também um período de grandes desmatamentos realizados em boa medida por imigrantes, com apoio do governo que os instalavam em áreas de floresta com a missão de produzir para pagarem a terra que lhes era cedida.

As terras que cercam a nossa cidade foram adquiridas por um suíço, o senhor Max Wirth, que as comprou do Governo do Estado de São Paulo em 1932. Entretanto, as matas que cobriam essas terras só começaram a ser derrubadas a partir de 1939, quando o senhor Max Wirth contratou uma equipe de lenhadeiros de Guararapes e Martinópolis, para fazerem as primeiras picadas em Osvaldo Cruz, que inicialmente recebeu o nome de Vila Califórnia.¹³⁷

Por outro lado, foi também durante o governo de Getúlio, em 1938, que, para combater o comunismo, foi incentivado o espírito nacionalista¹³⁸. Cidadãos considerados

¹³⁶ Trecho do depoimento de Érika Martins Flesch disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹³⁷ Trecho do depoimento de Denise Boldrini Molliet disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens**, 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹³⁸ Para abordar os ideais nacionalistas recorremos ao relatório dos parágrafos do Hemera vinculados à categoria “Nacionalização”.

simpatizantes do comunismo foram sumariamente presos, ainda que sem quaisquer provas. As bandeiras dos estados, não sem resistência, foram queimadas e proibidas de serem utilizadas. Em Santa Catarina, a Escola Alemã, a Deutsche Schule, foi fechada, transformando-se em Escola Particular Pedro II, sendo doada ao governo estadual em 1942. Nesta época foi adotado o uso de uniformes nas escolas, homogeneizando os alunos, deixando todos iguais. As festividades cívicas foram criadas e passaram a ser constantes as manifestações patrióticas.

Da Escola Alemã nada foi conservado. Isso em função do rigor da nacionalização. Foi nessa época que veio o Batalhão do Exército para Blumenau. Era o tal do Estado Novo e no período da Segunda Guerra perdeu-se muito da história de Blumenau, porque todo mundo tinha medo de guardar coisas que tinham ligação com a Alemanha, com Hitler, ou com a doutrina dele. Quando ocorria uma Hausdurchsuchung, uma vistoria na casa de alguém, tudo o que a polícia encontrava, levava. Então, acho que realmente muito pouca gente manteve arquivo de alguma coisa. Na vida privada, quem falava o alemão na rua era perseguido, preso, e se tomavam algumas atitudes não muito bonitas. Pessoas tiveram que tomar óleo de rícino, muitas ficaram presas, às vezes, até incomunicáveis. Ocorreram abusos por parte não só das autoridades, mas de pessoas de nível mais baixo, que sentiam inveja da cultura, das conquistas dos descendentes de alemães. São coisas, fatos do passado. Eu acho que não tem nada de errado no fato da gente mencionar isto, porque foi o que aconteceu na época. Foi um período não muito gostoso. Ainda mais pra um adolescente!¹³⁹

Havia medo de falar sobre a situação, de criticar o governo e, ainda recentemente, não se falava sobre isso sem certo receio. Todas as manifestações de culturas antinacionalistas eram proibidas. Até então, nas escolas, cada colônia utilizava exclusivamente sua língua pátria. Com a nacionalização, o ensino passou a ser pautado na Língua Portuguesa, sendo vedado o uso de outros idiomas.

Na Escola Evangélica estudamos alemão, português, matemática, história, geografia e conhecimentos gerais. E uma das coisas que o papai [Rudolf Günther] ensinou a todos: todo mundo sabia cantar, de cor, o Hino Nacional. Ele dizia: “Isso vocês têm que saber.” Ela era muito bem organizada, muito bem estruturada e tinha muita disciplina e ordem também. A varinha funcionava, principalmente com os meninos que eram mais sapecas. As meninas tinham medo. Então, ele tinha uma varinha curtinha e mandava os meninos ficar de quatro e ... Tec, tec, na bunda. Reprovação, não tinha. Quando precisava, chamava o pai e dizia: “Teu filho está errado”. Aí, geralmente, o filho apanhava do pai. O lema do papai era “lecionar com amor, mas com rigor”. Esse era o lema do papai: com amor, com rigor. E, como consequência disso, resultou que dos alunos dele, quatro foram prefeitos de Gaspar e um deputado. Os prefeitos foram: Júlio

¹³⁹ Trecho do depoimento de Lothar Schmidt disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Schramm, Paulinho Wehmuth, Dorval Pamplona e Pedro Krauss. O deputado foi o Pedrinho Zimmermann. O papai se lembrava de todos os alunos, desde quando começou a dar aula até o fim. Lembrava-se só de um deles que foi para a cadeia, só um. Ele trabalhou aqui de 1908 até 1936, quando parou. Ele não se aposentou como professor, isso não tinha. E depois, mais tarde, quando ele tinha a indústria, disse: “Eu, pedir esmola para o governo? Não!” Ele não procurou. Nem ele e nem minha mãe se aposentaram. Ele morreu em 1972, com 82 anos, mas parece que isso foi até como há poucos dias.¹⁴⁰

O mundo passava pela grande crise com a quebra das bolsas de valores. O capitalismo, como sistema, estava em cheque e a nacionalização foi mais um dos instrumentos para, combatendo o comunismo, assegurar o sistema. Mas o próprio capitalismo já vinha sendo repensado. Conhecido como “*New Deal*”, o movimento dos governantes capitalistas, liderados pelo presidente americano Franklin Roosevelt, para reestruturar e reforçar o questionado sistema, incluía a intervenção estatal na ordem mercadológica para regular as transações e minimizar o risco de novas crises. Incluía, também, a ampliação de direitos trabalhistas para minimizar as desigualdades e controlar a população. Getúlio seguiu à risca esta cartilha, sendo um dos principais exemplos do populismo nas Américas. Ainda durante o governo provisório, instituído em meio à grave crise econômica mundial, Getúlio inicia uma agenda desenvolvimentista para o Brasil, com a criação de vários ministérios, dentre eles o da Educação e Saúde Pública com a indicação de Francisco Luís da Silva Campos, responsável pela implementação da conhecida Reforma Campos¹⁴¹, para coordenar as atividades desse novo ministério. Francisco Campos era, segundo Orlando Ferreira de Castro em depoimento a Fernando Guedes Cury¹⁴², uma das pessoas mais cultas da história do Brasil, o que lhe rendeu, além da honra de ser o primeiro ministro da Educação do país, o cognome de “Chico Ciência”. Ao assumir o ministério conseguiu a aprovação da lei 19.890 de 1931, que trata da estrutura no ensino no Brasil.

Pela Lei n. 19.890 de 1931, conhecida como lei Francisco Campos, o ensino no Brasil ficou dividido em Primário (4 anos), Curso Fundamental (5 anos) e Curso Complementar (2 anos). Essa lei é substituída, em 1942, pela de número 4.244, conhecida como Reforma Capanema, que passa a determinar a seguinte organização do ensino: Primário (4 anos), Ginásio (4 anos) e Colegial (3 anos).¹⁴³

¹⁴⁰ Trecho do depoimento de Alfredo Petters disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹⁴¹ Para tratar da Reforma Campos consultamos os parágrafos associados à categoria “Francisco Campos”, no Hemera.

¹⁴² CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**, 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2007.

¹⁴³ Nota de rodapé número 103 de Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de**

O ensino secundário passava a ser composto, portanto, pelos cinco anos do Curso Fundamental e pelos dois anos do Curso Complementar¹⁴⁴. Obrigatório para quem pretendesse se candidatar ao ensino superior, o Curso Complementar possuía diferentes grades curriculares conforme a área escolhida pelos candidatos para matrícula no ensino superior: jurídica; de medicina, farmácia e odontologia; e de engenharia ou arquitetura.

Além de determinar a estrutura do ensino fundamental, a Reforma Campos estabeleceu a realização de Exames de Admissão¹⁴⁵ para acesso ao Ensino Secundário. Portanto, para dar continuidade nos estudos, após a conclusão do quarto ano primário, era necessária a aprovação neste exame. Quando isso não acontecia, o aluno poderia procurar um curso preparatório para a realização do exame, de forma similar aos cursinhos pré-vestibulares hoje existentes. Esse exame, eliminatório, era tão rigoroso que era comum sobraem vagas não preenchidas no ensino secundário por falta de alunos aprovados.

Para o ensino secundário, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, capital da República, era o modelo a ser seguido. Outros estabelecimentos de ensino poderiam ministrar o curso secundário desde que, preenchendo alguns requisitos estruturais, requisitassem ao Departamento Nacional de Ensino a equiparação ao Colégio Pedro II. Tais estabelecimentos seriam, então, rigorosamente acompanhados pelo Serviço de Inspeção, também criado na Reforma Campos. Para tanto, seriam contratados, por concurso, inspetores de ensino e inspetores gerais, em três áreas, para acompanharem os estabelecimentos instalados em determinadas regiões, denominadas “distritos”. A cada três anos os inspetores seriam direcionados, por sorteio, para atuarem em outro distrito, onde deveriam morar, sendo vedada a atuação por mais de três anos consecutivos em um mesmo distrito.

Com a Reforma Campos fica estabelecida a seriação e, onde não havia alunos suficientes para formar classes específicas para cada série, foram adotadas classes multisseriadas, com um professor atendendo simultaneamente a várias séries.

Blumenau, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹⁴⁴ É interessante observar que boa parte dos depoentes confunde as nomenclaturas e a duração destes cursos da estrutura escolar. Muito provavelmente isso se deva pelo tempo transcorrido desde que concluíram seus estudos, mas também pelas alterações nos nomes dos cursos ocorridas desde então e por possivelmente não ter sido a lei rigorosamente aplicada simultaneamente em sua totalidade em todas as regiões do país. Assim, muitas das afirmações que aqui teceremos estão pautadas no próprio decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, disponível em <<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-83133-pe.html>>>, conforme acesso em 28/06/2013. Igualmente interessante é perceber nas falas dos depoentes como a legislação foi efetivamente praticada, como alterou (ou não) suas vivências. É importante observar, por fim, que são as questões disparadas pelas memórias registradas nos trechos das textualizações que nos levam a buscar maiores esclarecimentos no texto da legislação.

¹⁴⁵ Também consultamos o filtro com os parágrafos relacionados à categoria “Exame de Admissão”. Embora a maioria dos 77 parágrafos vinculados não trate especificamente dos exames aplicados na década de 1930, eles nos permitiram melhor compreender o papel deste exame na estrutura do ensino à época.

Em Marília também havia Escolas Particulares. Eram casas onde funcionavam escolas. Nelas, os alunos do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano primário, assistiam às aulas numa mesma classe, com um só professor.¹⁴⁶

O rigor presente na cultura da época refletia também no ambiente escolar. “Se a gente chegasse em casa: ‘Pai, a professora hoje me bateu’, apanhava mais ainda. Devia-se respeito à professora.”¹⁴⁷

Para o ensino primário a formação dos professores se dava, já desde o século anterior, nas Escolas Normais, ainda em reduzido número na década de 1930. Para o ensino secundário, a formação desejada era a das faculdades de Educação, Ciências e Letras idealizadas para compor as universidades conforme o decreto 19.851 de 11 de abril de 1931¹⁴⁸ que dispõe sobre o ensino superior brasileiro e que também compõe a Reforma Campos. O registro definitivo de professor secundário apenas seria obtido pela formação em cursos oferecidos por este tipo de faculdade. Entretanto, enquanto tais cursos não eram oferecidos, seria expedido registro de professor em caráter provisório àqueles que, aprovados em curso secundário ou superior na disciplina para a qual pretendia a inscrição, pudessem provar terem exercido regularmente o magistério por período não inferior a dois anos.

Eu [Benedita Juracy Siqueira Paiva] me formei pela Escola Normal Rodrigues Alves de Guaratinguetá, naquele tempo a terceira Escola Normal do Estado de São Paulo. Havia, ainda, somente três Escolas Normais em todo o Estado: a primeira era a Caetano de Campos, a segunda (se não estou enganada) era a de Piracicaba e a terceira, de Guaratinguetá – a Escola Normal Rodrigues Alves – um prédio muito bonito, muito bem feito que existe até hoje. Antigamente os prédios eram muito bem feitos, eram mais simples, feitos daquele tipo antigo que tinha que ser, mas eram muito bons. Minha casa ficava perto da escola, na mesma rua. Eu entrei na Escola Normal em 1935 e concluí em 1938, o curso tinha a duração de quatro anos, mas antes era necessário fazer o primário, o meu foi de cinco anos porque fiz em colégio salesiano, em seguida fazia-se o ginásio, que naquele tempo era de cinco anos, e eu ainda fiz três anos de complementar. De Matemática nós aprendíamos mais essas contas simples, depois vinha raiz quadrada... Contas simples era de adição, subtração,... Tabuada? Ja, ja! Tabuada até a de 10, em geral. Havia ainda divisão e problemas. Desses não me lembro muito bem, mas se tratava pra ver como eu faço a conta do

¹⁴⁶ Trecho do depoimento de Antonio Jorge disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens**, 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹⁴⁷ Trecho do depoimento de Almerindo Brancher disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹⁴⁸ Disponível em <<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>>, acesso em 28/06/2013, também utilizado para compreender a reforma do ensino superior realizada na década de 1930.

problema que estava escrito. Agora não sei mais como era. Só sei que na Aritmética, quando eram feitas as continhas, não era usado palitinho. Era feito muito na cabeça e quando a gente não sabia, fazia no papel. Mas muito era na cabeça. Às vezes, nós tínhamos um pouco de Geometria, mas pra explicar certo, não me lembro. Tinha ainda outras coisas, mas que a gente não pegava tão bem assim. Talvez a gente tivesse vergonha de perguntar: “Explica isso mais uma vez pra mim?” Eu, às vezes, não entendia diversas coisas. A gente ficava... Eu sempre gostei de Aritmética, mas essas outras coisas... Mesmo em alemão era difícil a Matemática.¹⁴⁹

Dentre as disciplinas ministradas, do primário ao complementar, estavam: alemão, português, inglês, latim, francês, história brasileira, história geral, geografia, geografia brasileira, aritmética, álgebra, geometria, teologia, física, química, biologia, desenho, trabalhos manuais, canto, ginástica e caligrafia. Em matemática eram enfatizadas a memorização da tabuada e a realização de cálculos mentais.

Naquela época, o que se ensinava de Matemática, no primeiro ano, eram as tabuadas, problemas, continhas de somar, diminuir, multiplicar e dividir. Tudo era feito no quadro negro e os alunos escreviam na lousa. Para resolver, por exemplo, $4 + 1$, eu desenhava no quadro quatro maçãs, mais uma maçã, e então, colocava o resultado em número: 5. O primeiro ano estudava até a tabuada de cinco e a divisão até por 5, também. Nas outras séries, ensinávamos ainda fração e números decimais. Não se usava material didático e outras coisas. Também, não era adotado livro. Eu usava o material que tinha feito lá no curso Normal. Na verdade, não tinha nada: cursos, livros, orientações quanto a programas, ou seja, não havia auxílio algum. Agora, a gente até estranha. Porque agora tem tudo. (...) O que existia muito – e hoje se dá pouco valor pelo que eu vejo – eram as reuniões pedagógicas. Nelas, a diretora trazia as novidades e discutia com os professores. Provavelmente, ela buscava essas novidades em Florianópolis, ou ficava sabendo por outra diretora. Lembro-me que havia duas reuniões: a reunião pedagógica - que explicava mais a pedagogia - e a administrativa. Elas ocorriam, geralmente, aos sábados de manhã. Aprendíamos muita coisa com a diretora. Plano de aula? Tínhamos que fazer todos os dias. Também, existia o Inspetor Escolar, que vinha assistir às aulas e olhar os planos!¹⁵⁰

Em Matemática, sabíamos de cor e salteado todas as quatro operações. Vamos dizer assim: quando eu comecei a estudar, a gente tinha que saber as tabuadas. De trás pra frente, de frente pra trás. Não podia olhar nada. Tinha que saber a tabuada de um até dez, sendo que aquelas coisas em que a criança tinha mais dificuldade, eram repetidas, repetidas... (...) E fazíamos ainda muitos, vamos dizer, cálculos mentais, com problemas diversos. Por exemplo: você tem tantos objetos, quanto daria se fosse multiplicado por sete? Se tirasse um? Tirasse dois? Esses pequenos

¹⁴⁹ Trecho do depoimento de Johanna Helene Kuehn disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹⁵⁰ Trecho do depoimento de Cora Bridon dos Santos disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

problemas, fazíamos muito. Os cálculos envolviam as operações fundamentais, sim. Não usávamos palitinhos e essas coisas assim, brincadeiras. Tínhamos os nossos aparelhos que eram os esquadros e o compasso. Aprendemos frações e decimais, mas isso já foi mais tarde, no colégio das Irmãs. O mínimo múltiplo comum não era assunto do 4º ano; isso era um pouquinho mais avançado. De geometria e álgebra, lembro mais do ensino no tempo do colégio das Irmãs. Realmente, até o 4º ano primário, não era tanto geometria e a álgebra; eram somente mais os cálculos práticos que a gente usaria no dia-a-dia. Juros? Aprendi mais tarde. Medidas, aprendi sim: o que é o metro, o centímetro, o milímetro, o litro, essas medidas básicas. Tudo o que era prático e básico. Havia diversos exames, principalmente, no meio e no final do ano, que tinham maior peso. Mas no rendimento geral, era considerado tudo o que foi feito durante o ano; não adiantava estudar só para os exames.¹⁵¹

O curso ginásial nos anos 30 tinha duração de cinco anos e estudávamos, além da Língua Portuguesa, Latim, Francês e Inglês. Nas segunda e terceira séries: Ciências Físicas e Naturais; e nas duas últimas séries, Física e Química. História, Geografia em todas as séries. O ensino de Matemática, Física e Química era fraco. (...) O professor Valerio repetiu toda a matéria do primeiro semestre, as minhas anotações encheram um caderno, fazendo a revisão das matérias dadas: iniciações algébricas, polinômios, operações, frações algébricas, equações de 1º grau.¹⁵²

Do Complementar, não lembro muito. Olha, são 60 anos que se passaram. Sei que estudamos frações, medidas e juros: o percento, o que representava o percento. Tanto é que hoje, se você perguntar “quanto é 3% de x?” muita gente vai para a maquininha. Enquanto isso, eu já estou respondendo. Lógico, não em números com muitos algarismos, mas em números com até três algarismos, geralmente, faço na cabeça. O estudo do percento já tinha começado no finalzinho da Escola Alemã.¹⁵³

Ainda que não impedisse a realização de cursos superiores em institutos isolados, a Reforma Campos priorizava sua vinculação à universidade, e estabeleceu critérios para sua criação e parâmetros para sua administração:

Foi criada a Universidade e um dos problemas que existiam para sua criação era a exigência de, no mínimo, seis unidades, entre as quais uma Faculdade de Filosofia e que de acordo com aquela lei de Francisco de Campos de 1931, seria o centro formador da universidade. Lá se estudaria tudo quanto era disciplina básica, o que hoje é feito nos institutos que surgiram daí. As

¹⁵¹ Trecho do depoimento de Érika Martins Flesch disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹⁵² Trecho do depoimento de João Linneu de Amaral Prado disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retratos da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

¹⁵³ Trecho do depoimento de Lothar Schmidt disponível em Gaertner, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

disciplinas básicas eram feitas na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e, depois, as disciplinas profissionais nas faculdades e escolas devidas.¹⁵⁴

É, portanto, na década de 1930 que as faculdades e institutos isolados começam a se agrupar, a se reunir para formar centros universitários e as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras são criadas, para compor a estrutura universitária e se responsabilizar pela formação de professores secundários. Neste sentido, a USP – Universidade de São Paulo, três anos após a nova legislação, se coloca como pioneira nesta reorganização.

Aliás, quando foi criada a Universidade de São Paulo, em 1934, ela foi criada unificando escolas que já existiam, como a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola Luiz de Queiroz de Piracicaba, eram escolas do Governo do Estado, todas foram juntadas e criaram a Universidade de São Paulo em 1934. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi a única escola nova criada em 1934, as outras já existiam. Essa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teria cursos de alto nível para Filosofia, para formar pessoal de nível superior, com boa base científica, filosófica ou humanística. Importaram professores franceses, professores italianos, professores alemães para fazer a Filosofia, e criaram os cursos de Bacharelado em Matemática, Bacharelado em Física, Bacharelado em Química, Bacharelado em História Natural, que é a Biologia atual. Depois também na área de Humanas: Ciências Sociais, Filosofia, História, Geografia. Bom, depois descobriram que o pessoal que ia fazer esses cursos já era formado em outros cursos, que vinham só adquirir conhecimentos. E que alunos recém-saídos do colegial não procuravam a Filosofia porque não ofereciam uma profissão, não iam ser médicos, nem engenheiros, nem nada, iam ser especialistas em altas filosofias, em altas matemáticas. Aí, um pouco depois de 1934, inventaram de dar uma Complementação Pedagógica, para formar professores secundários, quer dizer, a pessoa entrava na Filosofia para adquirir conhecimentos de alto nível e depois “Vamos fazer o quê?” “Ah, vamos... Depois se não arranjar outro emprego, você vai dar aula. Para isso nós damos três disciplinas pedagógicas: Didática Geral, Didática Especial e Psicologia da Educação”. Bom, esta é a história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de 1934 e a de Santo André a história era a mesma.¹⁵⁵

A USP passou, então, a formar os primeiros professores segundo os novos padrões de exigência, contratando professores de outros países para formar o corpo docente em áreas específicas e se tornando, assim, referência nacional. Pelos cursos de pós-graduação posteriormente criados, a USP contribuiu também para a formação de novas universidades, provendo os cursos com professores titulados.

¹⁵⁴ Trecho da entrevista de Orlando Ferreira de Castro disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**, 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2007.

¹⁵⁵ Trecho do depoimento de Alésio João de Caroli e Dirceu Douglas Salvetti disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Certo tempo depois, com o curso [de matemática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto ^(G)] já consolidado, principalmente a partir da década de 80, começamos a enviar nossos alunos para fazer Mestrado nos grandes centros de Matemática, a exemplo da USP de São Carlos e de São Paulo, da UNICAMP, da UnB, da Federal do Rio, do IMPA, da UNESP de Rio Claro. A USP de São Carlos, não custa recordar, foi uma das instituições que mais contribuíram para o crescimento do nosso curso. Quanto à titulação dos nossos docentes, a Instituição investiu pesadamente em muitos deles, enviando-os para fazer Doutorado e Pós-Doutorado em instituições não só do país como de fora, a exemplo dos Estados Unidos, da Inglaterra, do Japão, da França, da Itália, etc.¹⁵⁶

O acesso ao ensino superior se dava por meio de exames vestibulares, de forma similar à atual. Porém, com menor quantidade de inscritos, a estrutura dos exames era diferente.

No início de 1939 prestei [João Linneu do Amaral Prado] o vestibular para ingressar na Escola Politécnica. As provas eram discursivas, não como as de hoje que são, em grande maioria, de múltipla escolha. Os teoremas deviam ser demonstrados e os problemas resolvidos. Nas provas de Matemática e Física, tive desempenho razoável e nas de Química e Ciências Naturais, que abrangiam Botânica e Zoologia, fui péssimo.¹⁵⁷

Além de todas essas mudanças nas estruturas do ensino brasileiro, muitas outras coisas, naturalmente, aconteceram na década de 1930. Dentre elas, relatamos, a seguir, algumas das citadas pelos depoentes:

- João Linneu do Amaral Prado, que residia em Jaú/SP, mudou-se em 1938 para a capital do estado para fazer o curso pré-politécnico no colégio Anglo Americano, onde teve como professor Francisco Antônio Lacaz Netto. De volta a Jaú em 1939, lecionou matemática no Colégio São José o que, posteriormente, foi a ele suficiente para obter o Registro de Professor junto ao MEC.
- Adalberto Correa Senha, senador pelo estado do Acre¹⁵⁸, foi inspetor do colégio São Norberto, em Jaú/SP.
- Vera Macário, nascida em 1930 em Bálsamo/SP, cursou duas vezes a segunda série do ensino primário por não haver vaga no terceiro ano em Nova Granada/SP,

¹⁵⁶ Trecho do depoimento de Eurípedes Alves da Silva disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

¹⁵⁷ Trecho do depoimento de João Linneu de Amaral Prado disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

¹⁵⁸ Segundo <http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/PQ_PesquisarSenador.asp> (Acesso em 22/10/2013) Adalberto Correia Sena (como está grafado no portal do Senado Federal) foi senador pelo estado do Acre nos seguintes mandatos: 1963-1967;1967-1975;1975-1983.

para onde sua família havia se mudado em 1939. Como não tinha se saído bem no segundo ano em Bálsamo, seu pai preferiu que fosse novamente matriculada naquela mesma série.

- Rubens Zapater nasceu em 1935, na cidade de Duartina/SP.
- Miriam Delmont nasceu em Agudos/SP em 1938 porque sua família, na época de seu nascimento, mudou-se de Bauru por seu pai ter sido preso sob o pretexto de ter transcrito um artigo considerado comunista. Após seis meses de prisão, seu pai foi considerado inocente e a família mudou-se para Bebedouro/SP.
- Em 1935, Milton de Oliveira nasceu em Botucatu/SP, cidade onde nasceu toda sua família.
- Edite Pereira de Castro nasceu em 1932 no bairro Figueira Branca, município de Santa Cruz do Rio Pardo/SP.
- Elza Mesquita da Costa nasceu em Espírito Santo do Turvo, em 1938.
- Jacyra Falco Salles nasceu em 1930 na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo/SP.
- Nascido em Agudos/SP em 1931, Joaquim Elíseo Mendes iniciou seus estudos em Garça/SP.
- Também em 1931, em Jaú/SP, nasceu Rodolpho Pereira Lima.
- Em 1933 Johanna Helene Kuehn iniciou seus estudos na pequena escola do Bairro da Velha, em Blumenau/SC, onde teve por professor João Dorval Müller, alemão que ensinava em sua língua natal. Em 1935 passou a frequentar a Deutsche Schule (Escola Alemã), em Blumenau, a mesma em que seus irmãos estudaram.
- Lothar Schmidt estudou todo o primário na Deutsche Schule, de 1933 até 1938, quando iniciou o período de nacionalização no Brasil e a escola alemã foi fechada.
- Chegou ao Brasil, vinda da Rússia, a família alemã de Erika Martins Flesch. Desembarcaram em São Francisco do Sul/SC e foram encaminhados, com um grupo de imigrantes, para uma área na floresta para que, derrubando a mata, pudessem trabalhar na agricultura. Em 1935 mudou-se para Blumenau/SC, onde seu pai, Heinrich Martins, passou a ser professor da Deutsche Schule. Nesta escola, Erika estudou até 1938 transferindo-se no ano seguinte para o colégio Sagrada Família.
- Dagobert Günther estudou de 1934 a 1937 na Escola Evangélica de Gaspar/SC, que também foi fechada no ano da nacionalização. Em 1938 estudou no Grupo Escolar Professor Honório Miranda, fundado em 1934 e que iniciou efetivamente suas atividades em 1936. No ano seguinte, estudou na escola das freiras.

- Em 1936 Cora Bridon dos Santos finalizou o quarto ano do Curso Normal no Instituto de Educação de Florianópolis/SC e começou a lecionar em Gaspar/SC.
- José Valdir Floriani nasceu no bairro de Encruzilhada, em Timbó/SC, em 1937. Timbó foi distrito de Blumenau até 1934, quando foi emancipada. Encruzilhada mais tarde daria origem ao município de Rio dos Cedros/SC.
- Em 1934 acontece o desmembramento do território de Blumenau/SC. Um dos municípios daí criados é Indaial, onde, já em 1926, Alfredo Petters foi registrado. Seu pai foi inspetor de quarteirão e depois intendente, uma espécie de gestor, do distrito de Apiúna, onde Alfredo nasceu. Segundo Lothar Schmidt, a “revoltosa” de 1934, quando uma parte do território de Blumenau foi desmembrada para formar novos municípios, foi responsabilidade de Nereu Ramos, um governante que, segundo Schmidt não simpatizava com o município de Blumenau.
- Almerindo Brancher nasceu, em 1931, no distrito de Arrozeira, que se tornou, mais tarde, o município de Rio dos Cedros/SC.
- Nascido em 1930 em Promissão/SP, Antonio Jorge se mudou com sua família para Marília/SP em 1932, porque soldados que combateram nas revoluções de 1930 e 1932 saquearam o estoque de produtos do armazém de seu pai.
- Os pais de Luis Bereta, Albano Bereta e Aria Alferes Bereta, mudaram-se para Presidente Venceslau em 1935 para trabalhar na lavoura de café.
- Lázara Saenz Artioli se mudou de Aguaí/SP para Agudos/SP para se formar professora pelo Ginásio Santo Antônio no final da década.
- De 1935 a 1938, Benedita Juracy Siqueira Paiva cursou a Escola Normal Rodrigues Alves de Guaratinguetá/SP, a terceira escola Normal do estado.
- Aparecida Alvez de Souza e Souza nasceu em 1936 na cidade de Promissão/SP.
- Em Garça/SP, nasceu Sérgio Stéfani, no ano de 1930.
- Em 1937 foi transferida da Cidade de Goiás para Goiânia a capital do estado goiano. A Faculdade de Direito também foi transferida com a capital do estado.
- Cid Haroldo Corrêa nasceu em 1933.
- Carlos Eduardo Mangili nasceu em 1934.
- Em 1931, nasceu Oduvaldo da Costa César.
- Em Santa Rosa/RS, nasceu, em 1936, Amaury Antonio Meller.
- Isabel Maturana nasceu em 1937.
- Em 1938 nasceu Maria Diva de Lima Minguili.
- Manoel Elias de Barro nasceu em 1936.
- Na cidade de Oliveto Citra, na Itália, em 1932, nasceu Macário Piastrella.

- Em 1939 é inaugurada a Santa Casa de Pederneiras/SP, ano em que o padre redentorista José Montezuma chegou à cidade.

Como já havíamos ressaltado no início deste texto, não era a pretensão fazermos um estudo aprofundado sobre a década de 1930, mas usarmos os parágrafos vinculados no Hemera à categoria “Década de 1930” para ilustrarmos o uso e o potencial do sistema. Pensamos ter sido possível perceber nestas páginas os procedimentos que adotamos para a realização do estudo utilizando as ferramentas do Hemera que, no nosso modo de entender, facilitam a produção de narrativas sobre a História da Educação Matemática a partir das textualizações dos depoimentos criados para pesquisas vinculadas ao GHOM¹⁵⁹. As ferramentas utilizadas, as disponíveis no Hemera, não têm por objetivo realizar análises, mas tão somente facilitar o acesso a informações e, conseqüentemente, sua produção. Pensamos ter sido possível perceber nestas páginas, também, que os relatórios do Hemera, a partir dos parágrafos cadastrados, disparam questões que movimentam o processo de análise, a busca por outras fontes de informação para a tessitura de compreensões. Isso se verifica, por exemplo, nos eixos identificados que poderiam, cada um deles, ser tema de uma pesquisa acadêmica. No nosso caso, como a intenção não era realizar um estudo pormenorizado da década de 1930, nos restringimos à consulta aos decretos que sustentaram a Reforma Francisco Campos, apontado como um dos principais marcos do período, do ponto de vista da História da Educação. Contudo, muitos outros materiais e referências bibliográficas poderiam ser chamados ao texto a partir dos indícios levantados pelos parágrafos lidos. Vale destacar que a categoria selecionada possui, propositalmente, uma pequena quantidade de parágrafos vinculados. Isso se deve ao fato de poucos depoentes terem vivenciado/relatado acontecimentos e experiências daquele período. A maior parte dos parágrafos foi vinculada ao eixo “Biografia do Depoente” e, destes parágrafos, muitos se restringiam a demarcar a data de nascimento dos colaboradores. Ainda assim, pensamos, os parágrafos selecionados nos possibilitaram listar os principais acontecimentos da época no contexto mundial, nacional e educacional, evidenciando o potencial do Hemera para disparar a produção de narrativas. De um modo particular, pensamos ser este ensaio também ilustrativo quanto ao potencial do Hemera para a formação de professores (de matemática, por exemplo) ao facilitar um contato inicial com diferentes temas disparando pesquisas que podem se aprofundar conforme o interesse dos leitores.

¹⁵⁹ Contribuíram neste sentido justamente por terem sido cadastradas textualizações de certa forma homogêneas, que têm como pano de fundo um grupo de pesquisa específico que, por sua vez, possui objetivos comuns também bastante específicos. Com outras formas de narrativas, produzidas com outras intenções, cadastradas poderá o Hemera facilitar outros usos.

Depoimentos Consultados

Depoimento de Alésio João de Caroli e Dirceu Douglas Salvetti disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Alfredo Petters disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Almerindo Brancher disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Amaury Antonio Meller disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Depoimento de Ana Murça Pires Simões e Leontina Burgo Chacon disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Antonio Jorge disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens, 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Aparecida Alvez de Souza e Souza disponível em SOSSOLOTE, Lidiane Camilo. **As Instituições e suas Práticas**: contribuição para um resgate histórico dos Grupos Escolares. 2007. 149 f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.

Depoimento de Arnaldo Antonio Piloto disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas**: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Depoimento de Benedita Juracy Siqueira Paiva disponível em SOSSOLOTE, Lidiane Camilo. **As Instituições e suas Práticas**: contribuição para um resgate histórico dos Grupos Escolares. 2007. 149 f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.

Depoimento de Cid Haroldo Corrêa disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Cora Bridon dos Santos disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deustche Schule a

Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Dagobert Günther disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Denise Boldrini Molliet disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens, 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Dicesar Lass Fernandez disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

Depoimento de Edite Pereira de Castro disponível em MARTINS, Maria Ednéia. **Resgate Histórico da Formação e Atuação de Professores da Escola Rural**: um estudo no oeste paulista. 2003. 260f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2003.

Depoimento de Elza Mesquita da Costa disponível em MARTINS, Maria Ednéia. **Resgate Histórico da Formação e Atuação de Professores da Escola Rural**: um estudo no oeste paulista. 2003. 260f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2003.

Depoimento de Erika Martins Flesch disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Geraldo Antonio Bergamo disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **As Várias Vozes e seus Regimes de Verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

Depoimento de Isabel Maturana disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Jacyra Falco Salles disponível em MARTINS, Maria Ednéia. **Resgate Histórico da Formação e Atuação de Professores da Escola Rural**: um estudo no oeste paulista. 2003. 260f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2003.

Depoimento de João Linneu do Amaral Prado disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Joaquim Elíseo Mendes disponível em MARTINS, Maria Ednéia. **Resgate**

Histórico da Formação e Atuação de Professores da Escola Rural: um estudo no oeste paulista. 2003. 260f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2003.

Depoimento de Johanna Helene Kuehn disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968:** da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de José Valdir Floriani disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968:** da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Lázara Saenz Artioli e Ana Maria Saez Artioli disponível em SOSSOLETE, Lidianne Camilo. **As Instituições e suas Práticas:** contribuição para um resgate histórico dos Grupos Escolares. 2007. 149 f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.

Depoimento de Lothar Schmidt disponível em GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968:** da Neus Deustche Schule a Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado Em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Luis Bereta disponível em Galetti, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista:** orientação para tecer paisagens, 2004. 204 f. Dissertação (Metrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

Depoimento de Macário Piastrella disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins.** 2011. 290f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Manoel Elias de Barro disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar.** 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Maria Diva de Lima Minguili disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar.** 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Maria Usó Ruiz e Laura Ruiz Felício disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar.** 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Milton de Oliveira disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Miriam Delmont disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da**

Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Oduvaldo da Costa César e Carlos Eduardo Mangili disponível em MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática:** história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Orlando Ferreira de Castro disponível em CURY, Fernando Guedes. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás.** 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

Depoimento de Rinaldo Toufik Razuk disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar.** 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Rodolpho Pereira Lima disponível em MARTINS, Maria Ednéia. **Resgate Histórico da Formação e Atuação de Professores da Escola Rural:** um estudo no oeste paulista. 2003. 260f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2003.

Depoimento de Rosinéte Gaertner disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **História Oral e Educação Matemática:** um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Depoimento de Rubens Zapater disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Sérgio Stéfani disponível em SOSSOLOTE, Lidianne Camilo. **As Instituições e suas Práticas:** contribuição para um resgate histórico dos Grupos Escolares. 2007. 149 f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.

Depoimento de Thereza Hilário Silva de Oliveira disponível em SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar.** 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Depoimento de Vera Macário disponível em BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Depoimento de Wilson de Mattos Silva disponível em BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, Relações Capitalistas, Estratégias e Táticas:** um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Notas ao ensaio “Jogo, experiência, tentativa, ensaio: estudar com o Hemera”

(A)

Os dados sobre o número de parágrafos relacionados a uma categoria foram obtidos clicando-se na opção “Relatórios” e, nela, acessando-se a opção “Categorias”. Neste relatório (figura 1), são listadas todas as categorias, conforme o filtro selecionado, com suas respectivas quantidades de repetições.

Ao se clicar na quantidade de repetições de uma categoria é apresentado, em uma nova tela (figura 2), um quadro com a identificação de quais depoimentos mencionam

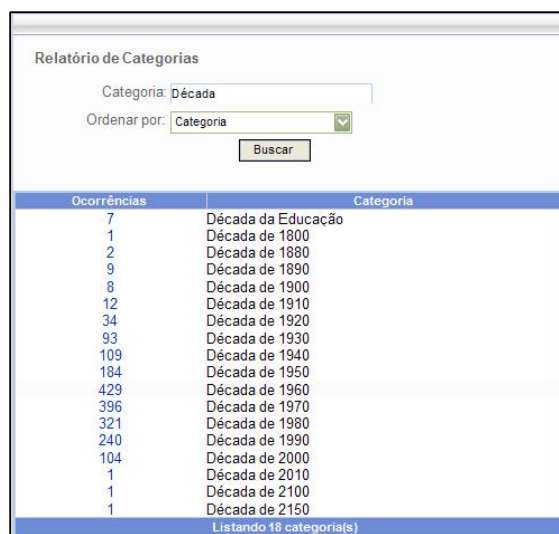


HEMERA
SISTEMATIZADOR GHOEM DE TEXTUALIZAÇÕES
DISTRIBUIÇÃO DOS PARÁGRAFOS
CATEGORIA: Década de 1910

TRABALHO	DEPOIMENTO	OCORRÊNCIAS	
		Depoimento	Trabalho
2003 Doutorado Ivete Maria Baraldi Retratos da Educação Matemática na Região de ...	João Linneu do Amaral Prado	2	2
	Waltraud Koch	1	
2004 Mestrado Rosinete Gaertner A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período...	Lothar Schmidt	1	4
	Dagobert Günther	1	
	Cora Bridon dos Santos	1	
2006 Mestrado Luzia Aparecida de Souza História Oral e Educação Matemática: um estudo...	Rosinete Gaertner	1	1
2007 Iniciação Científica Lidiane Camilo Sossolote As Instituições e suas Práticas: contribuição ...	Lázara Saenz Artioli e Ana Maria Saez Artioli	1	2
	Benedita Juracy Siqueira Paiva	1	
2009 Doutorado Marisa Rezende Bernardes Educação, relações capitalistas, estratégias ...	Araldo Antonio Piloto	1	1
2011 Doutorado Luzia Aparecida de Souza Trilhas na Construção de Versões Históricas so...	Rinaldo Toufik Razuk	2	2

Listando 16 depoimento(s) em 8 trabalho(s) num total de 12 parágrafo(s)

Figura 2: Distribuição de Parágrafos



Relatório de Categorias

Categoria: Década

Ordenar por: Categoria

Buscar

Ocorrências	Categoria
7	Década da Educação
1	Década de 1800
2	Década de 1880
9	Década de 1890
8	Década de 1900
12	Década de 1910
34	Década de 1920
93	Década de 1930
109	Década de 1940
184	Década de 1950
429	Década de 1960
396	Década de 1970
321	Década de 1980
240	Década de 1990
104	Década de 2000
1	Década de 2010
1	Década de 2100
1	Década de 2150

Listando 16 categoria(s)

Figura 1: Relatório de Categorias

algo sobre a categoria escolhida, bem como a quantidade de parágrafos em cada depoimento, subtotalizando, também, por trabalho. Ao final do quadro, há descrição com a quantidade de depoimentos e trabalhos identificados.

Já a quantidade de páginas de relatório com os parágrafos de cada categoria foi conseguida através da pré-visualização da impressão fornecida pelo navegador de internet após selecionar a opção “Filtrar Parágrafos”, disponível também em “Relatórios”, e gerar o relatório para cada uma das décadas que despertaram interesse. Para mais detalhes sobre a geração deste tipo de relatório, ver a nota (B).

(B)

O Hemera permite que sejam gerados relatórios associando-se filtros aos seus principais campos (figura 3): nível do trabalho, ano de publicação, pesquisador, depoimento, pela presença de determinada categoria ou pela sua ausência. Em todos eles é possível fazer múltiplas seleções com o uso associado do ponteiro do mouse e das teclas “Ctrl” (seleção discreta) ou “Shift” (seleção de intervalos). Nos filtros sobre as categorias há também a possibilidade de restringir a busca aos parágrafos que possuam necessariamente todas as categorias selecionadas ou àqueles que estejam associadas à ao menos uma das categorias. Há, ainda, a opção de associar ao filtro a presença de uma expressão digitada livremente e escolher a ordem (crescente ou decrescente) em que os parágrafos devem ser apresentados observados: o ano e o nível do trabalho, o nível e o ano de publicação, o nome do depoente, o nome do trabalho, o nome do pesquisador, a sequência em que os depoimentos foram cadastrados, o texto do parágrafo, as notas de rodapé, as legendas dos anexos ou o texto de apresentação dos depoentes. Desta forma, é possível, por exemplo, que um pesquisador inclua suas textualizações no sistema e, depois, as filtre para tratá-las separadamente. Para tanto, poderá escolher cada um de seus depoentes ou filtrar pelo pesquisador e nível do trabalho.

Como resultado do filtro é apresentado um relatório (figura 4) do qual constam os textos dos parágrafos que atendem às especificações fornecidas para o filtro com suas notas de rodapé e anexos, em sequência e em uma tela única. A apresentação em única tela facilita a localização de expressões através do uso das ferramentas de busca textual dos navegadores, normalmente acessadas pelos atalhos “Ctrl+L” ou “Ctrl+F”. O relatório permite, ainda, acesso ao texto integral do trabalho ao qual o depoimento está vinculado, à apresentação do depoente presente no trabalho (passando-se com o cursor do mouse sobre o nome do depoente) e à lista de categorias selecionadas para cada parágrafo (passando-se com o curso do mouse sobre o ícone ). Além disso, é possível acessar o texto completo da textualização (ícone ) ressaltando-se, nela, o parágrafo selecionado (conforme nota F). No nosso caso, o filtro foi realizado selecionando-se apenas a categoria “Década de 1930” na opção “Que contenha a categoria”.

Filtrar Parágrafos

Você pode selecionar mais do que uma opção usando a tecla CTRL ou a tecla SHIFT (para intervalos).

ELABORAR FILTRO

Nível do Trabalho

Qualquer nível
Doutorado
Iniciação Científica
Mestrado

Ano de Publicação

Qualquer Ano
2003
2004
2006

Pesquisador

Qualquer Pesquisador
Déa Nunes Fernandes
Emerson Rolkouski
Fernando Guedes Cury
Heloisa da Silva
Ivani Pereira Galetti
Ivete Maria Baraldi
Lidiane Camilo Sossolote
Luzia Aparecida de Souza
Maria Ednéia Martins

Depoimento

Qualquer Depoimento
José Eduardo Gonçalves de Jesus (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
Raimundo Merval Moares Gonçalves (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
José de Ribamar Rodrigues Siqueira (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
Eliane Maria Pinto Pedrosa (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
Vera Lúcia Lobato Almeida (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
Dalva Rocha Ferreira (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
Maria Eufrásia Campos (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
Francisco Pinto Lima (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
Jocelino Ribeiro Melo (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)

Que contenha TODAS as categorias selecionadas

Qualquer Categoria
'Lei do Cão'
Tijolão (Livro Didático)
1º grau
2ª Escola Mista de Vanglória
3º grau
4º grau
Abadia Diniz
Abandono da escola
Abastecimento de Água
ABC Paulista
Abigail Lins (Bibi)
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
Abono Salarial
Abraham Lincoln
Abrain Dabus
Abrão de Moraes
Abrão Salum
Abrão Timoner

Que não contenha NENHUMA das categorias selecionadas

— Pode conter qualquer Categoria —
'Lei do Cão'
Tijolão (Livro Didático)
1º grau
2ª Escola Mista de Vanglória
2º grau
3º grau
4º grau
Abadia Diniz
Abandono da escola
Abastecimento de Água
ABC Paulista
Abigail Lins (Bibi)
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
Abono Salarial
Abraham Lincoln
Abrain Dabus
Abrão de Moraes
Abrão Salum
Abrão Timoner

Que contenha a expressão

Apresentar os parágrafos em ordem crescente

do Ano de Publicação e, em seguida, do nome do nível do trabalho

Gerar Relatório

Figura 3: Filtrar Parágrafos

HEMERA
SISTEMATIZADOR GHOEM DE TEXTUALIZAÇÕES
RELATÓRIO DE PARÁGRAFOS

FILTRO UTILIZADO

Nível do Trabalho: Todas as níveis
Ano de Publicação: Todas as anos
Pesquisador: Todas os Pesquisadores
Depoimentos: Todas os depoimentos

Que contenha TODAS as seguintes categorias: Década de 1930
Que não contenha NENHUMA das categorias: Qualquer categoria
Que contenha a expressão:

Nível	Pesquisador	Depoente
Ano		
Mestrado	Marisa Rezende Bernardes	Geraldo Antonio Bergamo

Trabalho

AS VARIAS VOZES E SEUS REGIMES DE VERDADE: UM ESTUDO SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO (DOCENTE?)

Depoimento

Isso é muito importante neste momento que estamos vivendo nas universidades brasileiras. Atualmente existe uma confraria, um conluio de forças externas e internas no sentido de desmontar o que foi o trabalho de gerações. A universidade pública brasileira, apesar de ser denominada temporária, apesar da pouca idade porque teve realmente seus marcos na década de trinta do século passado, representa o esforço de consolidação de uma prática e de um processo que teve eficácia. E essa eficácia, nesse momento, vem sendo torpedeada por forças a serviço do capital. A superprodução tem exigido novas regulações, novas divisões do trabalho. Muitos respondem às novas exigências, sem muita clareza, mas respondem quando admitem práticas que são deletérias para a Universidade.

Trabalho

RETROAÇÕES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA REGIÃO DE BAURUR (SP): UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Depoimento

Meu nome é João Linneu do Amaral Prado. Nasci em (São João da) Bocaina em 06 e março de 1919. Meus pais foram Bento Prado de Almeida Ferraz e Scintila do Amaral Prado. Moro em Jaú desde 1927. Residi na cidade de São Paulo no período de 1938 a 1949.

O curso ginasial nos anos 30 tinha duração de cinco anos e estudávamos, além da Língua Portuguesa, Latim, Francês e Inglês. Nas segunda e terceira séries: Ciências Físicas e Naturais; e nas duas últimas séries, Física e Química. História, Geografia em todas as séries. O ensino de Matemática, Física e Química era fraco. Não tenho nenhuma lembrança do meu professor de Matemática na primeira série. Portanto, considero que o meu primeiro professor de Matemática foi Giulio Valerio, que era um engenheiro italiano, ex-combatente da 1ª Guerra Mundial (1914). Lembro-me de que a avaliação era feita em duas provas parciais semestrais, além das provas mensais. Nas provas parciais do primeiro semestre obtive notas muito baixas. Meu pai e o professor Valerio eram muito amigos e eles costumavam trocar problemas: o desafio era solucionar aritmeticamente, sem recorrer às equações algébricas. Desse modo, Giulio Valerio se prontificou a me dar algumas aulas, dizendo para o meu pai: "Nas férias farei uma recapitulação das aulas dadas." O professor Valerio repetiu toda a matéria do primeiro semestre, as minhas anotações encheram um caderno, fazendo a revisão das matérias dadas: iniciações algébricas, polinômios, operações, frações algébricas, equações de 1º grau. Daí em diante, até terminar o ginasial, não estudei mais Matemática, ou seja, somente prestava atenção nas aulas e tirava notas ótimas. Sempre em minhas primeiras aulas de uma turma nova afirmava: "Sou professor devido ao fato de ter obtido zero em duas provas sucessivas", e comentava: "o que estudava era mesmo as demais matérias, evidentemente, não deixava de fazer as tarefas".

Nos anos de 1938 e 1939, cursei [João Linneu do Amaral Prado] o Pré-Politécnico (colegial) no Colégio Anglo Americano de São Paulo. Nesse curso, o professor de Matemática, não me lembro do seu nome mas me recordo de que era professor da Escola de Engenharia Mackenzie, utilizou suas três primeiras e últimas aulas para demonstrar o Teorema Fundamental da Álgebra. Na quarta aula, para surpresa minha e de meus colegas, surgiu um novo professor: Francisco Antônio Lacaz Netto [4]. Nas suas aulas é que inici, na realidade, a entender o que é Matemática e o conceito de número real, como um "corte" no conjunto dos racionais, conforme o pensamento de Dedekind.

Os depoentes dessa nossa pesquisa fazem inúmeras referências a nomes de lugares e personagens que, em seus registros, despontam como importantes, como apoios à lembrança, como referências de um tempo e espaço vividos e, ainda, como tributo, como homenagem. Referências que, como as datas, são numas para a memória, do que nos alerta Alfredo Bosi. Seria impossível uma referência biográfica completa dessas personagens que habitam essas lembranças e que, de certo modo, formam o cenário das experiências que nos foram relatadas. Algumas das personagens são bastante conhecidas, outras nem tanto. Algumas sequer têm registro além daquele exclusivo das memórias dos depoentes, manifestado pela citação. Buscamos, quando possível, complementar as referências, ainda que de modo breve – de modo muitíssimo breve, em alguns casos – visto que, por um lado, nossa intenção não era recriar essas biografias, e que, por outro lado, não poderíamos negligenciá-las. Essas apoucadas sínteses biográficas, presentes em notas de rodapé, estão longe de fazer justiça à atuação das personagens que compõem a memória dos depoentes. Sugerimos que sejam vistas como pontos luminosos para iluminar um caminho: são esboços – acanhados – de participantes de um cenário. Outras pesquisas com intenções similares às da nossa poderão – caso já não tenham sido feitas – ampliar esses focos de luz, ressaltando a intensidade latente em cada um deles.

CF: www.deproverbio.com/Dpbooks/LACAZ/autor.html. Professor Francisco Antonio Lacaz Netto (1911-1991) que graduou-se em Ciências Matemáticas na FFC/U.SP, em 1935. No ano de 1959 encerrou seus estudos na Universidade de Roma. Foi professor em diversos colégios na cidade de São Paulo e Universidades (PUC, Mackenzie, USP, Unesp e ITA).

No início de 1939 prestei [João Linneu do Amaral Prado] o vestibular para ingressar na Escola Politécnica. As provas eram discursivas, não como as de hoje que são, em grande maioria, de múltipla escolha. Os teoremas deviam ser demonstrados e os problemas resolvidos. Nas provas de Matemática e Física, tive desempenho razoável e nas de Química e Ciências Naturais, que abrangiam Botânica e Zoologia, fui péssimo.

Desse modo, nunca tive perante o MEC problema algum por ter feito somente o bacharelado. O diploma de bacharel não foi necessário para prestar concurso de ingresso no Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Vála o registro de professor do Ministério da Educação, que obtive comprovando ter lecionado por um semestre, em 1939, no Colégio São José de Jaú. No entanto, lembro-me de que viajei [João Linneu do Amaral Prado] para o Rio de Janeiro, a fim de obter esse registro. Adalberto Corrêa Senha, que na década de 1930 foi inspetor no Colégio São Norberto de Jaú e foi senador pelo Estado do Acre, amigo de meu pai e, na ocasião alto funcionário do MEC, entregou-me o registro sem mais delongas. Foi a única exigência da Secretaria da Educação para provar a minha competência para lecionar Matemática. Cabe esclarecer que, por volta dos anos 80, fui à secretaria da PUC de São Paulo para retirar o meu diploma. Recebi a informação de que o diploma tinha sido incinerado. Mas com os dados de minha vida escolar arquivado, recebi o meu diploma de bacharel em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Trabalho

RETROAÇÕES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA REGIÃO DE BAURUR (SP): UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Depoimento

Nasci [Vera Macário] na cidade de Balsamo, região de São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo, no dia 2 de novembro de 1930. Estou com setenta anos.

Comecei [Vera Macário] o grupo [30] com sete anos, em 1937 e o cursei em cinco anos, pois fiz a segunda série (ensino primário) duas vezes. Isso ocorreu porque, da segunda para a terceira série, mudamos de cidade, fomos de Balsamo para Nova Granada, e no grupo escolar disseram: "Na terceira série, nós não temos vagas." "Ai que ótimo!" – disse meu pai. "Ela passou tão mal na segunda, que ela vai fazer outra vez". Em Nova Granada estudei até o quarto ano.

Trabalho 30 Primeira série iniciais do ensino fundamental.

Trabalho

RETROAÇÕES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA REGIÃO DE BAURUR (SP): UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Depoimento

Nasci [Vera Macário] na cidade de Balsamo, região de São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo, no dia 2 de novembro de 1930. Estou com setenta anos.

Trabalho 30 Primeira série iniciais do ensino fundamental.

Trabalho

RETROAÇÕES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA REGIÃO DE BAURUR (SP): UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Depoimento

Nasci [Vera Macário] na cidade de Balsamo, região de São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo, no dia 2 de novembro de 1930. Estou com setenta anos.

Trabalho 30 Primeira série iniciais do ensino fundamental.

Figura 4: Trecho do Relatório de Parágrafos para a categoria "Década de 1930"

(C)

É no módulo “Projetos” que o Hemera mais se assemelha aos demais sistemas para análise de dados qualitativos disponíveis no mercado. Este módulo foi criado pela necessidade que sentimos, durante a realização dos primeiros estudos feitos a partir do Hemera, de reagrupar os parágrafos em “eixos de análise” que emergiam da leitura dos relatórios. Agrupar trechos das entrevistas por “eixos”, ainda que utilizando diferenciadas formas de marcação e organização destes trechos, parece-nos ser um recurso bastante utilizado por pesquisadores em suas análises qualitativas. O uso desta ferramenta, porém, é opcional, pois depende da forma utilizada pelo pesquisador para organizar suas escritas. No Hemera, porém, o cadastro de projetos possui também outra finalidade. Por se tratar de um banco de textualizações que, pretende-se, será continuamente alimentado com novas textualizações, o registro de um projeto permite manter um histórico dos parágrafos que à época da realização do estudo estavam disponíveis no sistema e atendiam ao filtro especificado. Assim, mesmo que novos parágrafos venham a ser cadastrados e vinculados aos temas estudados, e ainda que os relatórios do Hemera sejam atualizados com estes textos, no módulo “Projetos” poderemos visualizar os parágrafos disponíveis à época de cada estudo, sem este incremento. Como, normalmente, os relatórios do Hemera envolvem um grande número de páginas, essa ferramenta permite também, ao ser disponibilizado na internet, manter disponível o material utilizado para a constituição do estudo, procedimento metodologicamente indispensável, no nosso modo de entender, sem a necessidade de, obrigatoriamente, anexar esses relatórios aos estudos.

Figura 5: Cadastro de Projetos

Ferramentas	Projeto	Responsável
[Ícone]	CADES	Fábio Donizeti de Oliveira
[Ícone]	Ditadura Militar	Fábio Donizeti de Oliveira
[Ícone]	Outro Estudo - Década de 1930	Fábio Donizeti de Oliveira

Listando 3 projeto(s)

Figura 6: Consultar Projetos

São duas as opções apresentadas no link “Projetos”: “Cadastrar” e “Consultar”. Na tela de cadastro (figura 5), são inseridos os dados que identificam o projeto: os nomes do projeto e do seu responsável e uma observação: é aconselhável que se registrem dados, como o filtro utilizado para a realização do estudo. Em “Consultar” (figura 6) são listados todos os projetos cadastrados, podendo-se aplicar filtros por nome ou responsável. Para cada projeto são apresentados ícones que permitem o acesso às ferramentas desenvolvidas para o módulo, na

sequência: editar os dados do projeto (nome, responsável e observação), selecionar os parágrafos que irão compor o projeto, analisar os parágrafos selecionados, visualizar o relatório com os parágrafos agrupados, relaciona os depoimentos selecionados pelo filtro com suas respectivas referências bibliográficas e, por fim, excluir um projeto. A seleção dos parágrafos para compor o projeto remete à tela que permite filtrar os parágrafos (conforme nota B). Acessado pelo módulo “Projetos”, porém, o relatório gerado apresenta na sua parte final um botão que efetiva o vínculo entre os parágrafos e o projeto. Apenas ao clicar neste botão é que os vínculos são efetivados, sendo possível realizar vários filtros até encontrar a situação ideal para a pesquisa. Uma vez vinculados os parágrafos, entretanto, não é possível excluir a vinculação, sendo possível apenas acrescentar novos parágrafos ao projeto. As ferramentas para análise dos parágrafos e visualização do relatório agrupado serão apresentadas nas próximas notas.

(D)

Além de manter registrados os parágrafos utilizados para a elaboração da narrativa, algo metodologicamente importante, é a intenção do módulo “Projetos” possibilitar que os parágrafos selecionados sejam reagrupados por proximidade temática. A intenção é, ao aproximá-los “fisicamente” para a leitura, facilitar o processo para se estabelecer compreensões e, consequentemente, a elaboração de narrativas. Mais uma vez, porém, a responsabilidade sobre os agrupamentos, vínculos e interpretações, sobre a análise, enfim, é do pesquisador. Na tela “Analisar Parágrafos” (figura 7), acessada pelo ícone do respectivo projeto na tela “Consultar Projetos” (figura 6), os parágrafos são apresentados, um a um, sendo possível acessá-los pelas caixas de seleção “Depoimento” e “Parágrafo”, existentes na parte superior da tela. Nestas caixas, os depoimentos estão ordenados conforme a data da publicação do trabalho a que estão vinculados, e os parágrafos em ordem crescente. Quando o usuário clica no botão “Salvar”, na parte de baixo da tela, o sistema registra as alterações efetuadas e avança para o próximo parágrafo conforme esta mesma ordem. Para cada parágrafo são apresentados o nome do pesquisador responsável pela elaboração da textualização, o nível do trabalho e seu ano de publicação, o texto do parágrafo e, se houver, as notas de rodapé e anexo vinculados. Na parte de baixo da tela são apresentadas,

também, as categorias selecionadas no Hemera para o parágrafo. Estas categorias muitas vezes ajudam a identificar informações sobre o contexto do parágrafo. Por exemplo, ao ler o parágrafo 9 da textualização do depoimento de Orlando Ferreira de Castro disponível no trabalho de mestrado de Fernando Guedes Cury, a lista de categorias foi suficiente para identificar que, ao dizer que “O Clube de Engenharia foi a instituição que criou a Escola.”, o depoente estava se referindo à Escola de Engenharia, única escola presente na relação de categorias. Caso, porém, esta informação não seja suficiente para o estudo, o pesquisador poderá sempre acessar a textualização completa (Nota F) clicando no ícone  apresentado na parte final da tela.

Após tecer suas compreensões sobre o parágrafo, o pesquisador poderá vincular a ele quantos eixos de análise desejar. Para tanto, existem dois campos: no primeiro são listados os eixos já cadastrados para este projeto e no segundo há a possibilidade de gerar um novo eixo para o projeto (a lista de eixos é restrita ao projeto em que foi criada). Poderá o pesquisador, também, anotar suas observações ou compreensões estabelecidas durante a leitura do parágrafo no campo “Comentário”, que também será apresentado, junto ao parágrafo, no relatório de parágrafos agrupados por eixo (Nota E).

(E)

O relatório que apresenta os parágrafos reagrupados por eixo (figura 8) pode ser acessado pelo ícone  do respectivo projeto na tela “Consultar Projetos” (figura 6). Nele os eixos são apresentados em uma única tela, com seus respectivos parágrafos, na ordem em que foram criados. Em cada eixo, os parágrafos são agrupados conforme os trabalhos a que estão vinculados, sendo apresentados em ordem cronológica da defesa do trabalho e de cadastramento no Hemera. Os parágrafos são repetidos em cada um dos eixos a que foram vinculados. Ao final do relatório são apresentados os parágrafos que não foram vinculados a nenhum eixo. Após cada depoimento ou eixo são totalizadas as quantidades de parágrafos apresentados. A ordem de apresentação dos eixos, porém, não implica que as análises devam ser assim elaboradas. Com a relação de eixos em mãos, o pesquisador pode optar por qual ordem seguir. A ferramenta de busca (“Localizar”), normalmente acessada pelas teclas de atalho “Ctrl+L” ou “Ctrl+F” dependendo da versão do navegador utilizado, facilita a movimentação entre os eixos.

Além de apresentar os parágrafos agrupados por afinidade temática, este relatório, da mesma forma que o Relatório de Parágrafos (nota B), possui algumas ferramentas que também têm por objetivo facilitar o processo de organização do material para análise: clicando no nome do trabalho é possível acessar o texto integral do trabalho a que o depoimento está vinculado; ao passar o ponteiro do mouse sobre o nome do depoente, caso exista, sua apresentação pode ser visualizada; o ícone  permite acesso à íntegra da textualização (nota F); e o ícone  permite visualizar as categorias selecionadas, no Hemera, para o parágrafo. Também são apresentadas, além do texto do parágrafo, as notas de rodapé e anexos, caso existam.



Figura 7: Analisar Parágrafos

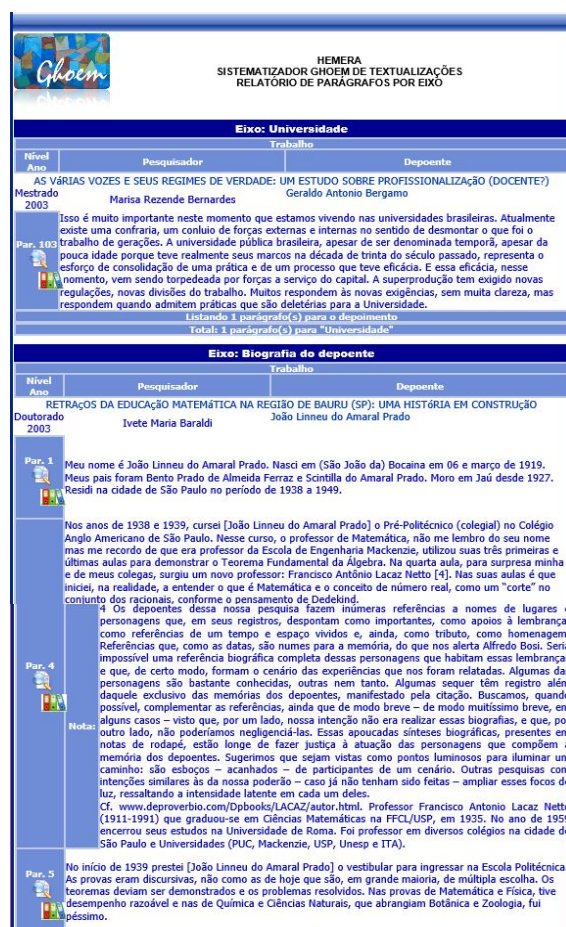


Figura 8: Trecho do Relatório de Parágrafos por Eixo

(F)

Na tela com a visualização da textualização completa (figura 9) todos os parágrafos da textualização selecionada são apresentados numerados em ordem crescente. Para cada parágrafo é possível, ao posicionar o cursor do mouse sobre o ícone , visualizar as categorias selecionadas para o parágrafo. Clicando no título do trabalho a que o depoimento está vinculado, o texto completo da pesquisa é apresentado em arquivo pdf, o que permite outras consultas sobre o vínculo do depoimento ao trabalho de pesquisa para o qual foi criado. Durante nossas análises, em nenhum momento sentimos a necessidade de consultar o texto do trabalho que originou a textualização, provavelmente por conhecer as intenções de cada um dos trabalhos cadastrados. Quando não for este o caso, entretanto, pode ser esta uma ferramenta que facilite a compreensão do contexto de produção das entrevistas. Em várias oportunidades, entretanto, o acesso à textualização completa foi necessário para buscarmos novas informações e compreendermos o teor dos parágrafos analisados.

HEMERA SISTEMATIZADOR GHOEM DE TEXTUALIZAÇÕES Visualizar Textualização		
Nível Ano	Pesquisador	Depoente
A MATEMÁTICA ESCOLAR EM BLUMENAU (SC) NO PERÍODO DE 1889 A 1968: DA NEUE DEUTSCHE SCHULE À FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU		
Doutorado 2004	Rosinete Gaertner	Johanna Helene Kuehn
Par. 1	Johanna Helene eu me chamo: J, o, h, a, dois n, a; H, e, l, e, n, e. Era Isleb meu nome de menina; agora é Kuehn. Nasci aqui em Blumenau, na Velha[33], em dois de dez de mil novecentos e vinte e sete. Meus pais – August Friedrich e Berta Isleb – vieram da Alemanha, de Bochum, Westfália. Bochum era uma cidade pequena, perto de Dortmund, mas era em Westfália. Eles vieram com o August, a Lieselotte e o Willi, estes três. O meu irmão, Herbert, e eu nascemos aqui; nós somos os últimos. Nota: 33 O Bairro da Velha é um dos maiores e mais antigos de Blumenau. Está em região montanhosa, com alturas acima dos 300 m, localizado no planalto, com 21,9 km². Nos dias de hoje ainda é conhecido como um reduto da colônia alemã, sendo que seus habitantes têm orgulho em preservar sua cultura e tradições.	
Par. 2	Fiz seis anos em outubro e depois, no outro ano, entrei na escola. Fui dois anos lá na Velha. A escola era pequena e o professor era o João Dorval Müller. Não posso dizer agora bem como era. Ele falava alemão; alemão ele era também. Mas nem posso mais saber como eram bem as aulas lá; não lembro para dizer. Depois minha mãe disse: “Não, os outros foram na Escola Alemã, então, tu também vais lá pra baixo.” Então estudei um pouco na Velha e depois, os outros anos, foi aqui, na Escola Dom Pedro II, que se chamava na época Deutsche Schule. Fui então para a Deutsche Schule [Escola Dom Pedro II]. Os meus irmãos: August, Lieselotte, Willi e o Herbert também foram pra baixo comigo. Estudei até... Eins, zwei, drei, vier, fünf ... Cinco anos, aí, depois, tinha só o Complementar: dois anos de Complementar[34]. Mais, eu não fui. Ia de ônibus, com	

Figura 9: Visualização integral da textualização

(G)

Saber que a temática abordada por Maria Ednéia Martins-Salandim envolve a criação dos cursos de licenciatura em matemática no interior do estado de São Paulo (o que também pode ser percebido pelo título do trabalho apresentado juntamente com os parágrafos de cada textualização), facilitou a identificação do curso evocado quando da apresentação, feita pela pesquisadora, do depoente Eurípedes Alves da Silva. A apresentação torna-se disponível, no Hemera, ao passarmos o cursor do mouse sobre o nome do depoente (figura 10).

Trabalho		
Nível Ano	Pesquisador	Depoente
A INTERIORIZAÇÃO DOS CURSOS DE MATEMÁTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM EXAME DA DÉCADA DE 1960		
Doutorado 2012	Maria Ednéia Martins-Salandim	Eurípedes
Par. 1	A minha história é assim. Nasci em Macaúbal (SP) e localizadas a cerca de 70 km de São José do Rio Preto. Concluí o Primário e cursei o Ginásio, em com pouco mais de 10 anos de idade. Já os três anos vizinha a Nhandeara, porque não havia essa possibilidade interessante porque tive bons professores. Naquele tempo opções de escolha. O Científico, que foi o que eu fiz, Clássico, que dirigia as pessoas para a área de Humanas, e o Comercial, que era para quem não queria estudar. Como disse, meu sonho era fazer Engenharia Mecânica em São Carlos durante o ano de 1967. Fiz um cursinho no Centro Acadêmico Armando de Salles Oliveira –, mas não prestei o vestibular, como desejava, para o curso de Engenharia Mecânica da USP de São Carlos. Mas não fui aprovado. Lembro-me que permaneci em São Carlos por alguns dias, desapontado mas esperançoso.	
	Apresentação constante do trabalho Nascido em Macaúbal-SP, professor Eurípedes iniciou a carreira docente aos 21 anos de idade. Conseguimos seu nome após contatos telefônicos com o Departamento de Matemática da UNESP, campus de São José do Rio Preto. Enviei então um e-mail – prontamente respondido – para o assistente administrativo do referido departamento, explicando nosso problema de pesquisa e solicitando um contato com o professor Eurípedes. Num primeiro contato direto com ele, soubemos que ele havia sido aluno da primeira turma do curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto e que logo depois de formado, iniciou seu mestrado e suas atividades como professor no mesmo curso em que se formou. Posteriormente, por e-mail, marcamos a entrevista para o dia 07 de agosto de 2009, em sua casa, na cidade de São José do Rio Preto. A entrevista teve duração total de pouco mais de uma hora, com uma breve interrupção para que o professor atendesse a um telefonema. No processo de negociações sobre a textualização da entrevista, professor Eurípedes solicitou o texto via e-mail e procedeu a diversas adequações que, em suas palavras, tiveram o objetivo de torná-lo mais completo. Sua carta de cessão de direitos permite que usemos a gravação e a textualização da entrevista com uma ressalva: que se deixe explícito que a versão da textualização que consta do trabalho foi negociada via e-mail.	

Figura 10: Apresentação do depoente constante no trabalho e disponibilizada no Hemera

**DO FIM (PROVISÓRIO) DESSA
AVENTURA (POTENCIALMENTE ETERNA)**

Uma aventura tem que ter um fim. Ainda que tão arbitrário quanto um início, chega um momento em que algumas compreensões precisam ser expostas e, para isso, “fixadas”. Retrato de um momento, isso não implica, obviamente, serem compreensões definitivas, daí, ser um fim arbitrário. Todo final é um recomeço, um passo para a continuidade. Sentimos necessidade, neste momento, de sintetizar (ainda que reconheçamos toda síntese como parcial, inacabada, insuficiente, fluida): o que, afinal, resultou desta pesquisa. Seu resultado mais evidente é o Hemera, mas muitas compreensões foram possíveis a partir dele.

O USO DE SOFTWARES EM PESQUISA QUALITATIVA¹⁶⁰

Com a criação dos primeiros computadores, a sistematização e análise de dados foram potencializadas em virtude da possibilidade de tratamento de grande quantidade de informações dada pela facilidade de se programar padrões de processamento de dados. Desde então, há o desejo de se constituir sistemas que realizem a análise de todo tipo de informações, inclusive, daquelas eminentemente qualitativas. Entretanto, segundo pensamos, não é possível nem desejável, ao menos com as tecnologias hoje existentes, que o computador se responsabilize pela constituição de análises de quaisquer tipos, especialmente daquelas com viés qualitativo. Seu papel consiste em auxiliar na sistematização dos dados possibilitando indexações para facilitar o trabalho dos pesquisadores. Neste sentido, vários sistemas foram criados e têm sido utilizados em pesquisas em várias partes do mundo. O uso de computadores para apoiar a realização de pesquisas acadêmicas tem demandado a discussão das implicações metodológicas desta prática.

CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) é a sigla que vem sendo utilizada para se referir aos sistemas computacionais que facilitam a análise de dados qualitativos.

¹⁶⁰ Este texto é baseado naquele apresentado no XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática que ocorreu em Curitiba/PR entre os dias 18 e 21 de julho de 2013. Este artigo está disponível em http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/2700_696_ID.pdf.

Segundo Lage (2011, p.47)¹⁶¹,

A lista de softwares tipo CAQDAS disponíveis é extensa. Entre os mais utilizados no mercado internacional podem ser citados: NVivo, Atlas.ti, HyperRESEARCH, MAXqda, Transana, Qualrus e QDA Miner. Existem ainda os CAQDAS com finalidades específicas, como o MiMeG, voltado especificamente para análise de vídeos e o Transana, que trabalha com vídeo e som. No Brasil, os CAQDAS mais populares são o NVivo e o Atlas.ti. O NVivo é uma evolução do NUD*IST e passou por diversas versões até chegar na versão atual, a de número 9, tendo sido comum associar o número da versão ao seu nome.

Embora existam diferenças entre esses softwares e se tenha tentado, no passado, categorizá-los a partir dessas diferenças, hoje a maior parte deles possuem funcionalidades semelhantes, sendo irrelevante procurar assim separá-los. As maiores diferenças entre esses sistemas se restringem à interface com os usuários e à variedade de tipos de documentos que suportam¹⁶² ou à forma de armazenamento dos dados. De forma geral, os CAQDAS permitem: 1. Tratamento de grande volume de dados; 2. Codificação dos dados; 3. Busca de dados; 4. Facilidade na identificação dos trechos codificados e recomposição dos textos originais; 5. Construção de relacionamentos entre segmentos de dados; 6. Elaboração de matrizes com tabulações cruzadas de variáveis; 7. Teste de hipóteses; 8. Registro do processo empreendido pelo pesquisador durante a pesquisa.

É consenso que o uso de softwares como auxílio no processo de análise de dados qualitativos alteram de modo significativo o fazer do pesquisador. Se, por um lado, ele fica supostamente liberado de um trabalho complexo, demorado e oneroso de fichamento e agrupamento manual, também supostamente lhe é apresentada uma massa de dados mais codificada e com maiores perspectivas e vieses de análise. Lage e Godoy (2008)¹⁶³ estudaram quatro significativos aspectos referentes às alterações provocadas no ato de pesquisar pelo uso de CAQDAS: a utilidade (ou não) do gerenciamento de dados pelo computador, a possibilidade (ou não) de maior interação do pesquisador com seus dados, a facilitação (ou não) do processo de comunicação entre pesquisadores e a existência (ou não) de viés no processo analítico. Para estudar esses aspectos, procuraram na literatura

¹⁶¹ LAGE, Maria Campos. Os softwares tipo CAQDAS e a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 02, jun. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922011000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 mar. 2013.

¹⁶² “Os aplicativos mais sofisticados aceitam diferentes tipos de dados, como texto, imagem fixa ou em movimento, som, páginas web, posicionamento geográfico, entre outros.” (*ibidem*, p. 45).

¹⁶³ LAGE, Maria Campos; GODOY, Arilda Schmidt. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **RAM - Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 4, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712008000400006&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em 16 mar. 2013.

pertinente a posição de pesquisadores, destacando os pontos favoráveis e desfavoráveis ao uso dos CAQDAS em cada aspecto. A discussão apresentada pelas autoras é por elas assim resumida¹⁶⁴:

SUMÁRIO DOS PRINCIPAIS PONTOS RELACIONADOS AOS ASPECTOS AVALIADOS	
A UTILIDADE (OU NÃO) DO GERENCIAMENTO DE DADOS PELO COMPUTADOR	
Aspectos contrários	Aspectos favoráveis
• Restrição quanto ao tipo de texto permitido, em algumas ferramentas.	• Recursos para tratamento e manipulação dos dados. • Facilidades para armazenamento e gerenciamento. • Ordenação e redução de ambiguidades dos dados. • Recursos flexíveis para indexação dos dados. • Facilidades permitem acesso rápido, preciso e irrestrito. • Recursos para visualizar partes do texto em seu contexto original. • Recursos para registrar os passos do processo de análise.
A POSSIBILIDADE (OU NÃO) DE MAIOR INTERAÇÃO DO PESQUISADOR COM SEUS DADOS	
Aspectos contrários	Aspectos favoráveis
• Facilidades disponíveis podem levar a um excesso de codificação dos dados. • Possibilidade de um incremento desnecessário no volume de dados.	• Facilidades para a codificação dos dados. • Recursos para trabalhar com os textos codificados. • Possibilidade de recodificar textos ou gerar agrupamentos de textos codificados. • Funções sofisticadas para pesquisa e recuperação de segmentos de textos. • Recursos para correlacionar dados. • Possibilidade de uso das facilidades desde a etapa de levantamento do referencial teórico.
A FACILITAÇÃO (OU NÃO) DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO ENTRE PESQUISADORES	
Aspectos contrários	Aspectos favoráveis
• Impossibilidade de acesso simultâneo ao mesmo projeto por mais de um pesquisador. • Os principais aplicativos não trabalham em rede. • Projetos gerados em uma ferramenta não podem ser exportados para outra. • Falta de uma metodologia ou de um padrão para realizar a fusão de itens do projeto.	• Recursos de colaboração eletrônica, como a importação de arquivos de projetos, ajudam a implementar o compartilhamento de itens do projeto.
A EXISTÊNCIA (OU NÃO) DE VIÉS NO PROCESSO ANALÍTICO	
Aspectos contrários	Aspectos favoráveis
• Excesso de codificação pode desfocar o projeto de sua questão original de pesquisa e dificultar os processos analíticos. • Limitações no tratamento de dados, inerentes às ferramentas, podem levar à eliminação de informações não descartáveis. • Tendência a justificar a metodologia simplesmente pela indicação do uso do CAQDAS. • As teorias implícitas nas ferramentas forçam determinados processos de análise. • A aprendizagem por meio de tutoriais leva a uma padronização indesejada dos processos de análise.	• Em geral, os problemas de mau uso estão relacionados com deficiências do usuário. • As facilidades de documentação permitem avaliar não apenas o resultado final, mas também “como” o pesquisador chegou ao resultado, trazendo transparência para o processo.

¹⁶⁴ Quadro 1, páginas 90 e 91 em LAGE, Maria Campos; GODOY, Arilda Schmidt. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **RAM - Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 4, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712008000400006&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em 16 mar. 2013.

Ainda que não tenhamos a intenção de fazer um inventário, um “estado da arte”, sobre o uso destes sistemas computacionais, fizemos um levantamento quanto ao seu uso no Brasil utilizando como parâmetro o banco de teses da CAPES¹⁶⁵. A pesquisa realizada pautou-se basicamente pela presença, no resumo dos trabalhos, dos nomes dos CAQDAS mencionados por Lage (2011)¹⁶⁶. Foram encontradas 77¹⁶⁷ pesquisas que afirmam ter utilizado ao menos um dos aplicativos como apoio à pesquisa. A tabulação dos dados revelou que o sistema mais utilizado no Brasil é o NVivo, em várias de suas versões, mobilizado em 50 trabalhos, mais que o dobro do segundo colocado, o Atlas.ti (utilizado em 19 pesquisas), e o terceiro, seu predecessor Nudist (que participou de 3 pesquisas), juntos. Menos populares¹⁶⁸ são o MAXQDA, o QDA Miner (que figuraram em 2 trabalhos cada um) e o Transana (utilizado em apenas uma pesquisa). Já o HiperResearch e o Qualrus não foram mencionados. Nos quadros a seguir estão dispostas as quantidades de trabalhos nas diversas áreas de pesquisa, ao longo do tempo e por nível.

Área	Trabalhos
Administração	24
Agronegócios	2
Antropologia Social	1
Ciência da Informação	2
Ciências da Saúde	1
Desenvolvimento Rural	2
Economia Doméstica	1
Educação	9
Educação Ambiental	1
Educação em Saúde e Enfermagem	1
Educação Física	1
Educação Geografia	1
Enfermagem	14
Engenharia Civil	1
Psicobiologia	3
Psicologia	2
Psicologia Social e Institucional	1
Saúde coletiva	2
Saúde Pública	5
Sociologia	3

Ano de defesa	Trabalhos
2001	1
2002	3
2003	0
2004	2
2005	1
2006	3
2007	4
2008	8
2009	14
2010	14
2011	27

Nível	Trabalhos
Doutorado	21
Mestrado	54
Profissionalizante	2

¹⁶⁵ O Banco de Teses da CAPES, disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>, é alimentado com os dados dos trabalhos de mestrado e doutorado defendidos nos programas de pós-graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação.

¹⁶⁶ LAGE, Maria Campos. Os softwares tipo CAQDAS e a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. **ETD**, Campinas, v. 12, n. 02, jun. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922011000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 mar. 2013. Os termos pesquisados foram: CAQDAS, NVivo, Atlas.ti, HyperRESEARCH, MAXQDA, Transana, Qualrus, QDA e NUDIST. A pesquisa foi realizada em 18/03/2013.

¹⁶⁷ O filtro realizado no Banco de Teses retornou 89 trabalhos. Alguns, porém, ao mencionarem o termo QDA não se referiam ao sistema QDA Miner e, por isso, foram desconsideradas neste estudo.

¹⁶⁸ Nossa análise é, aqui, propositadamente superficial, pois não está no foco de nossa pesquisa. Popularidade é, por isso, o termo adequado para essas compreensões. Apenas uma análise mais acurada sobre alguns aspectos, tais como as funcionalidades dos sistemas frente às necessidades das pesquisas e o custo das licenças de uso poderia apontar motivos para um sistema ser mais escolhido que os demais.

Neste levantamento é notório o aumento da utilização dos CAQDAS nos últimos anos e a concentração de seu uso em algumas áreas específicas. Ainda que essas pesquisas estejam espalhadas em todas as regiões do país, há também uma forte concentração delas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (22 pesquisas) e na Universidade Federal de Santa Catarina (6 pesquisas). As demais instituições que figuram na listagem não somam mais do que três pesquisas defendidas e cadastradas no banco de teses da CAPES até o levantamento destas informações.

Dentre as abordagens metodológicas declaradas destaca-se a “Análise de Conteúdo”, usada em 29 pesquisas. Neste sentido, não conseguimos identificar nos resumos de 18 trabalhos qualquer menção à metodologia empregada o que, embora possa ter sido provocado em alguns casos por um lapso do pesquisador, pode evidenciar uma confusão entre sistema e método. Em alguns resumos, aliás, isso aparece bastante claramente. Para nossos interesses é importante destacar, também, uma pesquisa, a de Cecilia Drebes Pedron, intitulada “Unidade neonatal do Hospital de Clínicas de Porto Alegre: implantação e práticas de atendimento”, que declara utilizar a História Oral como metodologia com o apoio do sistema NVivo.

Ainda que este levantamento possa não ser muito abrangente, evidencia-se que poucas são as tentativas de utilizar CAQDAS ou outros sistemas para auxílio de análises qualitativas em Educação no Brasil, estando a maior concentração de pesquisas nas áreas de administração e saúde. A leitura de alguns resumos destas pesquisas nos sugere que elas se pautam, ao menos em sua maioria, em entrevistas semiestruturadas. É preciso destacar mais uma vez que todos os sistemas mencionados têm como objetivo auxiliar a análise de dados criados para atenderem a pesquisas específicas, com problemas igualmente específicos.

Embora não tenha sido neles inspirado, nosso Hemera possui características similares às dos CAQDAS apresentados, ou seja, a possibilidade de indexar os textos nele cadastrados para facilitar seu tratamento e análise, recompondo com facilidade seus originais para possibilitar uma interpretação pautada pelos seus contextos de produção. O contato com a literatura sobre os CAQDAS, porém, permitiu-nos perceber melhor nosso próprio sistema, em especial ao compreendermos sua principal diferença em relação aos CAQDAS. Embora, como os demais sistemas, o Hemera permita auxiliar na organização de análises de entrevistas realizadas para projetos de pesquisa específicos por permitir a restrição de um conjunto de depoimentos produzidos com uma mesma finalidade, diferentemente daqueles se propõe também a ser um banco de dados incremental visando a possibilitar olhares em perspectiva. A proposta do Hemera é reunir em uma base de dados única materiais criados para atender

diferentes projetos como uma forma de propiciar a possibilidade de olhares “globais” (ainda que não globalizantes) sobre a massa de dados disponível. Além disso, é preciso demarcar que se diferencia também pela intenção de facilitar a divulgação das entrevistas produzidas ao pretender disponibilizar estes dados para consulta na *internet*, colocando-os à disposição da comunidade para realizarem seus filtros e pesquisas, para constituírem, a partir destes textos, suas próprias narrativas. Por isso, permite também o trabalho colaborativo entre pesquisadores ao permitir o acesso aos dados concomitantemente, uma das restrições aos CAQDAS apresentada por Lage e Godoy (2008)¹⁶⁹.

Ressaltar as oportunidades geradas por sistemas informatizados não implica afirmar não ser possível o tratamento de muitos depoimentos sem o uso desse tipo de ferramenta, mas à medida que a quantidade de textos a serem interpretados vai aumentando os recursos computacionais facilitam (e, por isso, potencializam) o trabalho de geração de narrativas. Sem o uso do computador e, mais especificamente, de um *software* desenvolvido para este fim, é muito mais trabalhoso preparar a indexação dos textos. No caso de um banco de dados com característica de repositório de textualizações, como é o caso do Hemera, é possível identificar, com agilidade, quais depoimentos carregam informações sobre temas específicos ao manter registros de leituras prévias, configurando-se assim, uma ferramenta para a geração de narrativas com características bastante particulares.

IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Como bem nos alerta Lage e Godoy (2008)¹⁷⁰, todos os sistemas do tipo CAQDAS possuem uma metodologia de pesquisa qualitativa neles implícita. Não é o caso de confundir o método com o aplicativo, mas a parametrização do sistema está vinculada a uma forma própria de fazer pesquisa atrelada a concepções metodológicas determinadas. Ainda que não tenhamos a intenção de categorizar (ou não) o Hemera como CAQDAS, esta vinculação metodológica do Hemera nos é bastante clara e proposital. Cada uma das ferramentas nele inseridas foi estruturada de forma a facilitar (e, portanto, incentivar) posturas alinhadas à História Oral praticada pelo GHOEM. Quando isso não foi totalmente possível, como, por exemplo, pela necessidade de recortar as textualizações em parágrafos, uma série de cuidados foi tomada para que não se perdesse o caráter singular daquelas narrativas. Assim,

¹⁶⁹ LAGE, Maria Campos; GODOY, Arilda Schmidt. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **RAM - Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 4, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712008000400006&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em 16 mar. 2013.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

embora o Hemera, como todo texto, se abra a leituras, compreensões e usos incontrolláveis, há em sua constituição intenções manifestadas de forma bastante nítida. Há que se ressaltar, também, que o uso do Hemera não garante ou pressupõe o uso da História Oral como metodologia que, segundo entendemos, compreende um conjunto maior de posturas teóricas e de práticas. A estrutura desenvolvida para o Hemera, embora relacionada a questões básicas para a História Oral, pode ser relacionada, também, a muitas outras teorias e abordagens procedimentais que sustentam práticas investigativas. A questão mais importante, aqui, é reconhecer e tornar público o contexto em que o Hemera foi concebido ainda que considerando as outras apropriações que podem com ele – e nele – ser realizadas.

São duas as ideias básicas envolvidas na proposta do Hemera: identificar temas presentes nas textualizações criando um rol de possibilidades e localizar trechos em que determinado tema esteja presente sem perder de vista o contexto de produção das textualizações. A execução destas propostas, aparentemente simples, traz implicações em todo o trabalho que, a partir daí, se seguirá. A seleção dos textos que compõem a base de dados influencia a (e, portanto, participa da) opção metodológica das narrativas geradas a partir do sistema. A própria forma de produção desses textos, em suas pesquisas originais, não pode ser desconsiderada. Igualmente, as leituras realizadas para a identificação das categorias e seu relacionamento com os parágrafos interferem nas compreensões disparadas. O sistema computacional permite (ou facilita) a organização e confrontação das ideias referentes a cada tema a ser abordado e, por isso, altera a forma de produção textual. Assim, ainda que não efetive ou determine a forma de análise que, em última instância, é criação do pesquisador, a utilização do Hemera é uma característica que deve ser considerada no método de pesquisa.

O Hemera é uma forma eletrônica do índice remissivo que se pretendia desde as primeiras investidas de sistematização das textualizações do GHOM, conforme já mencionamos no início desta nossa história. Segundo pensamos, ele faz avançar as propostas anteriores em alguns pontos: inclui a possibilidade de busca textual (também veiculada em algumas das propostas iniciais), permite a remissão a determinado tema mesmo que não exista o termo/a expressão que a represente no trecho a ser remetido, está preparado (a menos de possíveis pequenas adaptações) para fazer a gestão deste conteúdo na *internet*, facilita a leitura dos dados descolados e sua recontextualização tanto com relação às textualizações quanto aos trabalhos originais para os quais as textualizações foram produzidas.

Todo índice remissivo fatia o texto em alguma unidade (capítulos, páginas, blocos de textos, parágrafos, períodos, frases etc.). Este é o seu cerne. Nossa opção foi pela separação

das textualizações em parágrafos para que se pudesse fazer a remissão a este tipo de bloco de texto. Esta opção implica, como qualquer outra, ganhos e perdas. A divisão em parágrafos facilita o trabalho técnico. O cadastro das textualizações no sistema, com uma unidade padronizada e objetiva, é facilitado, pois não depende de um conhecimento prévio do teor das textualizações. O parágrafo, via-de-regra, é considerado, nas regras de construção textual, um bloco de texto que contempla uma ideia relativamente completa. Na prática, porém, isso nem sempre se confirmou, especialmente pelas questões de estilo empregadas pelos pesquisadores. Todavia, a adoção desta regra como norteadora (não como escravizadora, condição *sine qua non*) fez com que contornássemos as dificuldades que se apresentaram, seja ao incluir as intervenções dos pesquisadores nos parágrafos juntamente com as falas dos depoentes, seja por juntarmos em um único bloco trechos em que a mesma ideia era retomada em parágrafos seguidos das textualizações ou, ainda, seja separando parágrafos considerados demasiadamente longos e abordando diferentes ideias. Neste último caso, visamos manter a que é por nós considerada a principal vantagem de se adotar os parágrafos para a divisão das textualizações: ter uma unidade de divisão concisa. A partir de um pequeno trecho da textualização o futuro leitor tem condições de avaliar seu potencial informativo-interpretativo (segundo suas intenções) expandindo a textualização, se for o caso, para melhor compreender o texto lido. É isso que esperamos e para isso criamos ferramentas que facilitem esta recontextualização. Todavia, como não são controláveis os usos do sistema, a divisão em parágrafos, se não tomados os devidos cuidados ético-metodológicos, pode induzir a interpretações não plausíveis dos depoimentos ou, ao menos, tolher compreensões mais aprofundadas sobre o tema uma vez que, não raras vezes, a construção da argumentação sobre uma ideia que tem desfecho em determinado parágrafo é feita durante uma longa fala. Embora tenhamos procurado, durante a leitura das textualizações para identificar as categorias presentes em cada parágrafo, rastrear esse tipo de construção argumentativa, vinculando parágrafos a temas mesmo que estes não estivessem diretamente presentificados em seus textos, essa identificação, em termos de catalogação, não é simples e, portanto, se torna um cuidado que merece a atenção do leitor-pesquisador.

Outra característica de todo índice remissivo é, de alguma forma, direcionar leituras. Isso acontece por dois vieses: por previamente ressaltar temas e por ordenar, também previamente, textos. Com o Hemera não é diferente. Todavia, percebemos que nosso sistema minimiza estas interferências. Com relação à ordem de apresentação dos textos, embora a leitura inicial para a identificação de categorias siga a ordem em que as textualizações foram cadastradas no Hemera, incluímos no relatório gerado com os

parágrafos filtrados pelo usuário do sistema a opção para que ele próprio possa definir a ordem de apresentação desses textos. A apresentação de todos os recortes em uma única página, ainda que seguindo uma sequência predefinida, aliada à opção de busca textual presente em todos os navegadores de *internet*, também possibilita maior controle do texto pelo usuário. Ressalte-se, aí, uma diferenciação significativa com relação a outros sistemas que não se baseiam em *hipertextos*. Também neste sentido está a ferramenta, no módulo de projetos, que permite o reagrupamento dos parágrafos segundo eixos identificados pelos pesquisadores em processo de produção textual. No que se refere ao estabelecimento de índices, ao serem definidos pela leitura das textualizações com o objetivo de identificar a maior quantidade possível de temas (que chamamos de categorias no Hemera) para os quais cada parágrafo poderia, dependendo dos objetivos dos futuros leitores, contribuir, a quantidade de categorias assim identificadas, além de dimensionar as possibilidades deste acervo criou um quadro (caótico) que, se indica temas para tratamento, também abre um espectro de possibilidades tão grande que acaba minimizando (embora não excluindo) o direcionamento das leituras. Quando tudo é destacado, o destaque perde relevância.

Em última instância, percebemos, o processo disparado pelo Hemera, resguardadas as devidas proporções pelo possível uso de significativa maior quantidade de informações, muito se assemelha aos processos descritos por pesquisadores do GHOM, conforme mencionamos no início desta nossa história, para organizarem seus processos de análise. A utilização de cores ou outras formas de grifo, aqui, é substituída pela anotação de índices, seja na leitura inicial, seja na criação de eixos em projeto específicos.

Finalmente, ter consciência das influências do sistema no processo de atribuição de significados torna suas interferências minimamente controladas e recoloca, ao final, o leitor-pesquisador como responsável pelas interpretações que estabelece e pelas narrativas que produz.

O PAPEL DOS PRIMEIROS ESTUDOS

Como já mencionamos, além da parametrização e desenvolvimento do Hemera, faz parte de nossa pesquisa testar o potencial do Hemera para a constituição de narrativas. Para tanto, enquanto o sistema era construído, foram cadastrados 146 depoimentos de 16 diferentes trabalhos de pesquisa sendo duas iniciações científicas, cinco mestrados e nove doutorados, todos produzidos pelo GHOM e orientados pelo professor Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica. O cadastro e tratamento deste material possibilitou-nos testar as

ferramentas desenvolvidas e aperfeiçoar suas rotinas, implementando novas funcionalidades para facilitar o uso do sistema.

Para avaliar a fertilidade das textualizações inseridas no Hemera bem como a sistematização que ele proporciona, foram produzidos três ensaios que têm em comum não serem objeto central de estudo de nenhum dos trabalhos até aqui catalogados, embora possam ter sido estudados nestes trabalhos, como categoria, para a compreensão de outros objetos. A intenção, com isso, foi testar a hipótese de que as entrevistas geradas segundo a proposta da História Oral normalmente trazem um conjunto muito rico de informações que ultrapassa os limites do objeto pesquisado (o que já pode ser verificado pela variedade de temas categorizados) e sua fecundidade para disparar novas compreensões. As entrevistas, nos trabalhos “locais”, permitiram compreensões sobre algumas das facetas da História da Educação Matemática, em especial sobre a formação e atuação de professores de matemática no Brasil. Elas, porém, não se limitam a estas facetas ressaltadas em seus trabalhos. Reunidas, estas textualizações permitem tecer compreensões ou, ao menos, disparar estudos, sobre muitas outras faces, também “locais”, ainda que não tenham sido constituídas com essa intenção. Neste sentido, é relevante destacar o fato de que, embora tenham intenções específicas, estas narrativas foram constituídas com uma intenção “de fundo” que as entrelaça: a preocupação em compreender a História da Educação Matemática (no Brasil) e, particularmente, a formação de professores que ensinam matemática. Nesse sentido, o Hemera realça um dos pressupostos fundamentais à História Oral, aquele segundo o qual os depoimentos coletados e as textualizações deles resultantes são fontes historiográficas (ou recursos historiográficos potenciais que podem, pela leitura, se tornar, efetivamente, fontes historiográficas). Embora os dois primeiros ensaios incluídos nesse estudo das possibilidades do Hemera (e mesmo a “narrativa incidental” sobre a década de 1930 do terceiro ensaio) sejam de natureza historiográfica (ou seja, partem de fontes historiográficas e alimentam uma operação historiográfica em sentido estrito), o sistema não se restringe a essa possibilidade. Isso implica afirmar que, disponibilizando as textualizações e permitindo tanto o acesso quanto o trabalho com essas textualizações, narrativas de várias naturezas podem ser geradas – como as jornalísticas, as literárias/ficcionais etc. – e não apenas as historiográficas.

Além disso, percebemos também certa homogeneidade ou, ao menos, predominância de abordagens a determinado período da história, o que, pensamos, facilita o inter-relacionamento das informações dispostas, favorecendo a tessitura de compreensões. Um conjunto mais heterogêneo de narrativas provavelmente resultaria outras compreensões sobre a viabilidade da sistematização.

Neste contexto, cada um dos ensaios constituídos, com suas características particulares, nos auxiliou na compreensão da ferramenta criada. A narrativa tecida a partir, exclusivamente, dos recortes das textualizações cadastradas no Hemera, sobre a CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – não pretende defender que pesquisas devam se limitar a um tipo de fonte e, tampouco, que uma fonte deva ter privilégios com relação às demais. O estudo realizado estritamente com o material disponível no Hemera serviu para exemplificar o potencial do sistema para compor narrativas e mapear algumas de suas limitações. Isso também não implica que qualquer tema possa ser tratado com profundidade apenas a partir Hemera, mas o estudo sobre a CADES nos permite perceber que existem temas, além daqueles já estudados nos trabalhos que subsidiaram a alimentação do sistema, que podem ser compreendidos com bastante profundidade a partir deste material. Ainda que, é claro, pudesse (e, de certa forma, devesse) ser enriquecida com outros materiais, nos foi possível, a partir do Hemera, tecer uma narrativa bastante abrangente sobre a CADES, uma narrativa que nos permite ter uma boa compreensão sobre seu funcionamento e seu papel na formação de professores nas décadas de 1950 e 1960 a partir de depoimentos de pessoas que foram seus alunos ou professores em vários estados brasileiros.

Coincidentemente, enquanto preparávamos nosso texto sobre a CADES utilizando a sistematização do Hemera para identificar os parágrafos das textualizações cadastradas que abordavam o tema, três colegas do GHOEM realizavam um estudo similar. Finato, Baraldi e Moraes (2012)¹⁷¹ também tem como disparador os depoimentos realizados pelo GHOEM para escreverem uma forma de apresentar a CADES, mas, diferentemente do texto por nós elaborado, vale-se também de outras fontes para tecer compreensões sobre a Campanha. Embora tenha sido apenas coincidência os textos terem sido realizados praticamente ao mesmo tempo e com características de produção tão específicas, esta produção de Finato, Baraldi e Moraes nos ajuda a compreender as limitações e potencialidades do Hemera. Ainda que tenhamos ficado sabendo da existência do texto dos colegas, propositadamente ele foi por nós lido e estudado apenas quando nosso texto foi finalizado (esta era a proposta do estudo: se abster de outras informações sobre a Campanha para produzi-lo). Há uma primeira diferença que se apresenta na questão do estilo. Finato, Baraldi e Moraes (2012) escolhem, diferentemente de nós, apresentar alguns recortes das textualizações para, a partir das falas dos depoentes, tecerem sua compreensão sobre algumas características da

¹⁷¹ FINATO, Juliana Aparecida Rissardi ; BARALDI, Ivete Maria ; MORAIS, Marcelo Bezerra de. CADES: um ensaio sobre uma formação de professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 5, p. 88-100, 2012.

CADES. Ao assumirem esta opção os autores nos permitem perceber que se utilizaram de depoimentos não cadastrados no Hemera, especialmente aqueles gerados para a pesquisa de iniciação científica de Juliana Finato¹⁷², os criados por Marcelo Moraes em seu trabalho de mestrado¹⁷³ e uma entrevista cedida pela professora Maria Gilvanise de Oliveira Pontes a Ivete Baraldi e Rosinéte Gaertner para a composição de outros trabalhos¹⁷⁴. Estas textualizações, se não as concedidas para o trabalho de mestrado de Marcelo Moraes, possuem um aspecto relevante que deve ser considerado: foram produzidas com a intenção, dentre outras possíveis, de compreenderem a CADES¹⁷⁵. Estes relatos, aliados à informação de não haver regulamentação legal para o curso da CADES, permitiram aos autores perceberem as diferentes formas de aplicação da Campanha, de modo especial quando o professor Raimundo Melo, de Portalegre/RN afirma em seu depoimento a Moraes (2012)¹⁷⁶ que realizou um curso preparatório para o exame de suficiência que teve duração de uma semana. Por outro lado, como os autores escolheram trechos de alguns depoimentos que tiveram contato para encaminhar seu texto, não temos condições de verificar se tiveram acesso a todos os depoimentos que consideramos, a partir do Hemera, para construir nossa versão sobre a CADES. Tampouco temos como aferir as dificuldades encontradas ou os procedimentos utilizados pelos autores para identificar, nos depoimentos produzidos pelo GHOEM, quais deles os auxiliariam na produção realizada. Todavia, é possível perceber que, por opção ou não, a maior parte dos recortes utilizados pertence a entrevistas realizadas pelos próprios autores em seus trabalhos de iniciação científica, mestrado ou doutorado. Além desses, citam apenas trechos de entrevistas concedidas a Fernandes (2011)¹⁷⁷, a Gaertner (2004)¹⁷⁸ ou a Martins-Salandim (2007)¹⁷⁹, o que pode indicar certa dificuldade em

¹⁷² FINATO, Juliana Aparecida Rissardi. **A CADES no interior de São Paulo**: reflexões sobre a formação de professores em Duartina-SP. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2011.

¹⁷³ MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Peças de uma História**: formação de professores de Matemática na Região de Mossoró (RN). 2012. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

¹⁷⁴ Esta entrevista está disponível, segundo os autores, em www.ghoem.com.

¹⁷⁵ Estas textualizações não foram integradas a esta primeira versão do Hemera por não se enquadrarem em nossa restrição inicial, ou seja, por não terem sido geradas para atender a trabalhos orientados pelo professor Antonio Vicente Marafioti Garnica. O fato de tematizarem a CADES se diferenciam das utilizadas para produzir nosso ensaio por terem sido formuladas (preparação, estudos, roteiros, questões etc.) com a intenção de produzirem conhecimento sobre esta Campanha o que, do ponto de vista metodológico para nossa pesquisa é extremamente relevante.

¹⁷⁶ Refere-se à já citada dissertação de mestrado de Marcelo Bezerra de Moraes.

¹⁷⁷ FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

¹⁷⁸ GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹⁷⁹ MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

identificar, em outros trabalhos do grupo, trechos que poderiam ser interessantes à proposta dos autores, corroborando com nossa percepção sobre a potencialidade do Hemera¹⁸⁰.

Além disso, vale destacar as incursões realizadas pelos autores nas legislações da época, que trazem clareza ao fato de que o Exame de Suficiência é criado em 1946¹⁸¹ para suprir a falta de professores, mas que a pequena quantidade de professores que conseguiam a aprovação neste exame cria a necessidade de ser oferecido um curso para auxiliar a preparação dos professores para a realização do exame¹⁸², curso este que fez parte da Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário que abrangia, além do curso preparatório, uma gama maior de ações como, por exemplo, a produção de alguns materiais de apoio aos professores em exercício, que, estudados por Baraldi e Gaertner¹⁸³, contribuem para a elaboração do artigo. Em Baraldi e Gaertner (2013), inclusive, a análise de obras produzidas pela CADES, de modo particular os livros de ensino de matemática e os artigos sobre o mesmo assunto publicados na Revista Escola Secundária, permitiu às autoras tecerem uma visão diferenciada sobre a Campanha, especialmente pela oportunidade de terem maior contato com modos de efetivação (ou, ao menos, de divulgação) da metodologia de ensino defendida pelos autores estudados. A análise deste trabalho das autoras nos permitiu perceber, também, como trabalharam de forma diferenciada com os recortes de entrevistas por elas realizadas (especialmente por ocasião de seus trabalhos de doutorado) de modo a fazer o leitor perceber que, muitas vezes, o professor “cadesiano” era recém-formado nas escolas Normais e, também muitas vezes, vindo de áreas distintas e distantes da matemática. Este tratamento, possibilitado, segundo entendemos, pelo maior conhecimento das textualizações por parte das autoras, revela uma limitação ou uma dificuldade em relação ao nosso modo de proceder com o Hemera e reforça a necessidade, especialmente em esforços que pretendam se aproximar da historiografia, de se conhecer integralmente as textualizações. Mesmo esta necessidade, entretanto, não inviabiliza o uso

¹⁸⁰ Além dos quatro trabalhos cadastrados no Hemera e utilizados por Finato, Baraldi e Moraes (2012), a categoria CADES é encontrada em outros seis trabalhos cadastrados no Hemera. De outro turno, os trechos de trabalhos cadastrados no Hemera e citados por Finato, Baraldi e Moraes (2012) são também por nós considerados na produção de nossa versão sobre a CADES.

¹⁸¹ Decreto-Lei nº 8.777.

¹⁸² Segundo Finato, Baraldi e Moraes (2012) é o Decreto nº 34.638 de 17 de novembro de 1953 que institui a CADES, que será vinculada ao Exame de Suficiência através da Lei nº 2.430 de 19 de fevereiro de 1955.

¹⁸³ BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. **Textos e Contextos**: um esboço da CADES na história da educação (matemática). Blumenau: Edifurb, 2013.

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica. **BOLEMA**. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 23, p. 159-183, 2010.

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. A Revista Escola Secundária e a CADES: traços de uma formação de professores na história da educação (matemática). In: X Encontro Nacional de Educação Matemática - X ENEM, 2010, Salvador - BA. **Anais** do X Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática, cultura e diversidade. Ilhéus - BA: Via Litterarum, 2010. v. 1.

do Hemera ou diminui sua relevância ao indicar, pelos parágrafos, quais textualizações podem (ou precisam) ser consideradas.

Ainda neste sentido, a produção de nosso ensaio sobre a CADES também nos possibilitou outra experiência importante sobre os cuidados que se deve tomar quando interpretamos um texto, especialmente para torná-lo mais plausível. Ao lermos no depoimento de José Valdir Floriani a Rosinéte Gaertner¹⁸⁴ que “Bem, então havia essa Campanha que correspondia à licenciatura curta.” (parágrafo 19) e que “O curso, no total, era de 600 + 600 + 600 horas = 1.800 horas, que corresponderia à licenciatura curta.” (parágrafo 22) concluímos, desavisadamente, que o curso da CADES e as Licenciaturas Curtas sempre foram contemporâneas e, então, escrevemos em nosso ensaio por ocasião do texto apresentado para a qualificação:

Esse registro era obtido pelo curso da CADES nos dois níveis possíveis (ginasial ou colegial) ou em de Licenciaturas Curtas, realizadas aos finais de semana, que davam o direito a lecionar apenas no ginásio, ou, ainda, pelas Licenciaturas em Ciências, nas diferentes habilitações, que formavam professores para atuarem em todo o ensino secundário.

Embora as licenciaturas curtas apresentassem, em relação às licenciaturas plenas, a facilidade de terem suas aulas concentradas apenas nos finais de semana, elas ainda não existiam nas décadas de 1950 e 1960 em grande quantidade nos interiores. Assim, o grande diferencial da CADES foi agrupar todo o curso no período de férias, evitando-se vários deslocamentos e, consequentemente, reduzindo os custos para a formação. O curso da CADES e as duas modalidades de licenciatura eram, então, as três maneiras existentes para a formação de professores ginasiais no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

Durante nosso exame de qualificação, entretanto, fomos alertados pela banca examinadora, mais precisamente pela Prof. Dra. Maria Ednéia Martins-Salandim, que tal afirmação precisaria ser revista porque, segundo ela, só valeria para a década de 1960, uma vez que a nomenclatura “Licenciatura” não existia até então, muito menos o nome “Licenciatura curta” que, oficialmente, é criado no início da década de 1970, com a promulgação da LDB em 1971. Esta é, sem dúvidas, uma limitação do Hemera quando nos restringimos aos seus relatórios para, atribuindo significado às narrativas, tecer compreensões sobre a história da educação, pois as textualizações são narrativas de experiência e, embora não possam ser consideradas falhas, podem conter confusões uma vez que refletem a memória dos narradores. É comum, portanto, explorando o exemplo, que algumas nomenclaturas sejam usadas em períodos de forma não muito apropriada, seja pela

¹⁸⁴ GAERTNER, Rosinéte. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

semelhança de estruturas, por retomadas de projetos, ou, simplesmente, por confusões da memória. Isso não implica, certamente, as narrativas serem falsas ou não merecedoras de crédito, mas indicam que há a necessidade de compreendê-la à luz de outras informações, obtidas pelo estudo conjunto de diferentes depoimentos ou documentos.

Ao procurarmos subsídios para, então, reelaborarmos nossa compreensão inicial e, reescrevendo o trecho do ensaio acima citado, afirmamos, juntamente com Martins-Salandim (2012, p. 331-332)¹⁸⁵ apoiada em Baraldi (2003, p.168)¹⁸⁶, a extinção dos exames de suficiência e dos cursos da CADES com a edição da LDB de 1971. Todavia, buscando agora compreender as limitações da produção pautada apenas nos depoimentos, nos deparamos com a afirmação de Finato, Baraldi e Moraes (2012) de que a LDB de 1971 não eliminou a possibilidade de realização de exames de suficiência e, por conseguinte, os cursos da CADES, afirmando que “o Exame ainda poderia ser realizado, caso a carência de professores persistisse na região”. Tal afirmação impulsionou-nos a procurar o texto da Lei editada na década de 1970, chegando à nossa atual versão sobre a situação, assim narrada, conforme se apresenta no referido ensaio:

Na década de 1950 era permitido, então, lecionar no ensino secundário às pessoas que obtinham o registro de professor através do curso da CADES nos dois níveis possíveis (ginasial ou colegial) ou aos diplomados em cursos de graduação com as respectivas complementações pedagógicas que concediam aos bacharéis também o grau de licenciado, no conhecido modelo ‘3+1’. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, são criados os cursos de licenciatura específicos para a formação de professores, com currículo mínimo definidos e duração de quatro anos, desvinculando-se, assim, os graus de bacharel e licenciado. A partir de 1965, com a possibilidade de contagem da carga horária dos cursos em horas-aula, abre-se também a possibilidade de criação das chamadas Licenciaturas Curtas, em alguns casos realizadas aos finais de semana, que davam o direito a lecionar apenas no ginásio, permanecendo as Licenciaturas em Ciências, nas diferentes habilitações, que formavam professores para atuarem em todo o ensino secundário. A LDB de 1971, ao regulamentar as licenciaturas curta e plena, praticamente extingue a CADES e o Exame de Suficiência como formas de obtenção da licença para atuação como professor ao colocar esta possibilidade apenas após esgotadas uma série de outras opções para suprir a falta de professores com outras formações.

¹⁸⁵ MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

¹⁸⁶ BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

Reelaboramos, assim, a compreensão inicial, para entender, com nomenclaturas diferenciadas e em diferentes tempos, os significados possíveis para a correspondência entre o exame de suficiência (com a formação através da CADES) e as Licenciaturas Curtas, conforme anunciado por José Valdir Floriani.

Este episódio possibilitou-nos, também, perceber, com a ajuda das teorias hermenêuticas, a pluralidade de verdades que, no limite, são as atribuições de significado (interpretações, hermenêuticas) dos sujeitos. Segundo entendemos, não é possível negar a veracidade de cada uma das versões acima expostas, nem mesmo a daquela mais ingênua representada pela nossa primeira versão. Isso não é possível nem mesmo quando um “mesmo” sujeito altera sua versão (como no nosso caso). Tanto quanto Baraldi, nossa primeira versão era a verdade que nos era possível, com os elementos de que, naquele momento, dispúnhamos. Era nisso que acreditávamos (que havia três formas de conseguir a permissão para lecionar no ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960), nossa verdade, ainda que se inscrever como agente da historiografia exija uma busca mais radical a argumentações que sustentem a plausibilidade do que se afirma. Pode-se talvez afirmar que, preocupados mais com a potencialidade do sistema e os exercícios de elaboração textual que nos impúnhamos, nos permitimos negligenciar a necessidade da argumentação que garantisse a plausibilidade (ou que considerasse a necessidade de cuidar da plausibilidade das afirmações). Entretanto, não se pode dizer que mentíamos em nosso relatório de qualificação, pois não manipulávamos deliberadamente as memórias para estabelecer aquela versão. Tão pouco, podemos atribuir, por qualquer motivo, supremacia do texto da lei às memórias envolvidas. O que constatamos é que o cotejamento de fontes e informações nos fez constituir uma versão que, justamente por se alicerçar em várias versões, se apresenta, no momento, como mais plausível que as demais. Entretanto, tanto quanto a verdade, a plausibilidade tem um caráter em que a subjetividade se destaca de modo muito marcante, sendo também uma interpretação. Neste caso, o confronto das experiências narradas nos depoimentos com as informações das legislações nos permitiu compreender que a correspondência anunciada representa quase que uma substituição (na prática, ainda que não formalmente) do curso da CADES pelas Licenciaturas Curtas, que, ainda que tivessem severas distinções, guardavam similaridades em relação às suas estruturas, de modo particular com relação à formação de professores habilitados a lecionar apenas no ginásio com aulas (muitas vezes e, ainda que devido às subversões) concentradas (limitadas, se não mais a um mês do ano, aos finais de semana) frequentadas em sua maioria por professores em exercício que precisavam atender às exigências legais.

Por fim, outra experiência possível com o estudo da categoria CADES precisa ser relatada. Dentre os parágrafos selecionados para esta categoria estão os a seguir apresentados, extraídos da textualização da entrevista do professor Cid Haroldo Corrêa concedida a Maria Ednéia Martins-Saladim por ocasião de seu trabalho de mestrado.

Esqueci de falar: nós fazíamos o curso da CADES (não sei se você já ouviu falar disso?), era da Secretaria da Educação, para preparar as professoras das escolinhas típicas rural aqui da região, de escolas do primário rural, escolas isoladas do Estado. Esse grupo na foto são elas, tinha alguns homens no meio. Eu dava esse curso em 1961, ou antes até, estou vendo aqui a minha mulher novinha, eu até ficava chateado porque eu era solteiro, sozinho com 60, 80 mulheres, eu era rapazinho novo, eu ficava... E elas enchiam a paciência, ficavam internas lá durante o dia, moravam na cidade, professoras daqui. Iam cedo, almoçavam e iam embora às seis horas da tarde.

O curso era da Secretaria da Educação, dava direito a certificado. Nós tínhamos contato com os diretores da delegacia de ensino, nem sei se chamava delegacia, era um órgão... E nós éramos muito amigos desse povo, o professor Vladimir, que morreu há pouco tempo, era inspetor estadual. E ele falava "Vamos fazer um curso lá?" "Vamos, vamos fazer." Nessa época nós éramos da Secretaria da Agricultura.

Nestes parágrafos, como se vê, o professor Cid relaciona, dentre as atividades da CADES, a formação específica para professores das escolas típicas rurais, do ensino primário. Além disso, o professor apresenta fotos de turmas para as quais diz ter ministrado este curso pela CADES, vinculada à Secretaria de Educação, enquanto as escolas técnicas agrícolas ainda eram vinculadas à Secretaria de Agricultura. Tais fotos são cuidadosamente incluídas pela pesquisadora na textualização da entrevista do professor Cid e encontram-se, também no Hemera, em anexo aos parágrafos. Como a proposta de elaboração do ensaio sobre a CADES incluía nos atermos aos depoimentos e, como nenhum outro entrevistado menciona outras atividades da CADES que não os cursos ministrados visando ao Exame de Suficiência para candidatos a professores do ensino secundário (e nunca primário), não julgamos pertinente incluir em nossa fala (porque nós mesmos não nos sentimos seguros para enunciar isto) esta possível atividade da Campanha¹⁸⁷. Mais que isto, não conseguimos (mesmo agora consultando outros trabalhos e percebendo que a CADES tinha um rol de atividades maior do que os cursos para o Exame de Suficiência e que, durante determinado momento, a Campanha assumiu funções "institucionais" com papéis relevantes junto ao próprio Ministério da Educação) encontrar nenhuma referência à sua possível função de cuidar da formação de professores primários, ainda que fosse num caso específico, o daqueles professores que atuavam/atuavam em escolas isoladas rurais. Esta informação

¹⁸⁷ Vale lembrar que naquele estudo nós assumimos a autoria da narrativa e, por conseguinte, da versão apresentada, sem remeter os leitores aos excertos das entrevistas.

que, pensamos, merece outros estudos, exemplifica, mais uma vez, o potencial informativo da sistematização proposta e os necessários cuidados com as apropriações que o Hemera permite.

O ensaio sobre a Ditadura Militar teve outra estrutura, outra intenção. Nele, os registros do Hemera nos permitiram disparar estudos que nos levaram a compreender o movimento ditatorial brasileiro em seu contexto mundial. Isso foi possível por grande parte das pesquisas cadastradas no Hemera abordarem aspectos da História da Educação Matemática atinente ao período ditatorial brasileiro. Assim, ainda que os estudos não focassem especificamente este momento da História do Brasil, os depoentes, naturalmente, mencionavam, em suas falas, informações sobre o contexto em que viviam. Deste modo, ainda que não se pretenda caracterizá-lo como um estudo sobre a História do Brasil, este ensaio poderá contribuir para contextualizar, em linhas gerais, grande parte das pesquisas produzidas pelo GHOEM.

Ao elaborarmos este ensaio, não nos restringimos, como faríamos posteriormente ao estudar a CADES, aos recortes das textualizações, mas eles nos impulsionaram a tecer uma trama narrativa, amparada por alguns outros textos, que nos permitiu perceber o período da ditadura de uma maneira mais próxima àquela do cotidiano de pessoas que efetivamente viveram sob a égide do regime. Neste caso, a diversidade demográfica presente nas textualizações, com estudos realizados em diferentes estados de quase todas as regiões do país, foi importante para percebermos as diferentes maneiras com que o movimento político foi percebido pelos seus cidadãos. Percebemos por este estudo, também, que, ao contrário das ciências humanas e sociais que foram muito vigiadas no período, as salas de aula de matemática, descontextualizadas e politicamente alienadas, não mereceram a atenção dos militares. Ainda que houvesse professores de matemática com militância política, em geral a vinculação com a matemática e o estigma de que o matemático, desde sua formação, não se envolve em discussões – sejam políticas, sejam as que, de alguma forma, extrapolem seu campo imediato de ação e/ou pesquisa – serviu de refúgio para pessoas que não gostariam de se envolver ou combater o regime. Desta forma, o ensino de matemática não teria sofrido influências marcantes do governo militar no Brasil. Dentre essas possíveis interferências, a mais marcante talvez tenha sido decorrente da universalização do ensino que implicou a extinção dos exames de admissão, ainda que o acesso ao ensino secundário fosse já crescente no país. Este foi o maior golpe à segurança do professor secundário de matemática, obrigado, então, a conviver com alunos que, segundo ele, não teriam as aptidões prévias consideradas necessárias para a continuidade dos estudos. Foi golpeado,

assim, o exame que lhes dava certo conforto para sua atuação. Deve-se ressaltar, também, que a ênfase na criação dos programas de pós-graduação em Matemática – uma das iniciativas do governo à época da ditadura –, beneficiou flagrantemente os ainda poucos professores graduados em Matemática que, com a institucionalização desses centros de formação teriam, agora, oportunidades para continuar seus estudos pós-graduados. Desses centros de pesquisa saíam vários dos professores que, com a formação atualizada e a titulação garantida, contribuiriam significativamente para a criação de cursos de graduação em Matemática no Brasil.

A opção por utilizar outras (ainda que poucas) referências neste estudo sobre a Ditadura Militar não se deu por mero acaso. Embora apresentasse maior quantidade de recortes vinculados ao tema do que a CADES¹⁸⁸, muito maiores eram também os vieses que se abriam, especialmente se considerada a necessidade de contextualizar este período na história do Brasil e no contexto mundial. A própria produção deste ensaio nos auxiliou, posteriormente, a compreender o contexto (político e educacional) em que a CADES estava inserida. Outrossim, ainda que do ponto de vista da História nossa versão sobre a Ditadura Militar possa padecer de fragilidades semelhantes àsquelas que tratamos ao analisarmos nossa produção sobre a CADES, este ensaio exemplifica o potencial dos depoimentos para tratar de assuntos não tematizados (ao menos não centralmente) nos trabalhos para os quais foram produzidos. No caso do tema Ditadura Militar isso fica bastante claro especialmente por se tratar de um tema que, para um olhar desatento, pode não guardar diretas relações ou implicações com a Educação, de modo particular com o ensino de matemática que, como vimos, sofreu pouca, mas importante, influência do regime.

O terceiro ensaio cumpre um papel didático, apresentar os procedimentos utilizados para produzir narrativas a partir do Hemera. Pensamos que ele cumpriu esta função e permitiu apresentar e discutir, especialmente nas notas que o compõem, as ferramentas presentes no sistema. A leitura dos parágrafos relacionados à década de 1930, tanto quanto os referentes à CADES ou à Ditadura Militar, nos permitiu perceber o caráter propedêutico do sistema. Vislumbramos com eles o potencial do Hemera de auxiliar na preparação de pesquisadores ao se aproximarem de seus objetos de pesquisa. No caso da década de 1930, um tema propositadamente amplo, foi possível registrar um inventário de situações e temas que, se aprofundado, poderia tanto direcionar futuras pesquisas quanto auxiliar o

¹⁸⁸ Para a categoria Ditadura Militar estão vinculados 154 parágrafos de 58 depoimentos diferentes produzidos por todos os 16 trabalhos cadastrados. Os recortes para a categoria CADES totalizam 102 parágrafos de 38 depoimentos de 10 trabalhos.

pesquisador a elaborar roteiros de entrevistas, propor temas de estudos, pensar na elaboração de agendas e protocolos de investigação etc. Estudos como os aqui apresentados, pensamos, podem ser realizados em diferentes níveis e com distintos objetivos como, por exemplo, para auxiliar a formação de professores, seja em disciplinas específicas ou pelo fomento a trabalhos de iniciação científica. O simples contato com narrativas de pessoas que participaram, de diferentes modos, da educação brasileira, em diferentes regiões e em diferentes épocas pode enriquecer o processo formativo. Neste sentido, pensamos, o Hemera pode contribuir para novos estudos sobre as possibilidades de se utilizar a História da Educação Matemática e, particularmente, a História Oral, em cursos de licenciatura ou pedagogia. A relação/listagem de professores e alunos da CADES (que foi possível criar a partir dos depoimentos atualmente disponíveis no sistema) nos faz repensar, também, possibilidades para a definição de possíveis entrevistados, novas formas de se instaurar critérios de rede puxando-se alguns de seus nós. Obviamente, o Hemera não eliminará a necessidade de produzir novos depoimentos, de ouvir outras pessoas, de criar outras histórias (que venham inclusive a alimentar este banco de dados). Se estes ensaios fossem produzidos por outros depoimentos, especialmente se fossem produzidos a partir de depoimentos estruturados, pensados, organizados, produzidos especificamente para responder a questões relacionadas a estes temas, certamente, teríamos uma produção muito diferente destas aqui apresentadas. Teríamos, minimamente, condições de formular outras questões que não aquelas que os recortes disponibilizados nos permitiram. Entretanto, não é possível negar o potencial criativo das narrativas e da sistematização aqui apresentada. Se acreditamos que em diferentes versões, o Hemera, com seus depoimentos disponíveis, nos permite dizer muitas coisas...

E, POR FIM...

O objetivo de nossa pesquisa é estudar o processo de produção de pesquisas a partir de uma sistematização em larga escala, com grande quantidade de informações. Para tanto, desenvolvemos um sistema computacional que permite a geração de um banco de dados com textualizações de entrevistas realizadas para atender diferentes trabalhos de pesquisa. Cadastradas as textualizações em parágrafos, o sistema permite a catalogação de categorias tratadas em cada um desses parágrafos e a realização de filtros sobre os dados cadastrados. Várias funcionalidades foram implementadas para possibilitar o fácil acesso tanto aos textos completos das textualizações nos relatórios com os parágrafos filtrados quanto aos trabalhos aos quais as textualizações estão vinculadas. Com isso pretende-se favorecer que as

compreensões a serem tecidas a partir do sistema possam ser contextualizadas em seus contornos de produção, favorecendo níveis cada vez mais amplos para argumentar sobre a plausibilidade de algumas interpretações.

O sistema permite, ainda, a disponibilização destes textos a um público amplo de pesquisadores, por poder ser publicado na *internet*. Permite, assim, o uso compartilhado e simultâneo de seus dados e ferramentas.

O Hemera não é, porém, o único resultado dessa pesquisa. Para testar a viabilidade da sistematização proposta, foram cadastradas 146 textualizações realizadas por diferentes pesquisadores do GHOEM para atenderem suas pesquisas. A partir destes dados, foram realizados estudos sobre temas escolhidos, que nos permitem concluir sobre a viabilidade de produzir narrativas a partir desta sistematização que ressalta trechos de textualizações que não possuem identidade temática, embora estejam inscritas em uma mesma região de inquérito. Neste sentido, o sistema funciona como uma máquina, que permite ao pesquisador, ao seu modo, juntar retalhos de diferentes tecidos, com diferentes texturas e cores.

No nosso modo de entender, sem o auxílio de um sistema informatizado não é possível tratar um conjunto tão grande de textualizações de depoimentos e, ainda menos, criar um banco de dados qualitativos e colocá-lo à disposição para a consulta de maneira tão facilitada. No próprio grupo de pesquisa, outras possibilidades e tentativas já haviam sido aventadas, mas sempre com menor envergadura e maior dificuldade de implementação e, principalmente, difusão. A ferramenta computacional é, portanto, uma grande aliada na sistematização de dados e, conseqüentemente, na produção de narrativas. Entretanto, funciona apenas como auxiliar, não substituindo o trabalho de análise, que em termos estritos, é desenvolvido pelo pesquisador, responsável pelas tramas analíticas que coloca em funcionamento.

Percebemos, ainda, pelo contato com outros pesquisadores, que o tratamento dos dados qualitativos, em grande ou pequena escala, seguem os mesmos princípios: o de procurar identificar, nos relatos, pontos de convergência e divergência (cotejando depoimentos vários), ou o de destacar (individualmente, em cada depoimento) marcas discursivas tidas como significativas pelo pesquisador a partir de suas perguntas. No caso de trabalhos com uma quantidade “reduzida” de depoimentos, anotações nas bordas dos textos, grifos e marcações ou o uso de ferramentas de buscas presentes na maior parte dos editores de textos são suficientes para a tessitura das narrativas. Quando se trabalha com uma grande quantidade de textos, porém, os mecanismos de busca, ainda que partindo do mesmo princípio, precisam ser mais sofisticados.

Finalizados estes estudos, revivemos, agora, um sentimento parecido ao término do mestrado. Mais uma vez, nos impomos escrever um epílogo. E, neste momento, revendo este texto aparentemente bem estruturado que, apesar de muitas vezes por nós mesmos questionado, pelas suas diferenças possibilitou compreensões para questões que, tanto quanto a estruturação do texto, foram estabelecidas em trajetória, questionamos: terá sido este trabalho assim deliberadamente planejado? Tendemos a responder que não, apesar de termos, a partir de determinado momento, sempre perpassado nosso caminhar a intenção de produzir textos de formas diferenciadas, de testar maneiras de constituir histórias, de produzir contos, poesias, retratos, biografias... e de tantas outras possibilidades, que nem pudemos imaginar e que, esperamos, venham a ser testadas, praticadas, vivenciadas, para produzir conhecimentos, para fomentar cursos, minicursos, palestras, disciplinas... Os primeiros usos foram feitos, e que muitos outros se sigam, o que confirmará (ou não) nossas teses, nossas compreensões e, esperamos, auxiliará professores que, ao descobrirem sua profissão, se descubram.