

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

**VIDA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA – (IM)POSSIBILIDADES DE
LEITURA**

Emerson Rolkouski

Orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente M. Garnica

Tese de doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos para obtenção do Título de Doutor em Educação Matemática.

RIO CLARO

2006

Comissão Examinadora

Antonio Vicente Marafioti Garnica

Antonio Carlos Carrera de Souza

Antonio Miguel

Carlos Roberto Vianna

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

Emerson Rolkouski

Rio Claro, 7 de novembro de 2006

Resultado: Aprovado

À Renata e Pedro Henrique. Com seu amor, alegria e companheirismo constituíram-se parte fundamental do meu tornar-se pesquisador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colaboradores, co-autores desta pesquisa, Adaildes Ferreira da Invenção, Adailton Alves da Silva, Clélia Maria Martins Isolani, Mary da Freiria Estevão Teizen e Romulo Campos Lins que gentilmente aceitaram o convite para participar desta pesquisa, uma colaboração sem a qual este trabalho não poderia ser realizado.

Aos meus pais e a Juliana, pelo grande apoio em momentos decisivos.

Aos colegas do GH OEM – Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática, nominalmente: Antonio Carlos Carrera de Souza, Antonio Vicente Marafioti Garnica, Carlos Roberto Vianna, Fernando Guedes Cury, Gilda Lúcia Delgado de Souza, Helenice Fernandes Seara, Heloisa da Silva, Ivani Pereira Galetti, Ivete Maria Baraldi, Letícia Batagello, Lidiane Camilo Sossolote, Luzia Aparecida de Souza, Maria Ednéia Martins, Marisa Resende Bernardes, Michela Tuchapesk, Ronaldo Marcos Martins, Rosinete Gaertner, Sílvia Regina Vieira da Silva e Zionice Garbelini Martos.

À Heloisa, Luzia e Ednéia pelo companheirismo e momentos de aprendizagem.

Aos colegas e professores da Pós Graduação em Educação Matemática de Rio Claro.

Aos Professores Doutores Antonio Carlos Carrera de Souza, Antonio Miguel e à Professora Doutora Olga de Moraes von Simson pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao Professor Doutor Carlos Roberto Vianna, pelas valiosas colaborações neste trabalho.

Ao Professor Doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica, muito mais que orientador, um grande amigo, que, com respeito, sabedoria e competência dividiu comigo dúvidas e insucessos e com quem aprendi além de pesquisar a trabalhar com seriedade e honestidade.

SUMÁRIO

INDICE	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
RESUMEN	v
1 INTRODUÇÃO	1
2 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA.....	3
3 SOBRE HISTÓRIA ORAL E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: METODOLOGIA EM TRAJETÓRIA.....	170
4 ANÁLISE E VIDA COMO TEXTO.....	189
5 UMA LENTE PARA LEITURA.....	210
6 (IM)POSSIBILIDADES DE LEITURA.....	235
PARA NÃO CONCLUIR: DOIS ENSAIOS (IN)CONCLUSIVOS.....	264
REFERÊNCIAS.....	275
<i>POST SCRIPTUM</i>	280
ANEXOS.....	284

ÍNDICE

1	INTRODUÇÃO	1
2	CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA.....	3
2.1	PRIMEIRA ENTREVISTA.....	8
2.1.1	Mary da Freiria Estevão Teizen.....	13
2.1.2	O Tratamento do Depoimento.....	40
2.2	SEGUNDA ENTREVISTA.....	43
2.2.1	Adailton Alves da Silva.....	44
2.3	TERCEIRA ENTREVISTA.....	67
2.3.1	Romulo Campos Lins.....	68
2.4	QUARTA ENTREVISTA.....	105
2.4.1	Adaildes Ferreira Da Invenção.....	107
2.5	QUINTA ENTREVISTA.....	127
2.5.1	Clélia Maria Martins Isolani.....	127
2.6	UM ESTUDO POSSÍVEL.....	169
3	SOBRE HISTÓRIA ORAL E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: METODOLOGIA EM TRAJETÓRIA.....	170
4	ANÁLISE E VIDA COMO TEXTO.....	189
4.1	PROCURANDO PARÂMETROS PARA ANÁLISE DE VIDAS.....	189
4.2	A HERMENÊUTICA DA PROFUNDIDADE.....	196
4.2.1	As Formas Simbólicas.....	196
4.2.2	O Referencial Metodológico da Hermenêutica da Profundidade.....	199
4.3	A VIDA COMO TEXTO.....	202
4.3.1	A Narrativa da Vida.....	203
4.3.2	Constituindo-se Leitor.....	208
5	UMA LENTE PARA LEITURA.....	210
5.1	CONFIGURAÇÕES – UMA GRADE PARA A COMPREENSÃO DA VIDA SOCIAL.....	211
5.2	O MITO DA LIBERDADE.....	213
5.3	O HOMEM E O CONTEXTO SOCIAL.....	219
5.4	OS LUGARES DOS ATORES SOCIAIS.....	222
5.4.1	O Conceito de <i>Habitus</i>	222
5.4.2	Espaços e Campos Sociais.....	225
5.5	FOCANDO O OLHAR.....	232
6	(IM)POSSIBILIDADES DE LEITURA.....	233
6.1	NASCIDO EM LUCIARA.....	234
6.1.1	Comparar Vidas: primeiras (im)possibilidades.....	236
6.2	PROFISSÃO: PROFESSOR.....	239
6.2.1	Explicar Vidas: novas (im)possibilidades.....	245

6.3	CIRCUNSTÂNCIAS E RUPTURAS.....	247
6.3.1	Vida e Mistério.....	249
6.4	PRIMEIRO A CULTURA.....	250
6.4.1	Mais (Im)possibilidades?.....	254
6.5	MULHER E PROFESSORA: A INVENÇÃO DE ADAILDES....	254
	PARA NÃO CONCLUIR: DOIS ENSAIOS (IN)CONCLUSIVOS.....	262
	A PESQUISA E OS MONSTROS.....	263
	SOBRE FORMAÇÃO.....	268
	REFERÊNCIAS.....	275
	<i>POST SCRIPTUM</i>.....	280
	ANEXOS.....	284

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender como um professor de Matemática torna-se o professor de Matemática que é. Ou seja, compreender como o indivíduo vai se tornando, ao longo de sua vida, por meio de suas vivências, de sua relação com outros indivíduos, de sua relação com o contexto macrossocial, este professor de Matemática: com estas idéias, práticas, resistências. Cinco professores de Matemática, com diferentes níveis de titulação, foram entrevistados segundo os parâmetros metodológicos da História Oral. Seus depoimentos permitiram a composição de um cenário que possibilitou ampliar as compreensões acerca do tornar-se “o” professor de Matemática. As histórias de vida dos depoentes foram lidas com lentes diferenciadas: sob um enfoque sociológico, fundamentado nos trabalhos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, sob a perspectiva da psicologia, fundamentado nos trabalhos de Jerome Bruner e, finalmente, uma última leitura denominada de científico-literária, em que se lê o depoimento em analogia com textos literários. Apresentadas essas leituras, foram feitas considerações sobre suas possibilidades e impossibilidades frente à compreensão do “como um professor de Matemática torna-se ‘o’ professor de Matemática que é”.

Palavras-chave: Educação Matemática. História Oral. Formação de Professores.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand how a Mathematics teacher becomes the teacher of Mathematics that he is. In other words, to understand how the individual becomes, through his life, his experiences, his relationship with other individuals, and his relationship with the macro-social context, this teacher of Mathematics, with these ideas, practices, and resistances. Five Mathematics teachers, with different degree levels, were interviewed according to the methodological parameters of the Oral History. Their testimonies allowed the composition of a scenario which made it possible to extend the comprehension concerning becoming “the” Mathematics teacher. Their life stories were read with differentiated lenses. Under a sociological focus, based on Norbert Elias and Pierre Bourdieu’s works, under the perspective of psychology, based on Jerome Bruner’s works and finally a last reading denominated scientific-literary, in which the testimony is read through the analogy of literary texts. These readings presented, considerations were made on their possibilities and impossibilities facing the understanding of “how a teacher of Mathematics becomes ‘the’ teacher of Mathematics that he is”.

Key Words: Mathematic Education. Oral History. Teachers Formation.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprender como un profesor de Matemática se torna el profesor de Matemática que es. O sea, comprender como el individuo se va volviendo, a lo largo de su vida, por medio de sus vivencias, de su relación con otros individuos, de su relación con el contexto macrosocial, este profesor de Matemática, con estas ideas, prácticas, resistencias. Cinco profesores de Matemática, con diferentes niveles de titulación, fueron entrevistados según los parámetros metodológicos de la Historia Oral. Sus depoimientos permitieron la composición de un escenario que posibilitó ampliar las comprensiones acerca del tomarse “el” profesor de Matemática. Sus historias de vida fueron leídas con lentes diferenciadas: bajo un enfoque sociológico, fundamentado en los trabajos de Norbert Elias y Pierre Bourdieu, bajo la perspectiva de la psicología, fundamentado en los trabajos de Jerome Bruner y finalmente una última lectura denominada científico-literaria, en que se lee el depoimiento en analogía con textos literarios. Presentadas esas lecturas, fueron elaboradas consideraciones sobre sus posibilidades e imposibilidades frente a la comprensión del “como un profesor de Matemática se torna ‘el’ profesor de Matemática que es”.

Palabras-llaves: Educación Matemática. Historia Oral. Formación de Profesores.

1 INTRODUÇÃO OU A HISTÓRIA DE UMA PESQUISA OU COMO UM PESQUISADOR SE TRANSFORMA NO PESQUISADOR QUE É

Em um trabalho acadêmico, é comum a introdução ser utilizada para situar o leitor na trajetória do autor até o momento em que este demonstrou interesse pelo tema da pesquisa. Por vezes, o academicismo o impele a utilizar-se dos títulos *Justificativa e Delimitação do Problema*, *Trajetória Pessoal*, e assim por diante. Mas não é esse o modo como pretendo apresentar a tese.

Há maneiras diferentes de apresentar o trabalho na introdução. Particularmente, tenho optado por fazê-lo por meio de um texto bastante objetivo que se inicia pela frase “Este trabalho teve por objetivo ...”, finalizando com a apresentação do que o leitor deverá encontrar em cada capítulo. Esse caminho poderia ser seguido, mas romperia com a concepção de escrita deste trabalho.

Esta introdução não irá, portanto, esclarecer ao leitor o que ele irá encontrar em cada capítulo, sequer apresentará de modo claro o objeto de pesquisa, embora estes esclarecimentos possam ser encontrados no resumo. A introdução tem como objetivo apresentar o modo como foi realizada a pesquisa, deixando ao leitor a tarefa de, ao ler o trabalho, percorrer o caminho de sua constituição.

No livro *A Hora da Estrela*, Rodrigo S. M., um escritor fictício construído por Clarice Lispector, narra a vida de Macabéa, mulher simples, miserável, “cariada”.

Ao tentar iniciar sua narrativa, Rodrigo S. M., notando a simplicidade da vida de Macabéa, externaliza toda a sua angústia, titubeia, envolve o leitor em tramas pessoais, mas, por fim, a narrativa ganha dinamicidade e objetividade. Nesta pesquisa ocorreu o oposto.

Iniciei decidido, objetivo, e aos poucos o objeto de pesquisa tornou-se fluido, escorregadio. No processo da escrita, entretanto, eu poderia, sem dúvida, ocultar os percalços e apresentar ao leitor um produto final cristalino. Minha opção não foi essa.

Ao iniciar a leitura, o leitor construirá juntamente comigo o objeto da pesquisa, uma metodologia adequada para tratá-lo e modos de análise que talvez me permitam apreendê-lo. Esta introdução convida você, leitor, a vivenciar a história da investigação, a vivenciar como eu, com minhas limitações, minhas aprendizagens, meus entornos, meus progressos e retrocessos, transformei-me no pesquisador que agora apresenta sua pesquisa.

2 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Nas oportunidades que tive de trabalhar com formação de professores, observei que a mudança de suas práticas docentes não era algo simples. Não bastava levar os professores a vivenciarem situações exploratórias no (re)aprendizado de conteúdos matemáticos para que estes passassem a adotar aulas que privilegiassem, por exemplo, a investigação, em detrimento de aulas expositivas. Na melhor das hipóteses, o que se notava era uma transposição da investigação para o quadro de giz, enunciando aos alunos o caminho exploratório.

Isso levou-me a concluir que “mudança” era um tema problemático e, portanto, interessante de ser estudado. Mais precisamente, interessei-me em estudar o que levava um professor a mudar sua prática.

Para isso, além de um referencial teórico adequado, seria necessária uma metodologia que me permitisse abordar o problema. A primeira hipótese consistia em ministrar um curso de formação de professores com atividades diferenciadas para que, com o auxílio de algum instrumento de coleta de dados, como entrevistas, observações e solicitação de relatórios e planos de aulas, pudesse verificar indicativos de mudança ou não.

Tal desenho de pesquisa estaria em consonância com os trabalhos sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional de professores de Matemática presentes em um estado da arte realizado por Oliveira e Ponte (1997). Cito alguns exemplos ilustrativos dessa abordagem.

Fernandes e Vale¹ (apud OLIVEIRA e PONTE, 1997, p. 16) fizeram um estudo em que dois jovens professores realizaram um curso de dois anos. Durante o primeiro ano, freqüentaram um conjunto de disciplinas numa escola

¹ FERNANDES, D., VALE, I. (1994). Two young teachers conceptions and practices about problem solving. In: **PME XVIII** (Vol. 2, pp. 328-335), Lisboa, Portugal.

superior de educação, dentre as quais uma dedicada à resolução de problemas; no segundo, iniciaram suas atividades letivas. Se no primeiro ano de atividade os dois professores demonstraram concepções semelhantes, em que defendiam a equivalência entre ensinar Matemática, ensinar a raciocinar e resolver problemas, no segundo, um dos jovens continuou sob esta perspectiva, enquanto o outro deixou-a de lado completamente. Dentre os motivos para isso, os autores levantam as hipóteses do isolamento profissional e da falta de estímulo.

Hart e Najee-Ulah², também citado por Oliveira e Ponte (1997, p.16) observam que os professores, ao adquirirem conhecimentos sobre formas alternativas de ensino, de início tendiam a focalizar-se neles próprios; à medida em que a formação avançava, conseguiam dirigir mais facilmente sua atenção para o aluno e seus raciocínios.

Olivier³ et al. (apud OLIVEIRA e PONTE, 1997, p. 21) relata os resultados de um curso de formação contínua em torno de uma abordagem do ensino elementar, baseada na resolução de problemas, com a duração de dois dias. Apresentavam-se alguns problemas, convidando os professores a se envolverem numa experiência matemática que inter cruzava os princípios básicos sobre a metodologia de resolução de problemas com aspectos de organização e gestão da sala de aula. Os autores avaliaram como adequada a estratégia utilizada.

Embora não seja minha intenção tematizar “concepções”, pois sendo um termo de difícil apreensão, fugiria do escopo deste trabalho, mas reconhecendo que há uma íntima relação entre as concepções e a prática em sala de aula, com a finalidade de problematizar as idéias destes autores, tomo o

² HART, L. C., NAJEE-ULLAH, D. H. (1992). Pictures in an exhibition: Snapchots of a teacher in the process of change. In: **PME XVI** (Vol. 1, pp. 257-264), Durham, USA.

³ OLIVIER, A., et al. (1995). Teachers mathematical experiences as links to children's needs. In: **PME XIX** (Vol. 3, pp. 312-319), Recife, Brasil.

trabalho de Garnica (2005), que trata, entre outros assuntos, dessas concepções. Segundo este autor, os pesquisadores que se valem de cursos com a finalidade de mudar as concepções dos cursistas:

Sofrem de uma síndrome facilmente detectável: conhecida determinada concepção sobre determinado fenômeno; implementa-se uma ou várias práticas ‘alternativas’ (sejam cursos, projetos, materiais manipulativos etc) plasmadas em concepções diferenciadas; avaliam-se a elaboração, a implementação, o desenvolvimento e os resultados de tais práticas ‘alternativas’; comprovando-se – ou não –, por fim, a alteração das concepções. Concepções são tidas como ‘coisas’, e muitas das pesquisas sobre essas ‘coisas’ julgadas estáticas e facilmente detectáveis podem ser comparadas aos testes experimentais que tanto sucesso fazem no mundo da propaganda: um branco amarelado (as concepções anteriores), um recipiente com potente sabão (as práticas ‘alternativas’), o branco mais branco (a nova concepção, via-de-regra qualitativamente superior em relação à anterior).* (p. 171)

Refutei tais desenhos de pesquisa a partir do momento em que passei a considerar que outros aspectos, negligenciados nas abordagens presentes nas pesquisas citadas, influenciavam ou poderiam influenciar as concepções e a prática docentes.

Percebo que os pesquisadores ressaltam um ou outro aspecto, potencial influenciador, dependendo da circunstância, o que considero legítimo, certamente. Por exemplo, ao tratar da reformulação de um curso de Licenciatura em Matemática, Buriasco (1996), como relatora da proposta, faz a seguinte afirmação: “Atualmente, quem sai da Licenciatura, ensina Matemática como aprendeu, ou seja, de costas para seus alunos, enchendo o quadro com algo que a maioria sequer compreende” (p. 4). Possivelmente a autora enfatiza essa relação de causa e efeito entre o “como se aprende” e o “como se ensina” pois estava interessada em justificar a necessidade de mudança de um currículo de Licenciatura.

Santos et al. (1997) relatando os esforços efetuados no âmbito de um projeto denominado Projeto Fundação, no Instituto de Matemática da Universidade

* aspas do autor.

Federal do Rio de Janeiro⁴ amplia o leque do que pode influenciar a prática dos professores de Matemática, observando que as experiências de sucesso e/ou fracasso como aprendiz em Matemática, tanto quanto as concepções sobre a Matemática e a pedagogia matemática, interferem em nível consciente ou inconsciente no exercício dos futuros professores.

Finalmente, Poletini (1999), preocupada com a relação entre História de Vida e desenvolvimento profissional de professores, enfatiza que a literatura especializada tem mostrado que as mudanças curriculares nem sempre produzem os efeitos desejados, visto que a maneira como o professor implementa estas mudanças em sala de aula depende de seu conhecimento e de suas crenças em relação à Matemática e ao ensino e aprendizagem de Matemática. Além disto esta literatura, de forma bastante cuidadosa

... tem reportado a dificuldade em promover mudanças significativas nas crenças do professor num curto espaço de tempo, quer na formação do futuro professor [...] ou na formação em serviço [...]. O conhecimento e crenças do professor sobre a Matemática e o ensino e a aprendizagem da Matemática parecem ser fortemente influenciados por suas experiências prévias como estudante de Matemática [...]. Também, fatores contextuais parecem influenciar a prática do professor [...]. (POLETTINI, 1999, p. 255)

Da leitura das afirmações acima, mesmo levando-se em conta a intencionalidade dos autores, pude concluir que havia vários aspectos que influenciavam a prática do professor de Matemática e que isto poderia ter origem em diferentes momentos da vida desse professor. Assim, optei por utilizar como metodologia a História Oral em sua vertente História Oral de Vida.

Os depoentes seriam professores de Matemática, reconhecidos pelos seus trabalhos diferenciados em sala de aula. O foco da pesquisa seria detectar, caso os depoentes reconhecessem mudanças em suas práticas, o que os fez mudar. Por outro lado, entrevistaria professores que tivessem práticas

⁴ Tal projeto tem como objetivo a melhoria da qualidade da formação de professores de Matemática via complementação curricular dos licenciandos, envolvimento dos licenciandos em mini-investigações em sala de aula e a modernização do currículo de Licenciatura.

reconhecidamente tradicionais, procurando detectar o porquê, apesar de tantos cursos e semanas pedagógicas, de não terem mudado.

Após uma primeira sessão de orientação, este enfoque inicial modificou-se, embora não radicalmente. Passei a considerar que o indivíduo não muda em bloco, ou seja, não abandona velhas práticas e passa a adotar novas. Mas, sim, que a mudança ocorre em um processo segundo o qual determinadas atitudes mudam e outras não, havendo, ainda, nuances de mudança. Além disso, foi completamente refutada a ação externa, em curtos períodos de tempo, como determinante de mudanças na prática. Ou seja, foi abandonado o pressuposto de que cursos de curta duração pudessem ter efeitos duradouros ou facilmente verificáveis na prática de professores.

Na busca de um suporte teórico que pudesse fundamentar esta concepção de mudança, os trabalhos do historiador francês Philippe Ariès me ocorreram como uma possibilidade viável. Tomei conhecimento das idéias deste autor por ocasião de discussões no Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática - GHOEM⁵, provocadas em grande parte pela elaboração da dissertação de mestrado de Michela Tuchapesk, defendida em 2004.

Dentre os conceitos sobre os quais Ariès se debruça, destacam-se as noções de permanência e alteração. A especialidade deste historiador é a história das mentalidades, e esta busca do que permanece e do que se altera é realizada dentro do movimento da história nova, focando uma “longa duração”. Ou seja, busca-se, ao longo do estudo de séculos de comportamentos, quais permaneceram e quais se alteraram (ARIÈS, 1980; TUCHAPESK, 2004).

Não era meu interesse fazer um estudo histórico sobre práticas de professores, muito menos fazê-lo na perspectiva da longa duração. Por outro lado, pareceu-me possível, naquele momento, utilizar os conceitos de alteração e

⁵ A constituição formal deste grupo de pesquisa, do qual sou um dos integrantes, ocorreu, efetivamente, em meados do ano de 2002, com a realização de um primeiro seminário de estudos na Universidade Estadual Paulista. Maiores informações sobre o grupo podem ser obtidas em www.ghoem.com.

permanência para analisar o depoimento dos professores. Procuraria, assim, o que permanecia e o que se alterava em suas práticas, estudando a história de vida narrada pelos meus depoentes.

2.1 PRIMEIRA ENTREVISTA

A primeira entrevista foi feita após um semestre de leituras em História Oral e Memória orientadas pelo Professor Doutor Antonio Carlos Carrera de Souza por ocasião da realização da disciplina *Cotidiano, Memória, Práticas Educativas em Educação Matemática* e de outras atividades. Dentre as leituras feitas convém destacar: *Memória e (re)sentimentos* organizado por Bresciani e Naxara (2001), *História Oral: desafios para o século XXI* organizado por Ferreira, Fernandes e Alberti (2000), *Olhos de Madeira* de Ginzburg (2001), *A Voz do Passado* de Thompson (1998), *Esas Voces que nos Llegan Del Pasado* de Joutard (1999), *Manual de História Oral* de Meihy (2002).

Durante o semestre preparei-me para a entrevista e, propositadamente, pouco havia aprofundado minhas leituras sobre o tema “mudança”. Este é um caminho que deliberadamente tomei, qual seja, ir a campo sem um aprofundamento da fundamentação teórica.

É importante ressaltar que não é minha intenção ser exaustivo, nesse momento, em relação à discussão dos autores com que me deparei. Algumas poucas incursões sobre determinadas obras serão feitas, quando forem julgadas suficientemente relevantes para embasar determinados redirecionamentos. Dessa maneira, nas seções que seguem, o leitor encontrará menções a textos, autores, sessões de orientação e qualificações abertas que auxiliaram durante o processo de elaboração do problema desta pesquisa e da trama de seu desenvolvimento.

Usualmente costuma-se mergulhar na teoria para, depois ir a campo. No meu mestrado, assim fui orientado durante um ano. No entanto, percebendo que esta não é a única alternativa, procurei, na medida do possível, uma outra via.

Construir uma fundamentação teórica consistente para que depois se colem os dados, embora tenha vantagens, pode possuir o revés de se olhar as coisas apenas a partir do que já se leu, ou forçar o olhar para ver o que determinado autor afirmou ou negou ou, ainda pior, deixar de perceber o que se coloca até como evidente, mas sobre o qual nada se leu. Por outro lado, traz a segurança de, ao se ter delimitado melhor o que se quer ver, otimizar a coleta de dados.

Ir à fundamentação teórica com os olhos do campo pode trazer problemas, pois corre-se o risco de coletar dados que de nada sirvam, por não se ter focado coisas importantes dadas pela literatura. Pode-se, ainda, perder o interlocutor, dado que este pode entender o desapego à fundamentação como descaso perante a realidade por ele narrada. Por outro lado, amplia-se o leque, fica-se mais livre para enxergar o que não se leu, o que ainda não se viu.

Como já foi dito, não obstante as pequenas incursões à literatura já citada sobre mudança, optei por ir à fundamentação teórica com os olhos do campo. Ou seja, não fiz uma exaustiva leitura sobre o tema “mudança” que neste momento era o foco da pesquisa. No entanto, me embebedei de fundamentação teórica sobre a metodologia adotada, qual seja, a História Oral, o que, para mim, constitui-se em um princípio inegociável.

Além dos argumentos acima, ressalto que esta opção se deveu, também, pelo fato de estar trabalhando com História de Vida de professores de Matemática. Desta maneira pareceu-me que, não importando o que eu tivesse lido, o que interessava era um longo depoimento sobre a vida de um professor de Matemática em que este contasse aspectos de sua infância, vida familiar, formação escolar, formação acadêmica, vivência profissional.

Na preparação desta primeira entrevista fui fortemente influenciado pela leitura da Tese de doutorado de Vianna (2000). Para a realização de suas entrevistas, Vianna dispunha fichas com temas, para que os depoentes escolhessem tanto os temas como a ordem de encadeamento em que iriam abordá-los em suas falas. Um exemplo de ficha utilizada no trabalho mencionado segue na próxima página:

História de Vida

- Antepassados – tradição familiar.
Avós, pais, irmãos, ... – sua influência.
- Como eram as experiências de ouvir
as conversas dos mais velhos?
Pessoas que freqüentavam a casa:
presenças marcantes.
- Religião – quais as influências?
- Leituras em família: livros, jornais, etc...
- Causas e efeitos de transformações
na vida familiar... Houve rupturas?
- Papel/função de cada membro da família
em casa e no mundo
- Organização do cotidiano:
horários-hábitos, espaço físico da casa.
- Bens materiais: imóveis, automóveis,
eletrodomésticos e a vida moderna.
Sonhos de consumo?

No meu caso, elaborei dois conjuntos de fichas: o primeiro versando sobre aspectos da vida do indivíduo, sem necessariamente abordar o fato de ser ele professor de Matemática, e o segundo conjunto visando à formação e à atuação profissionais. Planejei realizar sempre duas entrevistas, em dias consecutivos. Na primeira entrevista disporia, aleatoriamente, para o depoente, o primeiro conjunto de fichas: FAMÍLIA, COTIDIANO DA INFÂNCIA, ESCOLA E ROTINA ESCOLAR, INFÂNCIA, VIAGENS, EDUCAÇÃO FAMILIAR, PROFISSÃO DOS PAIS, CIDADE EM QUE CRESCER, RELIGIÃO, ACONTECIMENTOS POLÍTICOS, MUDANÇAS, LEITURAS IMPORTANTES, PROFESSORES MARCANTES E SUAS AULAS, SISTEMAS DE ENSINO, PROFISSÕES E ROTINAS DE TRABALHO. Na segunda entrevista disporia sobre a mesa o segundo conjunto de fichas: POSTURA DOS ALUNOS ANTIGAMENTE, DIFICULDADES NA FORMAÇÃO, INGRESSO NO MAGISTÉRIO, MUDANÇAS NA PRÁTICA DE SALA DE AULA, CURSOS E DISCIPLINAS MARCANTES, DIFICULDADES NO MAGISTÉRIO, UMA AULA RUIM DE MATEMÁTICA, FORMAÇÃO ACADÊMICA, EDUCAÇÃO NOVA,

EDUCAÇÃO ANTIGA, MINHA PRÁTICA DE SALA DE AULA QUANDO COMECEI, MINHA PRÁTICA DE SALA DE AULA HOJE, COTIDIANO DURANTE O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO, POSTURA DOS ALUNOS HOJE, DESAFIOS NA SALA DE AULA, UMA BOA AULA DE MATEMÁTICA.

Planejei fazer sempre duas entrevistas porque, desta forma, poderia retomar aspectos relevantes da entrevista anterior, além de abordar os outros temas de maneira menos cansativa.

Obviamente, embora eu tenha separado dois conjuntos de fichas, o depoente falava livremente e, desta maneira, ora tratava de aspectos do passado, de sua infância, ora de aspectos do presente e de sua vida profissional. Joutard (1999), comentando sobre depoimentos orais de vida, traz contribuições para refletir sobre as idas e vindas de uma narração:

Me parece que há uma espécie de característica em história oral que permite distinguir quando se está diante de algo fundamental na história pessoal [...] se alguém conta uma história bem linear e muito ‘comportada’, aparentemente cheia de complexidade mas com uma só concepção que vai de uma ponta a outra, há que se dizer: quanto mais suaves são as discrepâncias, maior é a seleção em uma história de vida. Mas se a coisa é complexa, cheia de obstáculos, cheia de caminhos que não levam a lugar nenhum: ali se está perante a complexidade humana, ante alguém que te conta sua vida como a viveu. (p. 293)*

Minha postura como entrevistador apoiou-se particularmente em Thompson (1998):

Uma entrevista *não* é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. [...] E não se deixe preocupar com as pausas. Ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir que um informante pense um pouco mais e de obter um comentário adicional. [...] Claro que você pode exagerar nesse sentido, e fazer com que o informante fique gaguejando por falta de um retorno seu. Ficar remoendo uma pausa em silêncio, depois de esgotado um assunto, é desanimador e antes que isso aconteça deve ser feita uma pergunta firme. [...] Mantenha o informante relaxado e confiante. Acima de tudo, nunca interrompa uma narrativa**. (p.271)

* Tradução minha.

** Itálico no original

Atualmente percebo que há controvérsias sobre a adoção dessa postura, alguns defendem que deve haver um embate entre entrevistador e depoente. Optei por uma postura de quase silêncio, só intervindo quando acreditava que a entrevista poderia terminar com poucas informações. Esta opção objetivou ouvir o que o depoente tinha a dizer, evitando explicitar minhas percepções sobre determinados temas, o que poderia levar o depoente a fazer afirmações que viessem ao encontro do que queria ouvir. Mesmo uma pergunta pode denunciar o que o entrevistador quer escutar. Aqui se tem mais um motivo para o uso das fichas e não de perguntas.

Uma restrição que me pareceu razoável naquela ocasião foi a de entrevistar um professor de Matemática no exercício do magistério há, pelo menos, dez anos. Embora a escolha tenha sido arbitrária, pois não há argumento razoável para convencer o leitor do porquê não onze, ou doze anos, pareceu-me um tempo suficiente para que o professor tivesse uma experiência profissional consolidada, ou seja, era alguém que se assumiu como professor de Matemática.

Definida a metodologia, ciente da postura que optei por assumir, bastava encontrar algum professor de Matemática que, com experiência docente de, pelo menos dez anos, se dispusesse a conceder a entrevista.

Conheci Mary no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro.

Mary cursava uma disciplina como aluna especial⁶ e estava interessada em ingressar no mestrado. Fizemos algum contato, pois me propus a auxiliar os alunos a redigirem o ante-projeto exigido para o exame de seleção.

⁶ No Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, além dos alunos regulares que estão elaborando teses de doutorado ou dissertações de mestrado, são oferecidas vagas para alunos especiais. Caso estes alunos venham a ingressar no programa, estas disciplinas podem ser aproveitadas se assim decidir o Conselho de Área do Programa.

Mary atendeu-me em sua casa, a poucas quadras da Unesp de Rio Claro, *campus* Bela Vista. As entrevistas ocorreram no mês de julho de 2003.

Minha impressão, antes da entrevista, pela postura que Mary assumia nas aulas, era a de que a depoente parecia ser uma pessoa que apresentava seu ponto de vista independentemente do ambiente em que se encontrava e que gostava muito de se expressar.

2.1.1 Mary da Freiria Estevão Teizen

Bom, meu nome completo é Mary da Freiria Estevão e sou a terceira de cinco filhos. Eu nasci em Paraguaçu Paulista que está a 450 quilômetros de São Paulo.

Eu tive uma infância muito boa, embora tenha pegado tuberculose quando tinha um ano e meio. Eu já estava andando. Por causa do tratamento parei de andar e meu cabelo caiu. Foi muito complicado, pois meu pai tinha um cargo muito bom na FORD e tivemos que mudar para São Paulo, eu, meu pai, minha mãe e duas irmãs mais velhas. Meu pai enfrentou muita dificuldade por minha causa, teve que parar a faculdade de Direito e, além disso, minha mãe estava grávida do quarto filho. Eles foram uns heróis.

Depois, voltamos para Paraguaçu e, passada esta fase, eu fui uma criança normal, embora com muita anemia e tendo sempre que fazer tratamento. Mas, mesmo assim, brinquei na rua, nasci e fui criada no mesmo bairro, na mesma cidade. Em termos de cidade eu não tenho outra visão que esta, do interior, de Paraguaçu. Cidade pequena, de 50 mil habitantes, onde todo mundo se conhece. Para se ter uma idéia, o funcionário do Banespa, guardava os meus talões no carro e me entregava na rua.

Morávamos eu, minha mãe, meu pai e os dois irmãos num bairro chamado Vila Affini. O prefeito morava ali também. Um dia típico da minha infância era quando nós ficávamos na praça do bairro, onde tinha uma Igreja, até as onze horas da noite, fazíamos circo, eu, meus irmãos, meus primos que eram como irmãos, e tinha também uma menina que minha avó pegou para criar que fazia um pouco de contorcionismo. Uma época em que meu pai fazia faculdade de Direito e minha mãe, colegial. Meus avós moravam do lado da casa de meus pais, e a gente ficava ali ouvindo meu avô. Minha avó, hoje tem 90 anos e tem 33 netos e 53 bisnetos.

Depois, aos onze, a gente brincava de beijo-abraço-aperto de mão, esconde-esconde, daí começava a pegar na mão dos meninos, sabe? Nós íamos muito à matinê, pois naquela época não tinha televisão. Meu pai comprou uma televisão só em 1970.

Eu era muito ligada nos meus irmãos, brincava mais de brincadeira de menino: bolinha de gude, bafo. Nós éramos da pesada, tínhamos time, cantávamos na rádio.

Lembro que nós não ficávamos na aula de religião, porque, como éramos evangélicos havia uma certa discriminação. Hoje é diferente, mas naquela época nós e os espíritas tínhamos que sair. Mas a gente se dava demais com os católicos. Fugia do pai e da mãe para assistir aula de catecismo, cantar aquelas músicas, bater o sino da Igreja. A vila Affini era como se fosse uma família. Antes de meu pai comprar televisão toda a vizinhança ia assistir *Meu Pé de Laranja Lima* na casa de uma vizinha. Aquela mulher era uma santa. Meu pai levava a gente para nadar no rio. Foi uma infância maravilhosa. Tanto que, para eu sair de lá, quase entrei em depressão. Parece que eu crio raízes.

A maioria das pessoas ficou ali mesmo. Alguns foram para São Paulo, pois em Paraguaçu não tinha emprego.⁷

* * *

Eu só morei em três casas, nunca tinha me mudado, o começo do meu casamento foi na nossa casa. O Chico, meu marido, tinha uma CB 400, vendeu e compramos um terreno. E daí fomos construindo a casa que a gente quis. E aquilo foi aumentando, aumentando. E quebra tudo, e troca coisa. Eu sempre tive bons carros para trabalhar, eu vendi para comprar o piso da casa e ele me deu um fusca. Naquela época a inflação era tanta que esperávamos até as três horas para dar o cheque nas lojas porque daí o banco fechava e só podiam descontar no outro dia. Nós fazíamos as contas tudo em cimento. Mas a casa ficou linda, maravilhosa. Nós casamos já na nossa casa. O casamento civil foi lá.

Eu nunca mudei, nunca, nunca, nunca. Quando chegou a hora que eu tive que mudar... Emerson, o caminhão chegou, 19 de dezembro, e para você ter uma idéia, para colocar a mudança dentro do caminhão, depois de tudo embalado, eles começaram de manhãzinha e terminaram uma e meia da manhã.

Para sair de Paraguaçu foi num estalo. Eu estava em um dia tranquilo na escola e o reitor da UNESP, o doutor Trindade comentou dos cursos de Pós-Graduação que tinham na UNESP com o diretor da faculdade que eu dava aula, e eu resolvi vir para Rio Claro fazer Educação Matemática. Eu não queria vir aqui para

⁷ Fiz a separação usando três asteriscos sempre que considerei que o depoente mudava de tema. Neste caso observa-se que a depoente deixa de falar da infância e começa a falar de sua vida no começo de seu casamento.

morar, eu queria vir dois dias por semana, mas meu marido não aceitou esta situação. Ele falava: você pode ir para qualquer lugar, desde que a família inteira vá junto. Por coincidência, abriu vaga para remoção, o que não acontecia a 12 anos, meu marido conseguiu e deu tudo certo. Mas foi muito difícil sair.

Eu estava no auge da carreira. O presidente da Fundação Gammon de Ensino falava que nunca exigiria nenhum título para eu continuar a dar aula na faculdade. Mas eu vim para cá. Muito por causa da receptividade. Poderia ir para São Carlos, mas lá eu não conhecia ninguém. Aqui não, eu conhecia a Maria, uma colega minha, o Flávio que é professor da UNESP. Depois vim para cá e conheci o Marcelo de Carvalho Borba. Então vim para cá por causa da receptividade, embora eu sempre tenha me interessado por essa parte de Educação, de Filosofia da Educação.

* * *

Eu tinha uma casa maravilhosa. Lá eu nunca fiz nada em casa, sempre tive duas ou três empregadas, aqui eu estou fazendo de tudo. Saí de um lugar que eu tinha tudo Emerson. Muitos dizem: -Você é louca. Eu entrei num estado terrível.

Minhas crianças adoraram, elas dizem: - Não volto para aquele lugarejo, não volto.

* * *

Quanto a minha família. Considero nossa família muito feliz. Meu pai sempre deu muito valor para esta questão da família, nós somos assim, bem grudados uns com os outros. No aniversário do Chico, meu marido, vieram quase noventa pessoas da minha família. Eu tenho muito orgulho dela.

A minha mãe estudou o ginásio ou normal, não sei como se chamava na época dela. Depois de casada resolveu fazer o colegial. Foi uma excelente aluna. Meus colegas deram aula para ela.

Minha mãe gosta muito de escrever, de literatura. Ela é uma pessoa muito simples, muito dependente do meu pai, nem supermercado ela fazia sozinha. Ela é do lar. Muito introvertida, não serve para trabalhar fora. Ela carrega muitos problemas. Você tem que ter cuidado para falar com ela. Minha mãe é muito melancólica

Meu pai, não. Meu pai é positivo. Meu pai era uma sumidade, foi nosso referencial. Ele faz uma falta tremenda. Não é porque ele faleceu. Ele nunca reclamou da vida, a alimentação dele era tudo para a saúde. Além de inteligente ele era muito sábio. Nós temos recordações excelentes.

* * *

Eu entrei na escola normal com sete anos, fui boa aluna e já gostava de problemas de Matemática. Lembro-me que a professora da quarta série fazia concurso e quem terminasse primeiro ia explicar para o colega, eu adorava, né? Eu adorava terminar logo. Gosto de um desafio até hoje.

Como eu tinha problema de saúde minha mãe me poupou dos serviços de casa e então meu pai me ensinou a fazer escrita fiscal de empresa, pois ele sabia muito sobre auditoria. Com treze anos meu pai me registrou e aos trinta e nove eu pude me aposentar.

Eu gostei desta área de contabilidade, mas na minha adolescência eu fiz o colegial normal. Fiz escola pública, escola estadual, muito boa. Minhas irmãs estudaram em escola particular, na fundação Gammon de Ensino em que sou funcionária até hoje.

Quando eu cheguei no terceiro ano, nós pegamos uma fase que você escolhia a área que queria cursar. Eu escolhi Exatas, mas meu pai queria muito que eu fizesse Direito, pois minha família é muito ligada nesta área. Meu pai é advogado, um de meus irmãos é promotor. Ele até pediu para minha mãe me influenciar, mas eu fui fazer Matemática.

Depois da minha adolescência eu comecei a ter problemas de saúde e depois de algum tempo descobriram que o bacilo de Koch ficou instalado no útero, foi muito difícil achar. Como consequência, eu tinha leucopemia, uma anemia profunda que não melhorava. Então meu pai achou melhor que eu fizesse escola perto de Paraguaçu.

* * *

Então eu fiz Matemática Pura na FAFIT – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tupã, já que Tupã fica a 50 quilômetros de Paraguaçu. Foi a última turma de Matemática, depois foi só Ciências. A faculdade que eu fiz não foi boa e, além disso, eu tinha que faltar por causa dos tratamentos. Em 1978 eu me formei, em 79 abriu um concurso público e eu passei começando a trabalhar como professora efetiva, embora já desse aulas em cursinho e aulas particulares de Matemática e Física.

Eu passei no concurso, e pelo fato de nunca ter dado aula no estado não tive muitas opções para escolher a escola para trabalhar. Lembro que cheguei no colégio Caetano de Campos e eu me vi boba, aquela lista de cidades e nenhuma do interior. Como a locomoção para São Paulo é fácil eu escolhi a escola de Guaianazes, sem nunca ter ouvido falar.

Foi uma época muito difícil, porque Guaianazes é o fim da linha do trem, e era uma região muito violenta, uma das mais perigosas da cidade. Uma das regiões

mais populosas de São Paulo, a maior parte nordestino. Já naquela época tinha tiroteio de dia. Mas eu era muito respeitada pelos marginais. E nunca tive problemas, porque se você cria amizade com eles, ninguém mexe com você.

Eu morava na Pompéia, perto do Palmeiras em uma república de professores. Eu tinha que sair duas horas antes para chegar em Guaianazes. Todo fim de semana eu voltava para Paraguaçu e vinha chorando para São Paulo. Eu tive muita dificuldade para me adaptar, não me acostumava a ficar longe de casa, eu sempre fui muito apegada.

Minha mãe falava, olha você põe uma jóia que se vier um ladrão você dá a jóia. E daí eu ia toda perfumadinha. E naquele horário de pico, os trens atrasavam e eu entrava empurrada e eu chorava. Nunca tinha saído de casa. Fiquei doente. Uma vez escarraram na gente, jogaram caqui. Foi uma época muito difícil da minha vida.

Eu cheguei em São Paulo muito inexperiente mesmo, muito ingênua. Uma vez deixei um rapaz carregar minha mala e depois vieram uns policiais e pediram os documentos dele. Ele não tinha e acabou preso. Eu passei aquela vergonha na rodoviária. Mas nunca me assaltaram. Só uma vez um menino tentou, eu estava com a minha mãe no Mappin. Ele puxou uma medalhona de ouro que eu tenho e tirou sangue.

Mas daí eu consegui uma remoção para Paraguaçu mesmo, para a maior escola de Paraguaçu e, além disso, fui admitida na Fundação Gammon de Ensino, que adotava o sistema Anglo de Ensino. Esta fundação também tinha muitos cursos técnicos e uma faculdade de Agronomia muito bem reconhecida: a ESAP. Alguns professores vinham de fora para dar aula em Paraguaçu. Como a região é basicamente agrícola e a faculdade tinha muita procura nós abrimos um cursinho só para entrar naquela faculdade, hoje a coisa caiu.

Então eu dava aulas no estado, no colégio e na faculdade da Fundação Gammon de Ensino. Eu me aposentei nesta Fundação e estou lá até hoje. No ginásio eu trabalhei muito pouco, nunca gostei de trabalhar com criança.

Lembro que na faculdade eu dava Álgebra Linear. Comecei muito nova, tive que aprender tudo sozinha. E além disso, como eu não sabia nada de Agronomia, fiz duas pós-graduações em Matemática, uma em Estatística e outra em Matemática Financeira e ainda uma Pós-Graduação *latu sensu* na área agrícola. Eu acho que comecei a abarcar muita coisa ao mesmo tempo e, como eu gosto de fazer tudo certinho...

* * *

Nessa época, em 1985, eu resolvi fazer Direito, foi lá que eu conheci meu marido. Foi a única coisa que serviu. Meu pai era um advogado muito renomado

e eu gostava da área, então eu resolvi fazer por satisfação pessoal. Em 1989 eu me formei. Havia muita pressão por parte de minhas amigas e de meu pai para que eu largasse de dar aulas e fosse trabalhar na área, cheguei até a fazer um estágio na promotoria que gostei muito. Minha tendência sempre foi para o Direito Penal, eu sou meio maluca por um júri, acho que foi influência do meu pai. Ele era um jurista de babar. Meu irmão também trabalhou no tribunal do júri em São Paulo, está no sangue mesmo.

E assim eu ia, fazia a faculdade de Direito, dava aulas de manhã e à tarde. Tinha um dia, uma terça-feira que eu dava aula à noite, a matéria de terça à noite eu não podia fazer. Fazia só as provas e pedia que os amigos assinassem a lista para mim. Mas eu estudava em casa. Enfim, terminei a faculdade de Direito e continuei só dando aula.

* * *

Infelizmente, a faculdade de Paraguaçu, em que eu dava aula, parou no tempo. Lembro-me que eles estavam discutindo sobre o curso de Agronomia. Para eles Agronomia era o curso do futuro, mas esse futuro nunca chegava. Eu falei para eles: - Por que a gente não traz para cá alguns cursos de “cuspe e giz”? Eu não quis dizer que eram cursos de fim de semana, mas cursos que não precisavam de laboratório, de fazenda, de infra-estrutura, essas coisas. Assim como o meu curso de Direito, que na verdade, nem giz entrava, pois a aula era dada com microfone, um curso de custo baixo e com bastante procura. Naquele tempo saíam quatro ônibus de Paraguaçu para fazer curso de Direito em Marília. Mas o diretor insistia que a tradição da Fundação era com a terra.

Lá eu dava aula de Álgebra Linear para os cursos de Zootecnia e Agronomia. Na Zootecnia nós tivemos que inserir uma matéria, Fundamentos de Matemática, porque os alunos estavam entrando na faculdade e não conseguiam acompanhar a Álgebra Linear. Nesta disciplina nós dávamos uma revisão do colegial. Chegamos a esse ponto. Na Zootecnia, eu cheguei a dar aula para dois alunos. Entravam sessenta alunos e iam saindo, saindo. Então a faculdade começou a entrar em uma crise financeira total. A dívida com o INSS foi tremenda. Para tentar sair um pouco desta crise, resolveram enxugar o currículo, de cinco anos para quatro, porque a nova LDB deu esta margem. Mas a qualidade foi caindo e nós fomos perdendo aluno. Agora eles estão querendo dar para a UNESP, mas a UNESP não está querendo arcar com a dívida.

Estão abrindo cursos noturnos. Trouxeram o curso de Administração de Empresas que tem procura e o de Ciências Contábeis que não tem, Turismo, Secretariado Trilíngüe e Hotelaria.

Hotelaria tem uma Matemática gostosa voltada para Economia, mas é Matemática. E eu que em 83 tinha dado idéia de abrir um curso de Direito, mas

hoje como já tem muito a OAB cortou e está muito difícil de abrir. Atualmente temos estes sete cursos, e eu dava aula para os sete.

* * *

Minha experiência com o colegial foi assim: eu fiz concurso para a fundação Paula Souza, porque pagava mais que a Secretaria da Ciência e Tecnologia, hoje já não está pagando tão bem, mas eu continuo trabalhando lá. E deixei o estado em uma época que o nível já estava bem baixo, foi na época do plano de demissão voluntária do Governo Covas. Mas eu lembro que no estado eu tinha mais autonomia. No colégio particular não, aula um é aula um. E, além disso, em uma cidade pequena se o aluno traz o exercício e você não sabe você se queimou na cidade inteira, não precisa mais nem procurar outro emprego.

Mas foi uma experiência excelente, porque no colégio particular é a elite da cidade, e a elite da minha cidade é coisa feia. A questão político-partidária, inclusive, é muito fechada.

Eu dava aula neste colégio particular e também dava aula na Escola Agrícola Centro Paula Souza que funciona como um internato. Na Escola Agrícola, atualmente, tem cento e sessenta internos. Eles fazem as disciplinas básicas no primeiro ano e a partir do segundo, pela manhã as matérias do Ensino Médio e à tarde matérias técnicas específicas, com aulas práticas. Aliás, a faculdade de Agronomia veio por causa do colégio.

Então eu tinha duas realidades diferentes. Uma no colégio particular que era a elite da cidade e outra na Escola Agrícola em que havia grande heterogeneidade e muita carência.

Havia muita heterogeneidade, pois os alunos vinham de todos os estados então tinha muita mistura, de classes sociais também, assim como havia alunos pobres, também tinha aqueles que faziam estágio nos Estados Unidos. Tinha muito problema com drogas e com mulheres.

Eu tinha que dar um ponto de partida e trazer o pessoal, na maioria das vezes o professor largava a turma. Nas áreas comuns, a fama da Escola Agrícola era muito ruim. Para você ter uma idéia, neste concurso que eu fiz para entrar, nenhum professor do núcleo comum passou, foram todos demitidos.

Na Escola Agrícola os alunos se sentiam rejeitados: "agricolino" era sinônimo de ladrão e maconheiro. Então o lado humano era muito forte, eles faziam da gente a família deles. A dificuldade ali era fazê-los estudar. Mas eles tinham muita força de vontade. É claro que, como todo lugar, não dá para falar que era cem por cento. E eu fazia questão de dar um ensino assim, de tal forma que eles pudessem competir com aqueles da elite também.

Mas eu vejo assim, que os alunos vão fazendo estes cursos técnicos. Principalmente aqueles que tem aula à noite, eles acabam ficando de fora da faculdade. Eles até querem fazer algo mais avançado, mas não conseguem.

No começo era sempre muito difícil, pois eles queriam só uma desculpa para morar ali, para fugir da família, era uma fuga. Mas já no primeiro dia de aula eu deixava claro algumas coisas. Fazia alguns cálculos com eles, por exemplo, quanto de prejuízo daria no fim do curso se eu atrasasse a aula em cinco minutos. Como eu mostrava seriedade eles me viam e já entravam. Foram se acostumando com o meu "jeitão". Tanto é que fui madrinha em todas as turmas em que dei aula.

Nesta escola funcionava o Ensino Médio, à tarde funcionavam os cursos técnicos de Agricultura, Pecuária e à noite funcionava Agroindústria, gerido por outra empresa. Também tinha Técnico em Turismo, Processamento de Dados e outros que eu não me lembro, pois cedi estas aulas.

À tarde, em alguns destes cursos, eu dava aula de Estatística e Ética, pois o Direito me habilitava a dar aula de Ética e Cidadania. Muitos alunos destes cursos vinham da cidade e já tinham feito Ensino Médio, eram pessoas de mais idade e estavam ali para ficar a par do mundo. Foi muito bom trabalhar fora da Matemática. Mas os alunos estranhavam, pois queriam algo assim, ir por ir, mas eu não, eu tenho o pensamento da Cora Coralina: tudo que merece ser feito, merece ser bem feito. E assim, eles foram assimilando a idéia, e eles se apegavam muito na gente. Para eles, nós éramos os ídolos.

Vinha um ônibus da cidade trazer aquela multidão. Na Gestão, eu dava aula de Ética e Cidadania e ali eu tive oportunidade de conviver com vários tipos de problemas que eles traziam, eles queriam muito se abrir para a gente. Eram pessoas muito carentes, se apegavam demais, mas para mim, foi muito bom. É bom ver o valor que eles dão para escola depois de algum tempo.

No colégio de elite eu tinha alunos muito bons em Matemática, na parte boa, teórica da coisa, e eu brincava: - Gente, vocês não vão ser professores de Matemática? Deus me livre, eles falavam. Eu tive o prazer de ter uma aluna que fez Matemática, hoje ela faz mestrado ou doutorado em São Carlos, mas na maioria das vezes eles faziam Odontologia, Medicina, pois o pai não previa que o filho seria professor. Já na Escola Agrícola, não, muitos terminavam o curso já tinham que ir trabalhar. Eu fazia estas comparações.

Na Escola Agrícola eles nos valorizavam muito, já no colégio particular... Eu não tive muitos problemas, mas muitos professores sofriam até por causa do traje. Até hoje chegam e-mails "metendo o pau" no professor que ficou no meu lugar.

Eu dava aulas em todos os colegiais, primeiro, segundo e terceiro. Com o decorrer do tempo eu fui largando algumas frentes, como Geometria, e fui

lidando mais com a Álgebra. Na Escola Agrícola eu dava aula para todas as turmas também, e ainda na faculdade. Para você ter uma idéia, em dezembro do ano passado eu tinha seiscientos e vinte e três alunos. Pois, além do que eu já tinha, a FATEC abriu um curso de Ciências da Computação em Assis e eles me convidaram para dar aula à noite, na sexta feira. Eu dava quatro aulas na mesma turma.

Lembro-me que tinha um feriado no dia vinte e oito de outubro que foi postergado para uma sexta-feira, dia dois de novembro, pelo Governo do Alckmin, os alunos chegaram a protestar para que eu desse aula. No último debate para a presidência também, o diretor dispensou os alunos, e os meus alunos faltaram quase matar o diretor. Além disso, havia dois alunos que já eram formados e estavam dispensados da matéria, mas iam mesmo assim e ficavam assistindo minha aula até às onze e quinze.

Para mim era muito sacrificado ir para Assis, pois sexta à noite era o dia que eu reservava para a família. Mas foi muito gratificante, pois a turma era muito boa. A gente ia desenvolvendo o raciocínio lógico e a FATEC exige bastante que se traga o cotidiano.

Eu sempre me dava bem com os alunos. Se você chegar, assim, por exemplo, no colégio particular e fazer uma entrevista, eles vão falar assim: - Ela é exigente, é chata, mas a gente quer ela. Para você ter uma idéia, o diretor me pediu para não falar que eu ia sair antes do fim do ano. Ninguém queria que eu largasse as aulas. Eu sou um nome muito respeitado lá. Chegou a vir uma comissão de Ourinhos da FATEC para eu não vir para Rio Claro, para eu não largar as aulas.

Esses alunos mais carentes, que estudavam nesta faculdade, davam muito valor, eu era uma princesa para eles. Eu falava para eles: - Gente, a Matemática é linda. E isso é que ficou para eles. Já na faculdade de Agronomia, em que o pai dá dinheiro para eles estudarem, salvo algumas exceções, era só reclamação, festa e churrasco. Eu sinto assim, que quanto menos obrigação a pessoa tinha, quanto mais os pais investiam, menos valor eles davam.

É porque, na verdade, os alunos mais carentes não têm dinheiro e precisam pagar uma faculdade particular, já os que podem, passam em uma instituição pública... No terceiro grau a coisa inverte. Você paga uma escola particular para o seu filho para ver se não vai precisar pagar depois. Não sei se algum dia isso vai acabar.

Lembro-me que para dar aula em Agronomia eu tive que estudar muito. Então eu comprei muitos livros, eu adoro livros. Tive que estudar para conhecer as aplicações. Mesmo assim, dar aula para o Anglo é mais difícil que para a faculdade, pois os alunos eram muito bons, neste ano eu tive dois alunos que passaram em cinco faculdades públicas de Medicina. Então eles vinham com aqueles exercícios e você tinha que dar conta. Eu gostava de estudar aqueles exercícios. Tinha dias que meu marido achava que eu estava ficando louca. Eu

acordava no meio da noite com uma idéia, levantava e começava a resolver algum exercício, mas graças a Deus eu sempre conseguia. E nunca precisei nem passar e-mail para a banca do Anglo, nunca.

Já na faculdade, eu tinha que ir atrás das aplicações. Mas eu sempre gostei disso. Lembro-me de um livro sobre CEP - Controle Estatístico do Processo, que trabalha com coisas como saber qual o tamanho da amostra que você tem que pegar numa produção em larga escala. Eu demorei a aprender, mas gostei muito. Tinha aquelas coisas de desvio padrão, eu me apaixonei. Então eu ia aprendendo tudo sozinha, Estatística, ia para a curva de Gauss, Matemática Financeira, eu ia fundo. Mas foi muito bom, pois eu me motivava. Na Agronomia eu tinha um material excelente só com exercícios aplicados para o campo, mas era uma minoria que valorizava.

Eu só podia escolher livros didáticos na escola de Agronomia. Como os alunos não podiam comprar livros eu os orientava para consultar o livro *Temas e Metas* do Antônio Santos Machado. Eu o achava mais prático.

Eu vibrava, pois, com eles eu podia aplicar a teoria. Já no Anglo era mais quadradinho. Não que eu achasse ruim, acho que cada escola tem uma filosofia e a deles é passar no vestibular.

É como diz aquele livro do Rubem Alves, que, aliás, eu tenho todos os livros dele. O livro é o *País dos Dedos Gordos*. O menino chega e vê aquele palacete e pergunta: - O que é isso? - Ah, isso aí é a universidade aqui do Brasil. E o menino louco para entrar, mas nunca deixaram, então ele pergunta: - Mas não tem jeito? - Tem sim, tem um buraquinho ali no muro, se o teu dedo couber certinho ali você entra. Ou seja, tem que fazer a cabeça do aluno. A gente até sabe e vai falando para os alunos: - Você pensa desse e desse jeito.

Para quem está começando no Anglo é muito difícil, porque eles cortam a franquia. A nossa era muito boa, eu tive uma turma que pegou o quarto lugar do Brasil entre duzentos e oitenta e cinco franquias.

Na Escola Agrícola eu ia fundo, por exemplo, comprei uma máquina por tanto e a depreciação foi tanto, depois de quanto tempo ela valerá, sei lá. Primeiro trabalhava a exponencial depois ia dar a operação inversa que era o log, eu vibrava. Mas eu gostava da coisa formal também.

Lá no Anglo aparecia cada aluno, tão bom em Matemática, tão bom, mas para a vida não. Eu tenho uma sobrinha que hoje estuda na faculdade de Direito do Largo do São Francisco. Ela fazia o problema que fosse, mas se misturasse alguma coisa do cotidiano não saía. E agora até o ENEM está puxando estas coisas do cotidiano, fazendo interdisciplinaridade e eu acho muito bom. Eu recebo o ENEM pelo Anglo e outras provas também, como o vestibulinho. Acho as provas bem boladas.

* * *

Na minha experiência profissional eu tive de tudo. A última experiência que tive, foi ser convidada para dar aula em uma usina. Os alunos desta usina iam fazer um curso de eletricista, mas precisavam ter uma base de Matemática primeiro. Eles estavam investindo no profissional para não mandar embora. Primeiro eu dei aula para pessoas que já tinham curso superior, tinha uma engenheira, uma assistente social, uma que fazia Direito.

Eles tinham uma dificuldade tremenda. Coisas assim, de interpretação mesmo, de passar do Português para a Matemática, elas se perdiam todas. Ficavam com aquele pavor, suavam frio.

Nesta usina eu ía toda quinta feira, primeiro para eletricista, depois para encanador. Esta turma era só de homens, você precisa ver que maravilha, pagavam super bem. Os alunos ficavam muito contentes com essas aulas, no fim eu vim para cá e indiquei uma outra professora, mas foram experiências muito boas.

* * *

Eu tive professores de dois tipos. Daqueles em que a prova era uma arma, que falavam: - Eu te pego na prova. E eram professores de Matemática. Olha, se eu dependesse de professor eu não seria professora de Matemática, não. Lembro até que, quando eu passei no concurso, fui para São Paulo e quando eu voltei fui dar aula para uma escola maior e lá encontrei três colegas que foram meus professores e eu falava: - Se dependesse de vocês...

Um desses professores chegou a falar que só começou a ter visão de professor depois que teve um filho. Eu fico pensando, se todo professor tivesse que esperar ser pai para ser um bom professor coitado do filho dos outros.

Por outro lado, também tive professores muito bons, lembro da professora Araci Araújo que tinha uma capacidade muito grande, eu acredito até que ela tenha me influenciado na escolha. Eu lembro que ela era muito organizada. Ela fazia aquele casamento, aquela coisa, até que ela fechava o assunto. Por exemplo: - Vou ensinar matrizes. Matriz é uma tabela de m linhas e n colunas. Sabe? Ela tinha um vocabulário muito bom. A matéria era regra de três, problemas de 2º grau. Ela tinha uma paciência muito grande. Ela falava: - O que você quer do problema? Quais os dados que você têm? O que você vai usar? Eu adorava fazer. Pegava os problemas e perguntava: - O que eu quero? Era a pergunta. -Que dados eu tenho? O que eu uso? Ah! Daí era a Matemática.

Ela me marcou bastante, foi professora da 8ª série, naquele tempo falava-se 4ª série. Mas não tinha interação, era ela que sabia. Como ela era boa, eu gostei. Mas, de uma maneira ou de outra eu sempre gostei de Matemática.

* * *

Eu gosto muito de ler, eu tenho uma coleção só de filósofos. Gosto muito de Paulo Freire, tenho muitos livros dele. Gosto muito dessa parte de Formação de Professores, de Educação, dessa área mais humana. Gosto até mais do que da parte mais formal.

Li também alguns livros de religião, como *O Evangelho Segundo Allan Kardec*, mas eu sou evangélica praticante, não assim de ir à Igreja. Meu pai dava opção: não é porque eu acredito que você tem que acreditar. Ele perguntava: - Por que você acredita em Deus? Ele era de uma sabedoria que você precisava ver. Eu acho que isso que me fez ler livros de outras religiões. Eu gosto de saber o que os Mórmons pensam. Mas eu acho que tudo tem o fator fé. É crer no incrível, é ver o invisível. Eu tenho fé. Mesmo que achem que eu sou antiquada, porque a razão e a religião são coisas que não batem.

* * *

Eu gosto muito de viajar também. Do Brasil, eu só não conheço a Amazonia e o Tocantins. Sempre gostei de viajar pelo Brasil acho que porque meu pai sempre nos criou com muito amor à Pátria.

Muitas viagens me marcaram, uma delas foi para Fortaleza. Tem aqui, Campos do Jordão que eu gosto muito de ir. Tem aquele palácio do Governo, eu gosto de ver aquelas camas de Luís XV, aquelas pérolas.

* * *

A escola que eu estudei no Primário era um grupo escolar, tinha só de primeira a quarta. No uniforme havia uns risquinhos: um risquinho, primeira série, dois risquinhos, segunda série e assim por diante.

Eu peguei duas etapas de escola: aquela bem tradicional em que o professor era a figura central e uma outra que, acho, era tecnicista, pluricurricular.

Não estou dizendo que a escola tradicional era do tipo de ter palmatória, aqueles castigos, mas havia muito respeito. Por outro lado, nós não sabíamos dessas coisas, dos direitos que tínhamos.

Lembro-me de um fato que me marcou muito no Primário: um menino falou um palavrão e o diretor reuniu a escola inteira no pátio. Pediu para o menino falar o palavrão para todos os alunos e fez o menino fazer xixi no poste. Aquilo me

marcou muito. Estas coisas aconteciam e o pai nem ía na escola reclamar, não tinha isso, né?

Nós sentávamos em dois. Se fosse japonês, naquela época, era excelente aluno. Hoje, ou são excelentes ou são muito ruins, a coisa, eu acho que abrasileirou. Mas não tinha esta questão de cooperar com o outro não, você queria era competir, eu acho que incutiam isso na gente. Mas tinha uma formação familiar muito boa por trás. Pode-se dizer que eu fiz uma escola de Primeiro Grau muito bem feita, tive excelentes professoras, nunca tive substituta.

Saí deste Primário gostoso. Gostoso entre aspas, porque o professor dava aula e você não sabia de seus direitos e deveres. Por outro lado você aprendia, você tinha que aprender, a família exigia, tinha lição de casa, tinha tudo. Daí, entrei no colegial e vieram aqueles professores carrascos.

Naquela época líamos livros que eu acho que eram muito pesados para nós: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, *Memórias de um Sargento de Milícias*. Alguns eu gostava, como *A Moreninha*, que era mais do tipo romance.

Depois peguei a escola que acho que era tecnicista. Veio uma febre de pluricurricular, você já viu isso? Acho que por meados de 74. Veio uma verba enorme e construíram uma outra ala na escola que abrigava mais de mil alunos. Tinha aulas de torneiro mecânico, essas coisas. Eu tinha aulas de economia doméstica e me saía muito mal, pois não tenho habilidade manual, eu não gostava. Aprendíamos bordado, encapávamos cabides, tenho alguns até hoje, todas estas coisas para o lar.

Em Matemática, lembro de um professor que era engenheiro, ele dava épura, linha de terra, mas eu nunca sabia. Nem me lembro de ter visto a Geometria Espacial. Eu achava uma escola péssima. Tinha um professor de História, Antoraci, ele dava aula com uma coisinha na mão para lousa, não tinha a questão da pergunta, não tinha interação. Nesta época eu não tive uma boa formação.

No terceiro ano você tinha que optar, se você queria Humanas, Exatas ou Biológicas. Eu fiquei muito na dúvida, pois não tinha um teste para você escolher.

Por um lado eu gostava muito de Português, de Literatura. Mas, como meu pai não queria que eu fosse estudar numa cidade grande e tinha uma facilidade na área de Matemática, por causa da contabilidade, eu fui fazer Matemática. Aí eu fui para Tupã.

Eu trabalhava, fazia contabilidade o dia inteiro, e estudava a noite. Só que, por causa da minha saúde, eu não podia freqüentar muito. Lembro-me que era aquele

cálculo, muito avançado, a lógica,... Quando começamos éramos 60, quando terminamos éramos 12.

Tenho até minhas apostilas aí. Hoje eu entendo, mas na época... Apesar disso eu até dava aulas para os meus colegas de Álgebra, essas coisas que tinham um raciocínio mais lógico, eu sempre gostei. O Cálculo era aquele, sem aplicação nenhuma, era demonstração mesmo, teorema e demonstração e era isso. Eu não considero que eu tenha feito um curso superior adequado.

Na disciplina de Didática a gente tinha que dar aula para os colegas de classe. Tinha aluno que desistia ali mesmo, chorava. Minha aula nesta disciplina foi sobre razões e proporções, uma delícia sabe?

* * *

Nós tínhamos que fazer estágio, e eu peguei um professor que havia sido meu professor de colegial. Ele era um professor do tipo “eu sei tudo, eu te pego na prova”. E lá fui eu fazer o meu primeiro estágio, aquilo me marcou muito. Ele estava dando a forma trigonométrica do número complexo. Então ele começou lá: falou da forma polar, da forma algébrica e tal. E de repente ele parou a aula e disse: - Agora a estagiária vai dar aula para vocês da forma trigonométrica do número complexo.

Olha, Emerson, foi por Deus. Eu estava dando aquela matéria no cursinho. É, eu dava aula em cursinho, estudava e trabalhava. E daí eu dava, né? Eu fui na lousa, eu ensinei, aquela mudança de quadrante, o teta igual a π sobre seis... Não que eu fosse uma *expert*, é que eu estava dando aquela matéria no cursinho, porque nem na faculdade e nem mesmo com ele, quando era meu professor eu tinha aprendido.

Na faculdade, eu não me considerei suficientemente formada para sair dando aula não. Mas eu me saí bem porque, por sorte eu estava dando esta matéria no cursinho. Até umas alunas vieram falar para mim depois: – Nossa! Agora eu entendi Mary. Ele nunca mais me pediu para dar aula. Foi muito duro esta primeira experiência.

Eu achei que ele quis me colocar na frente da classe, me expor, tinha até umas conhecidas minhas na sala. Para poder falar depois do nível dos professores e tal. Eu nunca fiz isso com estagiário meu. Se ele pedir para dar aula, tudo bem, se não ele fica ali. Eu já falo de ante mão: – Você tem algum assunto que queira dar, para aprender a falar?

Depois, passei por toda aquela fase de dar aula em cursinho, dar aula particular. Mas muito pouco tempo, pois eu me efetivei logo e aí eu fui, peguei mais colegial.

Eu trabalhei no estado e depois pedi exoneração, pois via muito discurso e falsidade. Eu sou muito coerente, gosto e procuro ser. Este professor, por exemplo, que me pôs para dar aula. Ele foi diretor da escola em que eu trabalhava. Um dia ele me falou: – Mary, eu admiro seu trabalho, mas eu não me conformo que você exija que o aluno peça por favor, peça licença, porque nosso aluno é lá do Balneário⁸, é um aluno pobre. E eu falei: – Olha Zé Martins, eu acho que esse aluno que hoje tá lá no Balneário, amanhã ele tem direito de querer ser um delegado de polícia, então eu acho que ele tem direito de aprender o que eu ensino para o seu filho. Porque eu fui professora de quase todos os filhos dos meus professores, que estudavam e pagavam escola particular. Essas coisas não me entravam na escola do estado.

Em uma outra ocasião, estávamos em reunião com nossa supervisora do estado. Lá por 1983. E ela com todo aquele discurso sobre a elevação do nível do ensino no estado. Lá pelas onze e meia ela falou:– Olha gente, vou passar um trabalho para vocês me entregarem na próxima reunião porque eu tenho que pegar meu filho no Xereta. Ah! Mas eu não agüentei: – Com licença – porque eu tinha levantado várias questões sobre a qualidade do ensino do estado, que eu achava aquilo uma utopia – Tá bom, a senhora vai buscar seu filho no Xereta, o Xereta é uma escola particular caríssima, e nós estamos aqui defendendo a escola pública? Se a gente defende uma coisa, nosso filho vai estudar onde é o melhor. Olha, Emerson, criou um auê tão grande, às vezes eu peço por ser bocuda né?

Na Escola Agrícola também. Veio uma supervisora de Marília, dona Marli, e nós fizemos uma reunião com todos os professores, da área técnica e da área comum. Em um certo momento ela me falou: – Professora, o que a senhora está dando no segundo colegial? Eu falei: – Olha, no segundo colegial eu estou dando trigonometria. E ela: – Professora, larga de ser boba, dá tabuada para eles que os nossos alunos só vão puxar enxada. Ah! Eu me revoltei muito: – A senhora gostaria que eu desse tabuada para os seus filhos no Segundo Grau? De fato, tem alunos que não sabem tabuada no segundo colegial, mas a senhora gostaria que seu filho estudasse tabuada no segundo colegial? Ela me veio com aquele papo de que o filho dela estudava no Cristo Rei em Marília. Ora, mas estes aqui também são filhos de alguém.

No colégio agrícola era assim, os alunos entravam falando “eu ponhei” e saíam falando “eu ponhei”. Mas eu cobrava, no colégio, na faculdade. Eu cobrava que os alunos falassem corretamente.

* * *

⁸ Segundo a depoente, Balneário é um rio de Paraguaçu. Nas margens desse rio moram pessoas de baixa renda.

Eu achava que todos os alunos tinham que ter oportunidade igual. Eu sempre fui idealista, depois meus ideais foram até morrendo um pouco, por causa da realidade do sistema, né?

Para mim, quando eu comecei a dar aula, foi um choque, eu vi uma outra realidade. Mesmo na escola pública havia separação. Nós tínhamos o primeiro colegial A, da manhã. Ali nós sabíamos quem eram os pais dos alunos. Já os da tarde, esses eram bem fracos e os da noite, ih...

Os professores tiravam muita licença, era médico, licença, licença para nada. Tinha professor que pegava um assunto do começo ao meio do ano. Lembro-me de um ano que tinha o problema da Aids, então o professor de Química ficou naquilo um tempão. Eu via aquele trabalho e pensava, nossa esses alunos não tem condições de competir com ninguém. Eu acho que o profissional precisa ter esse compromisso de querer que o aluno mude o estado dele, que ele deve ir numa crescente.

Eu era nova e idealista e no começo eu senti muita pressão por causa dessas coisas de nota. Não interessava se o aluno aprendia ou não, eles queriam era nota. Mas depois que você mostrava para o aluno que quem o amava era aquele que queria vê-lo bem na vida, eles te respeitavam. Então o que você falava virava lei para ele. Eu gosto de coisa séria, tanto é que quando a minha filha chega em casa e fala assim: – Mãe, hoje a aula foi uma delícia. Eu pergunto: – Bom, ou não fizeram nada ou brincaram, porque aula mesmo...

Se é para fazer, então é para fazer bem feito. Por isso eu sempre fui contra essa recuperação só no papel. Essa coisa de recuperar só o que ele não sabe, de recuperação individual, no papel é muito bonito, mas na prática você vê que não é.

Eu peguei uma época em que a responsabilidade foi passando toda para a escola. Pai de aluno eu só via se fosse mal em Matemática. Eu nunca recebi um pai na escola do estado, mas na escola particular o pai vivia lá, mandava bilhete para o professor: – Olha você tá ensinando isso aqui errado.

* * *

Lembro-me da primeira aula que eu dei em sala de aula. Foi em um cursinho. O professor do cursinho saiu e eu fui convidada, estava no segundo ano da faculdade, então eu peguei o bonde andando sabe? A aula foi sobre matrizes. Nos primeiros quinze minutos eu tremi na base. Naquela época quem dava aula naquele cursinho era assim: nossa! Sabe? A única escola particular da cidade. Tanto aí, como mais tarde, no estado, as aulas eram bem teóricas, nada de praticidade na Matemática.

Mas eu tentava desmistificar a Matemática, não sei se consegui. Por exemplo, uma aula que eu considerava excelente era sobre a noção intuitiva de funções. Essa aula eu sabia, dava um *show*.

Eu sou do estilo muito organizada, minha lousa era perfeita. Tinha professores que não gostavam de apagar minha lousa, pois parecia que eu escrevia em cima de linhas. Em outras coisas eu era relaxada, na papelada, mas a lousa era perfeita. Então nesta aula sobre funções eu começava: – Quais são as conotações da palavra função? Os alunos respondiam: – Ah, emprego. Eu dizia: – Parabéns, você participou. Mas nunca chegava a resposta que eu queria. Então eu dava a dica: – O homem vive em função do ar. O que significa o termo função nesta frase? Eles: – Dependência. E eu: – Isso dependência. Então o homem depende do ar para viver.

Então usava outros exemplos como o do táxi, em que a corrida depende dos quilômetros rodados que é a parte variável e da parte fixa que é a bandeirada. Dizia: – A demanda de um produto é função de diversas variáveis, vamos dizer do preço do produto, quanto menor o preço maior a demanda. E assim ia. Você paga a sua conta de energia em função do quê? – Isso, do consumo, e tal. E daí íamos fazendo sentenças, mas nada ainda da questão formal.

Alguns alunos, mesmo no terceiro colegial, faziam gráficos e não sabiam que eram funções. Todas aquelas coisas de y igual a x , encontrar o y . Eu precisava falar: – Limpa a cabeça, esquece que é Matemática. Você não está numa aula de Matemática, isto aqui é vida. Limpou a cabeça, chacoalhava a cabeça, então, agora tá vazia? Então o aluno dizia: – Professora, para calcular o salário de uma pessoa que ganha 500 reais fixos mais 2,80 por hora eu pus, 500 mais x vezes 2,80, tá certo? Eu dizia – Tá certíssimo, mas tem a questão da elegância Matemática. Por exemplo, você pode ir num restaurante pedir uma coca-cola e chacoalhar, não é crime, mas é deselegante. Você não vai passar a mão na gengiva e limpar a boca. Então, em Matemática também, precisamos de elegância. Se você coloca x dois e oitenta, eu bato o olho lá: – Mas que deselegância. Então você põe sempre o número depois a variável. E falava da variável dependente, da variável independente... Eu adorava esta aula.

Eu gostava de preservar esta aula dialógica. Mesmo na faculdade. Mas é difícil, pois sempre tem alguns que falam o que vem na cabeça. No começo eu não tinha esta postura, não. Eu acho que durante muito tempo eu fui cópia deste professor detentor do saber. Não por muito tempo, me arrependo até. Mas sempre com boas intenções. Eu gostava de aprofundar, não em prova. Eles achavam as minhas provas muito difíceis, porque eu não me prestava a decorebas. Então para eles era a morte. Hoje eu pego meus blocos de prova e eu tenho dó, porque às vezes a coisa não tinha uma significação assim, sabe? Eu sempre procurei dar prova de interpretação, mas isso não é uma arma na mão, porque eu dava na aula. Eu gostava de aguçar a cabeça, porque eu fui criada assim, meu pai nunca foi de

dar nada de mão beijada. E crio minhas filhas assim, sempre procurando desenvolver a criticidade.

Eu gostava de ir atrás das coisas. Então, por exemplo, eu ficava me perguntando, porque parábola se chama parábola e ía atrás do significado e tal. Por que seno se chama seno, os erros de tradução, eu sempre me empolguei com essas coisas.

* * *

Em 78 eu dava aula para técnico em contabilidade e estatística no Magistério, olha que miscelânea. Além de dar aula no colégio agrícola. Lá no agrícola os alunos me chamavam de senhora, tiravam o boné quando eu entrava na sala de aula. Aquilo me fazia um mal. Mas por outro lado, na faculdade eu não me sentia bem quando os alunos me chamavam de você.

E daí em julho de 79 eu passei no concurso e fui para São Paulo. Lá em São Paulo era outra realidade. Eu nunca tinha visto o roubo e a pobreza assim, tão de perto. Mas eu sempre fui educadora. Não tinha problema dar aula para bandido, para lésbica, espírita ou macumbeira. Lá em Guaianazes a realidade era muito fria. Eu via meninas de doze, treze anos se prostituindo, e vinham para a escola com aquele vocabulário péssimo, sabe? Mas eu não admitia, nunca admiti palavrão em aula minha.

No colégio agrícola que era só menino eu falava: – Por favor, vocês são homens, aqui não tem menina, mas vocês têm que me respeitar. Daí veio o internato só para meninas. Olha Emerson, quando mulher dá para não prestar é pior do que qualquer homem. Então, essas meninas que vêm, que a mãe deixa sair de Foz do Iguaçu para vir fazer colégio agrícola em Paraguaçu Paulista, nossa! Elas tinham assim, uma boca tremenda, a maioria arrumava filhos na própria escola e não sabia de quem era o pai. Mas eu sempre tratei todo mundo igual.

Tinha uma coisa que eu não admitia, era choradeira em sala de aula. Lá fora tudo bem, as meninas tinham confiança em mim e me contavam, mas dentro da sala de aula eu não quero saber de choradeira. Porque eu fiz uma faculdade de Direito e trabalhava o dia inteirinho e não queria que o professor passasse a mão na minha cabeça, não. Aqui eu não quero saber se teu cachorrinho morreu, se pegou fogo na sua casa, lá fora se você quiser me procurar, tudo bem, mas aqui dentro, nós vamos trabalhar.

* * *

Eu prezo pelo ensino de qualidade. E para mim o que é ensino de qualidade? Eu tinha uma outra idéia de qualidade. Para mim era você pegar de cabo a rabo linearmente. O estado ter tudo aquilo detalhado: o aluno em primeiro lugar tem que estudar isso, isso e isso, e ir a fundo na coisa. Para mim qualidade era isso, o conteúdo. O que é qualidade de ensino então: após o curso o aluno será capaz de

raciocinar, de abstrair, de generalizar, sabe? Você dava um exercício em uma situação e o aluno saberia usar em outra. A minha qualidade ia longe.

Depois eu fui vendo que não, que tinha outras facetas também. A questão das habilidades, do trabalhar em grupo. Mas no começo, qualidade era conteúdo. Com o passar do tempo eu via que tinha alunos que eram excelentes em Matemática, mas que não sabiam fazer uma ligação em um chuveiro. Sabe? Que não estavam preparados para a vida. Então eu vi que as coisas que eu pensava não eram tudo, enquanto qualidade de ensino. Agora eu vejo a questão da qualidade como um todo. Mas no começo não, eu era bem rigorosa: – Aqui vocês vieram aprender só Matemática.

* * *

Lembro das minhas semanas pedagógicas. Lembro de um filme que a gente assistiu. Era uma época que a gente devia pensar a escola como se fosse uma empresa. Então nós assistimos um filme sobre uma fábrica de sabonetes. Colocando tantos ingredientes tinha que sair tantos sabonetes. Compreendeu? Então eu falei: – Gente, aqui não é fábrica, nós estamos lidando com cabeça. Você não pode garantir resultado quando lida com o ser humano. Eu posso estar aqui mas minha cabeça estar longe. Eu não posso garantir que eu vou por tanto de matéria prima e sair tantos sabonetes. Aqui não dá.

Havia aquela época que não era para reprovar. O discurso era esse: se você pôs xis tem que sair xis sabonetes, né? Isso lá por 85, 87. Então vinha palestrante até da UNESP. Começava a palestra com um vasinho de flor, de margaridinha branca, e falavam: – Esse é o nosso aluno. Nosso aluno é um consumidor e a mercadoria tem que ser de primeira qualidade. Eu pensava: não é assim, quando você lida com seres humanos a coisa é complexa.

Tinha uma história de justificar porque você tinha deixado o aluno em recuperação. Sabe, inverteu o papel. Ora, se o aluno fica em recuperação quem tem que justificar é o aluno, não o professor. Dava muito trabalho fugir daquele esquema, então era muito mais fácil fazer vistas grossas. Fazer de conta que dava aula e o aluno fazia de conta que aprendia.

Hoje eu vejo muita falta de garra do aluno, principalmente aqueles que ficam o dia inteiro na escola sendo sustentados pelo pai. Eu preferia dar aula para os alunos da noite, que trabalhavam o dia inteiro. Mas, a maioria gostava de dar aula para os alunos da elite. Eu também gostava de dar aula no Anglo.

Daí tinha aquele monte de reunião e aquele discurso de que o aluno tinha que passar pela escola. Em conselho de classe eu chegava doente em casa. Mas no fim eu acabava entrando no esquema. Porque dava muito trabalho se você fosse enfrentar a realidade sabe? Porque a realidade não é tão linda assim. Tem muita gente que é doutor e não fez esforço nenhum. Tem, eu conheço. Meu marido

falava: – Deixa de ser boba, chega ali e fica conversando. Porque era muito mais fácil ficar ali conversando, perguntando se já largou o marido e tal. Mas eu não, eu ia naquela linha da Matemática, entrava falando Matemática e saía Matemática. Então eu não me conformava de ouvir colegas dizendo que confiavam no aluno e saíam da sala de aula para tomar café enquanto os alunos faziam prova. Isso para mim não dá. Se é pra fazer um negócio vamos fazer certo, nós vamos fazer certíssimo.

Eu fazia alguns cursos no CENP – Coordenadoria de Ensino de Normas Pedagógicas, em São Paulo. Mas eram cursos todos na base do “de cima para baixo”.

Teve pelo menos um curso que mexeu comigo. Na CENP mesmo. Foi aí que eu comecei a ver que dava para mudar a prática pedagógica. Foi um curso muito bom, a respeito de trabalhar Geometria com materiais concretos. Nós construímos os objetos geométricos na madeira, pirâmides, os prismas e víamos as arestas, os vértices, muito melhor que ver a coisa planificada. Mas não era tudo que dava para usar, não.

Mas os melhores cursos que fiz foram na Paula Souza, no CETEPS. Pelo fato de todos os cursos serem em São Paulo, a 450 quilômetros de Paraguaçu, eu acabei fazendo poucos cursos.

Nestes cursos nós assistíamos fita do Marins, sobre trabalho em grupo, sobre motivação. Então, daí você ia interiorizando essas coisas, e daí eu melhorei nessa questão de aceitar.

As pessoas diziam para eu tentar certas coisas, mas eu pensava: isso é utopia. Para você me convencer, para eu mudar, é muito difícil, pode ser que seja por causa da educação familiar. Devagar algumas coisas você vai mudando, outras a vida mesmo te faz mudar. Você não muda porque o outro te impôs, eu pelo menos não. Eu acho até que eu deveria ser mais maleável, mas não é o meu jeito, eu não sou assim. Eu escutava algumas coisas e pensava: tudo bem, ele pensa assim, mas na prática não é assim, para mim não é.

Por exemplo, nesse curso⁹ que a gente fez aqui na UNESP eu aprendi demais, mas não vou dizer que tudo aquilo dá para usar no cotidiano. Como nós vimos, em pesquisa eles colocam aquilo que dá certo.

Mas eu sempre gostei mais do estilo dos cursos da Paula Souza, a respeito de trabalhar as habilidades, competências, ver o aluno como um todo. Lá a avaliação

⁹ O curso a que a depoente se refere é a disciplina *Tendências em Educação Matemática*, ofertada pelo curso de Pós-Graduação em Educação Matemática e, neste caso, ministrada pelo professor Marcelo de Carvalho Borba.

tinha que ser com letras, B era bom, MB muito bom, mas eu sempre gostei de ter um parâmetro numérico. Para mim foi muito difícil. Eu sempre gostei da coisa certinha e para mim a vida é prova, é avaliação. Mesmo para a gente subir de nível na Paula Souza, nós éramos avaliadas por uma aula expositiva. Na vida, ninguém fala em habilidades. Mas na classe nós tínhamos que fazer assim. Ou seja, eles diziam para fazer uma coisa com nossos alunos, mas com a gente era avaliação de aula expositiva.

Eu achava aquilo muito bom, isso não tinha no estado. Então para subir de nível o professor tinha que dar aula para uma banca. Você entrava por concurso e, para subir de letra, para aumentar o salário, tinha que dar aula para uma equipe. Mandavam você estudar três assuntos e sorteavam um na hora. Minha última aula foi sobre pirâmides. Eu preparei tudo, fiz transparência, me preparei, dei aula para o meu marido e tal. Eu fiquei muito tempo sem dar Geometria, então eu não tinha segurança em dar aquele assunto.

Outro curso que eu gostei muito foi com o Gelson Iezzi, há uns cinco anos, foi o curso que eu mais gostei. Era a respeito de como levar o aluno a resolver problemas. Então ele colocou diversos problemas que a gente mesmo não entendia. Alguns mais fáceis, outros mais difíceis. Tinha muitos professores ali que não faziam. Esse curso para mim foi importante, pois me levou a refletir que às vezes a gente demora umas três horas resolvendo um problema e daí você entrega para o aluno e quer que ele resolva em dez minutos numa prova.

Esse curso para mim foi válido, mas a maioria... Eu não gostei, não. Por exemplo, uma vez veio uma professora da UNESP de Bauru dar um curso para os professores de faculdade sobre avaliação. Ela trabalhava com formação de professores de Primário, por isso eu até entendo. Ela achava que para eu dar aula de Matemática eu tinha que fazer música, fazer teatro, nunca dar uma aula expositiva. Caso eu fosse dar uma fórmula eu tinha que primeiro dar uma música, fazer um concurso. Para mim, tudo aquilo era uma utopia, era muito fora da realidade. Foram três dias de curso que eu não aproveitei nada, perdi meu tempo.

Ela trouxe lá os materiais dela e ficou falando, mas nada que pudesse ser aplicado na faculdade. Ela veio com uma florzinha e dizia: – Olha, essa florzinha vai ser bonita dependendo do cuidado que nós tivermos com ela. Daí veio com a didática, de como avaliar o aluno. Ficou uma coisa muito bonita, mas fugiu da realidade. Antes da aula a gente deveria bolar alguma coisa. Não sei, se depois viria alguma coisa. Será que isso se encaixaria na modelagem? Não sei.

Ela falava: – Olha. O nosso aluno de faculdade gosta do quê? Gosta de *rock*, de baile e boate? Então você tem que descer ao nível dele, da faixa etária e fazer com que ele goste da Matemática. Matemática pode ser explicada desta maneira. Ela trouxe alguns assuntos que realmente davam, mas era tudo coisa do Primário: multiplicação, trabalho com casas decimais, adição, totalmente fora do nosso contexto. Diz que pagaram uma nota para ela ir lá.

Então eu acho que sempre você tem que filtrar. E de uma maneira ou de outra tem que ter carisma. Eu falava para eles, por exemplo, eu acho até que tá errado, mas eu falava que Matemática era a disciplina mais importante para eles, tá?

* * *

Eu se fosse dar um curso para professores, vamos pegar aí, por exemplo, Análise Combinatória. Eu começaria orientando a pessoa a começar analisando o que é Análise Combinatória. Eu nunca gosto de dar um assunto sem que a pessoa saiba o que é. Eu sou contra. Então vamos ver lá: Análise Combinatória é uma parte da Matemática que vai envolver contagem, eu tenho determinado conjunto e você vai ver quantos agrupamentos dá para fazer com os elementos daquele conjunto. Aí eu falava que você tem basicamente dois tipos de agrupamento: um agrupamento que você vai chamar de combinação em que a ordem dos elementos não importa. E outro agrupamento em que a ordem dos elementos importa, que eu vou chamar de arranjo. Eu pego, por exemplo, três algarismos, você vai pegar um número formado pelos três, sem repetição. Eu falo assim: – Um, dois, três, que número eu formo, 123, e você, 213, aí eu pergunto: – Mudou a ordem, mudou alguma coisa? Mudou tudo, então isso é arranjo. Agora, quando eu falo Emerson e Rodrigo, vão buscar um retroprojeto para mim por favor? E se eu disser Rodrigo e Emerson, o conjunto mudou? Não. Então já é combinação.

E aí vamos com probleminhas de aperto de mão, aquelas coisinhas de sentar em banco, um não se dá com o outro e não pode sentar perto. Inicialmente, nada de fórmula.

Eu tinha colegas meus que tinham medo de Análise Combinatória. Domingo, às vezes ía um colega ter aula comigo. Então tinha colegas que tinham medo deste assunto assim como tinha outras pessoas que tinham medo de outros. Eu particularmente tinha medo de dar Geometria espacial. Eu gosto pra mim, não para dar aula. Mas se eu precisasse dar aula de Geometria eu me preparava, assim como me preparei para dar aquela aula na fundação Paula Souza.

* * *

Eu dava até sessenta aulas por semana, uma loucura. Mas eu nunca fui para sala de aula sem saber um assunto. Desde a formação da palavra, do latim. Eu nunca fui. Depois você se acostuma, modifica algumas coisas e assim vai indo.

Quando eu dava aula para Turismo e Secretariado Trilíngüe, eu pesquisava o que aquele aluno vai querer saber de Matemática. E aí eu fazia da minha matéria a mais importante. Eu falava: – Olha gente, aprendam porque isso vai servir para vida, isso aqui vocês vão usar, vocês vão gerenciar tal coisa, e daí vocês já vão subir. Aquilo virava um forféu sabe?

Usava até uns artifícios, por exemplo, falava assim: – Gente, Português é horrível – apesar de eu gostar né? – Veja só: o plural de mão é mãos, então o de mamão é? Ué, mas por que não é mamãos? Ora não é porque não é. Então, se o plural de mão é mãos e o de mamão é mamões o plural de capitão deve ser capitãos ou capitões. Mas não é, o plural de capitão é capitães. Então se nós aprendemos Português nós somos muito inteligentes. Por que chácara é com ch e xícara é com x? Gente, alguém me explica? Então, se nós aprendemos Português nós somos muito inteligentes. Matemática é diferente, nós vamos ver a coisa e eu vou falar o porquê. Eu falava: – Gente, vocês vão vibrar, porque a Matemática é linda, vai abrir a cabeça de vocês. Eu pegava coisas assim, da vida. E falava que hoje podemos usar isso na arte e tal.

Algumas alunas falavam que tinha escolhido curso de secretária porque não tinha Matemática. Mas era gostoso. É claro que você não traz cem por cento, por mais que você queira. Por exemplo, tinha uma senhora de Assis que tinha uma dificuldade. Ela tinha vindo daquele tempo em que Matemática era conta. Então ela tinha um trauma, ela tremia. Eu falava lá, em moda, mediana, desvio padrão, rol. Olha, ela tinha a idade da minha mãe e foi fazer Turismo. Eu pensava: por que ela não fica em casa fazendo crochê? Coitada da dona. E você vai reprovar uma pessoa dessas Emerson? O que que ela vai fazer?

Teve uma época em que o Banespa e o Banco do Brasil acharam que todos tinham que ter curso superior. Então eu dava aula para pessoas que ficaram anos, anos e anos longe da escola. Gerentes do Itaú, do Banespa, funcionários do Banco do Brasil, pessoas do INSS. Mas depois eles valorizavam muito você. Tinham aquele ânimo de aprender. Eu falava: – Olha, se entrou Português vai entrar Matemática, vai ser uma delícia. É claro que a Matemática não é a disciplina mais importante de um curso de Administração de Empresas, mas eu fazia de conta que era. Eles gostavam muito de mim, tanto é que a primeira turma que se formou, eu fui madrinha.

* * *

Fazendo um comparativo entre a época em que estudei e atualmente, eu acho que o que era bom naquela época era o respeito que se tinha pela figura do professor. A estrutura familiar que se tinha. Em relação a conteúdo, eu acho que tanto hoje, como antigamente dá para deixar ficar bom como ficar péssimo. Mas a questão dos valores antigos eu acho muito bom. Hoje eu encontro com minha professora de terceira série e tenho aquele respeito. Você via o professor e dizia: – Puxa ele sabe mais que eu, ele tem mais tempo de escola que eu. Hoje não, às vezes você pega alunos, principalmente os da elite, que acham que o professor não é nada. Então, já que eles pagam a escola, acham que o professor é escravo deles, estão ali para fazer o que eles querem. Não acho que se deva resgatar aquele professor detentor do saber, não estou falando disso, estou falando desse saber, deste respeito: você pode ser mais feio que eu, ser mais bonito que eu, ser mais rico, você pode ter iate, você ter não sei o quê, só que eu tenho uma coisa mais que

você: mais tempo de bunda na cadeira da escola, pelo menos por isso você me respeite.

Teve uma professora que foi dar aula de Química para aquela escola de elite. Era sua primeira vez, então ela bobeava um pouquinho. Os alunos acabaram com ela. Traziam coisas da Internet que ela não sabia e tal, então eles acabaram com ela. Ela foi despedida. E daí, seu nome, pode esquecer. O pessoal que se queimava ali já dar aula no estado mesmo. Eu falei para eles, que eles deviam ter mais empatia, que um dia já ser a primeira vez deles.

Então, Emerson, perdeu muito disso daí, desse respeito. Uma vez veio a diretora falando que os alunos não podiam vir de sandália para a escola, umas coisas meio assim, né? E eu vi uma aluna cochichando, aí eu falei: - Clara! O que você tá falando? E ela: - Olha, a senhora está de sandália, a senhora não é que nem nós? Eu falei: - Não, não sou, você tá pensando que eu sou igualzinha a você? Não Clara, você está enganada. Eu tenho as minhas coisas para cumprir com a direção, mas eu posso andar de tamanco, de sandália, porque eu saio daqui e vou para outra escola, eu não tenho uniforme, mas você é aluna desta escola. Você está pensando que nós somos iguais? Não, nós não somos.

Eu acho que esse respeito a gente tem que resgatar, senão começa a violência na escola e tal. Não sei se é a formação do professor, o salário. Por exemplo, eu dei aula para o Magistério, nada contra sabe? Mas eu não tinha um aluno que fizesse Magistério que tivesse uma boa formação, uma boa leitura. Eram empregadas domésticas que resolviam fazer Magistério, tinham dificuldade e não faziam nada para crescer, entendeu? Eu falava: - Eu prefiro traumatizar você agora do que você traumatizar 40 crianças depois.

Além disso, eu acho que hoje, a família jogou para o professor toda a obrigação, então você ficou como psicólogo, babá. Então eles queriam que a gente fizesse tudo. Eu tive mãe de alunos que falavam assim: - Olha professora - era uma atrocidade - eu queria que a senhora pegasse meu filho e falasse assim para ele, olha você é capaz, você pode, sabe, em particular, porque ele precisa ouvir. Eu falava: - Ah não, isso tem que ser psicólogo, isso tem que ser a senhora.

Pediam para avisar se o filho já ao banheiro fumar. Eu falava: - Isso eu não faço, porque ele vai perder a confiança em mim. Eu não fazia essas coisas nem para parente. Uma vez eu comecei a falar do meu sobrinho para minha irmã, que o filho dela não estava se interessando e ela virou no bicho comigo.

Mas ao mesmo tempo em que eu acho ruim como está hoje a relação entre professor aluno eu vejo nela aspectos positivos. Porque hoje o professor se preocupa mais se o aluno está aprendendo ou não. Na minha época não, ninguém se preocupava. Hoje nós mudamos a nossa postura, procuramos chegar mais perto da realidade do aluno, ter um relacionamento melhor com ele. Procuramos

não ficar em cima de um pedestal mas também não perder o respeito. Então eu acho que até é um paradoxo.

Antigamente eu tinha medo de falar com o professor, e hoje a gente tem diálogo, recebe carta, recebe e-mail. Você tem mais interação, mais cumplicidade. Você fez uma parceria. Então eu falo: – Olha vou dar o melhor de mim, é lógico que eu não sou perfeita. Aqui tem uma hierarquia, mas não precisa ter medo. Mas tem que ter respeito. Então eu falava que o aluno poderia sugerir, pois todo mundo tem defeitos. Por isso eu achava muito importante a avaliação que a escola fazia do professor, que os alunos faziam. Jamais isso era feito antigamente. Então, eu vejo isso como positivo.

* * *

Tem também essa história aí de competências e habilidades. Eu penso que isso é uma febre. Alguém numa sala viu, pôs no papel e ali saiu e você tem que se adequar. Eu vejo pontos que fogem da realidade, então você faz mais no papel mesmo. Na Paula Souza você tem que avaliar colocando xizinho na competência. Se ele tem dificuldade de assimilar problemas, se tem dificuldade de interpretação. Então eu estou vendo como uma febre. Mas tem pessoas que não servem para aquilo.

Sinceramente, eu não acho que seja para todo mundo não, Emerson. Eu acho que hoje a gente valoriza muito a questão da faculdade, né? Você quer seu filho na faculdade e eu quero a minha também, mas eu acho que vai chegar o momento que se minha filha for chefe de cozinha, e tiver habilidade pra isso, eu vou me dar por satisfeita.

Eu estava conversando com uma pessoa de uma rede de hotelaria da França que resolveu vir para o Brasil. Abriram vagas para a parte jurídica e para chefe de cozinha. Tiveram mais de mil pessoas para a parte jurídica e ninguém para chefe de cozinha.

Então, a gente foi muito para esse lado do conhecimento. Eu acho que têm pessoas que são para essa área científica, mas têm outras que não são. Por isso eu sou contra essa idéia de que seja para todo mundo, então tem que ter tantos por cento de vagas para mulheres, tanto para negros, tanto por cento para deficientes. Não é preconceito, até pode ser que eu esteja errada, eu vejo que a pessoa tem que estar no lugar certo. Porque se não a gente banaliza a coisa.

Essa história de contextualizar. Ah! Eu acho que na maioria das vezes você deve procurar pelo menos contextualizar. Trazer aquilo que você está ensinando para a realidade ou para a área que o profissional vai atuar, caso esteja na faculdade. Na minha época não tinha contextualização e eu senti falta disso. Mas eu aprendi na vida, tomando cabeçada aqui, errando ali, acertando aqui, acho que você também, né?

Se você puder trazer alguma coisa do contexto, do cotidiano, ou algo da história para depois estar dando a teoria eu acho importante. Mas eu não acho que dê para fazer com todos os assuntos não, pelo menos eu não vejo. Tem assuntos que eu acho que tem que ser dado a definição, a demonstração.

* * *

Eu acho que eu tive grandes mudanças, mas foi mais com a idade e com a vida. Eu acho que eu mudei muito, muito mesmo. Mas não vendo o que os outros falavam, porque eu sou muito dura para aceitar. Mas errando mesmo, tentando na prática. Depois lendo, mas nunca por imposição, jamais. E tem coisas que eu não mudei porque eu não interiorizei aquilo lá. Por exemplo, eu não acho que a aula tenha que ser toda no Cabri. Eu não acho que seja a luz. Eu até tenho o Geometricks¹⁰, escuto, acho bonito, mas, uma hora ou outra sim, mas não sempre.

Não acho também que toda aula tenha que ser dialógica. Por exemplo, na minha aula eu acho que setenta por cento do sucesso está na minha mão e, trinta por cento, está na mão do aluno. Então, primeiro eu coloco o assunto que nós vamos estudar. Eu sou muito organizada. A minha parte é um pouco mais longa que a do aluno. A primeira parte da aula é minha, eu vou fazer, você vai ver primeiro o que você vai estudar. Eu vou passar da melhor maneira que eu puder, às vezes eu não vou conseguir chegar em você e você vai ter que falar que não entendeu, porque se você não falar eu não tenho bola de cristal para adivinhar. Bom, em um segundo momento eu falo: – Todo mundo tá junto comigo? Então eu vou ver se você está junto comigo. E nesse segundo momento eu não interfiro em nada, não respondo nada. Os alunos ficam quase loucos: – Mas professora só um negocinho. E eu: – Não. Você pode errar e tal e tal, agora eu só vou circular. Ficam falando que eu não quero ensinar mas eu falo: – Quero ver tudo que sai da tua cabeça. E aí num terceiro momento eu retorno e agora sim: – Como é que você fez? Por quê? Vejo os caminhos que os alunos fizeram. Nossa eles me ajudam muito. Essa forma de dar aula mudou pouco. O pessoal falava: – Com os alunos do agrícola você tem que sair medindo canteiro, calcular área. Eu digo: – Não. Depois a gente vê isso em fotografia.

Então eu mudei pouco assim, nessa organização. Eu não gosto de dar aula sem ter ela planejada na minha cabeça pelo menos, não precisa ser no papel, mas eu gosto de colocar no papel também. Essas coisas de objetivo e tal. Eu não gosto de chegar em uma sala de aula e nem saber onde estou: – Me dá o caderno aí, hoje é prova. Ixe, não. Eu sou super chata nessa questão de ordem. E também horário. A minha aula é as sete e não as sete e cinco. Pode acontecer um dia de alguém se atrasar, mas não pode virar rotina, porque o aluno sabe que tem professores que começam a aula as sete e dez e daí eles chegam as sete e dez.

¹⁰ Assim como o Cabri-Géomètre, trata-se de um *software* de Geometria Dinâmica.

Na disciplina também. Quando as outras pessoas passavam perto da minha sala de aula perguntavam baixinho - porque eu não gosto que interrompam minha aula, todo diretor sabe disso: - Mary, é prova? E eu: - Não, eles estão fazendo exercício. Os alunos falavam: - Olha professora, o diretor está com medo. E eu: - Não é medo, é respeito.

Mas algumas coisas eu mudei, por exemplo, hoje eu valorizo a equipe que trabalha em grupo, mas eu não gosto de dar trabalho de Matemática em grupo, eu gosto de trabalhar na classe, não gosto de dar lição de casa. Valorizar a pessoa que tem facilidade de explicar para o colega. Porque tem excelentes alunos, mas que não sabem explicar. Então, esse daí não poderia ser professor. Se bem que quando você trabalha com a elite ninguém quer ser professor. Mas depois acaba se formando em Engenharia e vai dar aula.

Eu acho que nós, como professores, deveríamos ter essa interferência na orientação profissional. Eu tive excelentes alunos que dariam bons professores. Mas só um foi fazer Matemática, aqui em São Carlos. Mas eu tinha lá as sócias, as Meirinhas. Uma ex-aluna, a Juliana, foi minha aluna desde a sétima série no estado. Ela pegou tanto o meu jeito sabe? Até da letra. Hoje ela é doutora, tem uma capacidade tremenda, para tudo, fez acho que dois doutoramentos, foi para os Estados Unidos. Um dos doutorados dela era em Estatística, fez em Botucatu, e fez outros não sei em que lugar. Então eu passava aulas de Matemática para ela. Às vezes ela ficava até chateada por estar com mais aulas que eu.

Eu admiro muito a Juliana. Eu falava: - Juliana você é minha cria, minha cria. Só que ela é muito mais jovem, então o vocabulário dela é muito melhor que o meu. Além disso, por causa da idade, ela se identifica muito mais com eles. Mas volta e meia a gente estava trocando idéia, ela com as coisas de jovem dela e eu com a mente antiga, sabe? Essa relação é muito gostosa. Muitos ex-alunos estão dando aula hoje.

Paraguaçu tem muito mestre e doutor. Na faculdade de Agronomia tem o Tanaka, da área de metodologia, foi meu aluno, hoje é professor comigo. A Juliana. O Paulo, não, é Sérgio, mas eu chamo ele de Paulo, foi meu aluno desde o colegial, depois fez Agronomia, fez doutorado e tudo, hoje dá aula nesse negócio de pesquisa, acho que é Metodologia, Ensino e Pesquisa. Eu tinha acho que uns sete ou oito colegas que foram meus ex-alunos. Só que eles foram meus ex-alunos, saíram e eu fiquei lá. E eles voltaram e eu lá ainda.

Tem também ex-professores meus que deram aula comigo também, naquele velho método ainda, com aquele caderninho amarelo daquele tempo. E não mudam, não vão em reunião, não querem. Não mudam porque para eles o tradicional é o que vale. E daí ficam lá, porque se mandar embora um professor desses tem que pagar uma nota. Por exemplo. Tem o professor de Biologia, ele

usa o mesmo caderninho do colegial e olha que a Biologia evoluiu muito. Então ele tem aquelas fichinhas com desenhinho e tudo.

É claro que nessa parte eu mudei. Sempre que tem alguma coisa interessante eu vou atrás. Eu levo revista, levei um filme do Pato Donald: *No Mundo da Matemática*. A gente utiliza computador, mas não vamos estudar só ali sabe?

* * *

Então, minha vida era assim. Eu sou fissurada em sala de aula, sou doente. Nós acordamos dez para as seis, eu organizava tudo para as empregadas, tudo por meio de bilhete, e meu marido que recebia, porque quando elas chegavam eu já não estava mais em casa. Ia para a escola ou para faculdade e começava a dar aula as sete horas. Pegava até a quinta aula que acabava as onze e quarenta. Saía da escola, almoçava e uma hora já tinha aula, ia até as seis e pouco. Então tinha dias que eu dava dezesseis aulas.

Eu só reservava a sexta-feira. Mas depois a FATEC pediu para eu dar aula e eu fui para Assis dar aula. Daí acabei ficando com todas as noites ocupadas. Chegava em casa as onze e pouco, e, como eu sou muito elétrica demorava para eu desligar, então, eu ficava com aquilo lá, pegava no sono e só sonhava com aula. Mas era isso aí, e é onde eu me sinto bem.

Eu acho que falhei, sabe? Meu marido me ajudou muito. Ele que cuidou de criança à noite, ele que ligou para o médico, dentista, tudo. Tinha gente que pensava que ele era viúvo. Só agora que eu me vejo em casa. Agora eu sou dona de casa.

Olha, gostei de lembrar, eu gosto de falar, é muito longo mas...

2.1.2 O tratamento do depoimento

Em pesquisas que utilizam a História Oral como metodologia é comum encontrarmos termos como de-gravação, transcrição, textualização, transcrição.

Segundo Meihy (2002), a transcrição¹¹ é a fase final do trabalho com a fonte oral, em que o historiador fixa-se nas idéias e não nas palavras do depoente, sendo a textualização uma fase intermediária, em que se retiram marcas de linguagem, e a transcrição, uma primeira fase, quando é feita a simples passagem

¹¹ O trabalho de Seara (2005) é um exemplo particularmente interessante da utilização da transcrição dentre os trabalhos que se situam na interface Educação Matemática e História Oral. Este trabalho será discutido com maior detalhamento no quarto capítulo.

da fala do depoente para o papel, com todas as marcas da oralidade, repetições, hesitações.

O leitor interessado pode encontrar uma discussão sobre estes termos em Garnica (2002). Em se tratando de um tema especificamente na área de Educação Matemática, é particularmente interessante o trabalho de Vianna (2000), no qual o leitor encontrará ensaios, exercícios, em cada uma dessas “fases”.

De uma maneira geral, os integrantes do GH OEM procuram deixar em seus trabalhos a textualização das entrevistas, com o cuidado de nelas manter o “tom” do depoente. Além disso, disponibilizam um *CD-ROM* com as transcrições completas, o que adotarei também neste trabalho.

Optei por fazer a textualização das entrevistas procurando manter, na medida do que julguei aceitável, as repetições, as idas e vindas do depoimento, bem como os termos que cada depoente costumava utilizar.

Esta opção encontra eco nas palavras de Bourdieu (2001), num artigo em que, em meio a críticas em relação a uma história de vida cronológica e ordenada, baseada na estrutura tradicional do discurso romanesco, o autor aponta um novo caminho para inspiração: o romance moderno.

É significativo que o abandono da estrutura do romance como relato linear tenha coincidido com o questionamento da visão da vida como existência dotada de sentido, no duplo sentido de significação e de direção. Essa dupla ruptura, simbolizada pelo romance de Faulkner *O som e a fúria*, exprime-se com toda a clareza na definição da vida como anti-história proposta por Shakespeare no fim de *Macbeth*: ‘É uma história contada por um idiota, uma história cheia de som e fúria, mas desprovida de significação’. Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. Eis por que é lógico pedir auxílio àqueles que tiveram que romper com essa tradição no próprio terreno de sua realização exemplar. Como diz Allain Robbe-Grillet, ‘o advento do romance moderno está ligado precisamente a esta descoberta: o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessantemente imprevisto, fora de propósito, aleatório’. (p. 185)

Além desses indicativos que me levaram a optar por uma textualização o mais fiel possível à transcrição, respeitando as repetições, ressalto que deixar

visível o retorno constante a determinados assuntos poderá ampliar as possibilidades de análise.

Cabe ressaltar que textualizar um depoimento não é um procedimento aceito de forma unânime entre os oralistas. Muitos acreditam que a textualização poderá descaracterizar o depoimento, devendo ser publicada a transcrição ou, ainda, o próprio depoimento gravado. Minha opção em publicar a textualização deve-se à minha crença de que, desta forma, estou tornando o depoimento mais acessível à leitura, aceitando, no entanto, que textualizar já é, em si, uma pré-análise ou um momento em que a postura analítica já foi iniciada, acreditando que a trajetória que inclui a transcrição, a revisão da transcrição, a textualização e a revisão da textualização, auxilia o pesquisador a familiarizar-se com o depoimento, permitindo um aprofundamento do trabalho de análise.

Um outro aspecto fundamental no que diz respeito à publicação da textualização é o cuidado em se preservar o depoimento na íntegra. Este cuidado é marcante nos trabalhos do GHOM, o que os diferencia da maior parte das pesquisas que, utilizando metodologias qualitativas, recortam as falas dos sujeitos.

2.2 SEGUNDA ENTREVISTA

Depois da leitura de algumas teses e dissertações que versavam sobre o tema “mudanças”, como os trabalhos de Sabaraense (2000), Hiratsuta (2003) e Cancian (2001), concluí que deveria mudar de direção. Iniciei uma primeira reformulação procurando compreender como um professor de Matemática se adaptaria para trabalhar em um contexto diferente daquele para o qual foi formado.

Este redirecionamento foi também influenciado pela leitura do livro *A Invenção do Cotidiano*, de Certeau (2002), em que o autor ressalta as táticas que os indivíduos desenvolvem para driblar as estratégias do poder instaurado. Neste sentido, a idéia seria a de mapear as táticas que os professores desenvolviam quando inseridos em diferentes contextos educacionais.

Sob esta perspectiva, busquei um depoente que tivesse uma formação diferenciada e trabalhasse em um contexto usual, ou o contrário, um professor que tivesse uma formação usual, mas que trabalhasse em contextos não usuais.

Ouvindo um estudante do grupo de pesquisas em Etnomatemática da Pós Graduação em Educação Matemática de Rio Claro falar sobre sua formação, senti que ali poderia estar meu próximo depoente.

Assim, conheci Adailton e convidei-o para um depoimento. Fizemos duas entrevistas em maio de 2004, nas dependências do Departamento de Matemática da Unesp de Rio Claro.

Adailton dizia que era do Norte de Mato Grosso e havia se formado em um projeto denominado “Universidades Parceladas”...

2.2.1 Adailton Alves da Silva

Deixa eu ver aqui, primeiro eu falo isso daqui. Isso aqui eu acho que é interessante falar. Isso aqui eu vou deixar para depois ...

Eu vou começar falando da minha infância. Eu sou Adailton, sou nativo do Mato Grosso, nascido na cidade de Luciara. Minha família veio do Maranhão e imigraram para o Mato Grosso.

Luciara vem da combinação de duas palavras: “luci” vem do nome do fundador, Lúcio Pereira Luz, e “ara” vem do nome do rio, que é Araguaia. Eu nasci lá, mas logo em seguida minha mãe mudou. Eu perdi meu pai com um ano de vida, e fui criado com padastro.

O engraçado é que eu fui conhecer a cidade que eu nasci quando tinha dez anos. E esse tempo todo, nove, dez anos, eu morei em fazenda com meu padastro, minha mãe e meus dois irmãos. Eu e meu irmão mais velho não estudávamos. Mas minha mãe, mesmo não tendo estudado, percebia a necessidade de colocar os filhos na escola. E quando ela vem na cidade coloca os filhos na escola.

* * *

Eu entrei na escola com oito anos, atrasado um ano, e meu irmão tinha dez, onze anos. E aí eu comecei. Eu me lembro que sempre estudei em escola pública, nunca estudei em escola particular. Engraçado que na escola, a maior dificuldade que eu tinha era em Matemática. Tinha um professor, o professor Zequinha que era - engraçado, até ainda hoje eu faço referência nele nos meus textos - bem rígido assim. Naquela época a educação tinha outra concepção. E eu fui estudar particular com ele, na casa dele, minha mãe pagava para eu ir a casa dele estudar Matemática. Porque eu tinha muita dificuldade, eu não dava conta da tabuada, as contas de mais que levasse a um eu não dava conta. Então minha mãe achou que eu tinha que resolver isso e aí eu fui estudar com o finado Zequinha. O finado Zequinha era um professor assim, bem sisudo, sério, então ele dava aquela impressão, aquele medo na gente. Eu lembro de um fato assim: um dia a gente estava numa mesa, que eram poucos alunos, quatro, cinco pessoas, e aí tinha uma moça bem maior que eu, conversando, e aí ele colocava, tipo assim, o óculos na ponta do nariz, olhava por cima do óculos, e ali ele olhando para as meninas assim, catou uma vara sem olhar para a vara e deu uma varada na cabeça e errou a cabeça e pegou a orelha da menina. Chegou a arrancar o brinco. Isso era um fato pedagogicamente aceito pelos pais, ninguém questionava. E ali lógico, eu aprendi aquela Matemática que se esperava de mim na época, né? E dali para frente eu fui levando.

* * *

Já na adolescência eu comecei a trabalhar. Com doze anos eu já estava com a responsabilidade nas costas, para ajudar a família.

Em Porto Alegre do Norte, cidade em que vivi treze anos da minha vida, eu comecei a trabalhar. Meu primeiro emprego eu consegui através de uma professora de Educação Física. Ela era uma mulher de uma liderança política e achava que eu desenhava bem e como o marido dela ganhou a prefeitura, ela precisava de um cara para desenhar cartaz de movimento, faixa de repúdio e desenho meio assim. E aí ela me chamou para trabalhar por causa desta afinidade que eu tinha com o desenho. Depois ela foi se apagando, por causa de outras coisas. E foi meu primeiro emprego na prefeitura. E dali para frente eu comecei a trabalhar com pessoas que tinham uma visão mais..., eu diria assim, na época, oitenta e sete, tinham uma visão de educação mais aberta a inovações. Eu comecei a conviver com estas pessoas que acham que a educação não deveria ser um castigo. Já neste tempo a gente discutia a Matemática de forma diferente daquela tradicional.

Com dois anos na prefeitura, eu já estava terminando a oitava série, fui convidado para dar aula. Oitava série, e eu já fui convidado para dar aula. É um fato que hoje eu conto, e que alguns acham estranho, olham de modo pejorativo, isso é o que percebo. Eu com oitava série, tendo oitava série, quando eu fui para o primeiro ano, eu dava aula na oitava série, porque não tinha professor. Quando eu terminei o primeiro ano, fui para o segundo ano, e aí eu dava aula para o primeiro, porque ainda não tinha professor. Quando eu cheguei no terceiro ano eu tinha que dar aula no segundo. Esse negócio vinha me perseguindo, porque não tinha ninguém para pegar isso, né? Isto era em noventa e dois, na cidade de Porto Alegre do Norte, uma cidade a mil e duzentos quilômetros da capital, a setecentos quilômetros da universidade mais próxima em Barra do Garças.

Fazer universidade era utópico para a gente na época. Mas esse grupo com quem eu trabalhava na prefeitura, junto com outras cinco prefeituras do Araguaia, todas administradas pelo PT, fizeram um projeto de formação de professores leigos da zona rural, o Inajá I, depois teve o Inajá II. O critério para se entrar neste projeto era ser professor na zona rural dos municípios associados. Então isso acontecia nas férias: janeiro, metade de fevereiro e julho. E era uma proposta muito aberta, muito interessante, neste tempo, neste grupo. Eu estou falando deste grupo porque eu aprendi muito com eles, não por trabalhar diretamente com eles, mas por estar vivenciando estas experiências educacionais do Inajá ao lado deles. Eu fui abrindo um pouco a visão do que é ensino e tal. Esse grupo era assessorado diretamente pelo pessoal da UNICAMP. Em janeiro, metade de fevereiro e julho ia um professor da UNICAMP para o Araguaia, no Mato Grosso, em Santa Terezinha. Se você olhar no mapa está lá na pontinha da ilha do Bananal. Foi o finado Adão, a Dulce Pompeo de Camargo, que hoje é pró-reitora da PUCCamp, muito amiga minha.

Eu acompanhava tudo que acontecia, os seminários, as aulas e eu fazia o Segundo Grau no regular, além de dar aula, sempre um ano atrás de mim. Então eu caminhava paralelo. Eu não fiz o Inajá, eu fiz o regular mesmo como qualquer escola, mas eu percebia a diferença do que eu estava fazendo com aquilo que estava se discutindo no Inajá. Então, eu tinha influência deles na minha formação. Mesmo porque, eu, já com dezoito anos era supervisor de educação do município e precisava estar junto daqueles que estavam discutindo formação de professores, como o pessoal do Inajá, que também tinham muita influência do pessoal da Unicamp.

* * *

Foi neste contexto, muita gente, vai e vêm, que eu fui me identificando com a educação. Tendo vivido um projeto que deu certo, que ficou como referência, que era assim uma coisa espetacular, que fazia uma educação diferenciada no interior do Mato Grosso. Mas e aí, como continuar isso? Paro por aí? Paro no nível de Segundo Grau? E aí nascia a idéia de que eu tinha que ter nível superior. Não podia parar.

E aí, em noventa e um, começou uma nova discussão: tem que ter universidade aqui, nesta região. Mas como? Aí foi um movimento, as prefeituras já tinham modificado, os prefeitos já eram outros, não eram todos do PT. E aí surge a idéia, eu disse: – Vamos abrir a universidade. E quem teve coragem para trazer um curso para cá, na época, foi a Universidade Estadual do Mato Grosso, que fica em Cáceres, que é a duzentos quilômetros da capital. Aí o reitor, um cara que o pessoal achava ele até meio maluco, aceitou a idéia e disse: – Vamos fazer. E aí nasce o projeto Parceladas que é uma referência nacional em formação de professores.

A mesma metodologia do Inajá, com algumas adequações, lógico, foi implantada na Parceladas de nível superior. Os primeiros cursos foram: Matemática, Letras e Pedagogia.

E eu, durante este movimento, terminei o Segundo Grau e me perguntava: – E agora? Eu não vou ficar parado. Mas eu não tenho condições de sair desta região. E por minha sorte, abriu o curso no outro ano. Terminei em noventa e um e em noventa e dois eu entrei na universidade, neste projeto Parceladas. O projeto foi uma parceria de sete municípios, mas a universidade se instalou em Luciara. Por coincidência, eu me formei onde nasci. Mas como eu não morava mais em Porto Alegre do Norte, tinha que viajar durante todo janeiro, fevereiro e julho. Com oito a dez horas de aula por dia.

A filosofia era assim: a universidade vai onde o aluno está, e não o contrário. Os professores viajavam para lá, ficavam toda a época, dando suas aulas. Um outro fato interessante que eu acho positivo é que durante cinco anos de universidade, meu curso foi de cinco anos, nós tínhamos os primeiros três anos de formação

básica, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, uma formação enquanto ser humano mesmo e dois anos de formação específica de Matemática.

Na formação básica eu tive Sociologia, Psicologia, Psicologia da Educação, Filosofia, Antropologia, Inglês Instrumental, poderia ser Espanhol, era optativo. Tive também Matemática Básica, os Fundamentos da Matemática, porque para você fazer pesquisa precisava de alguns fundamentos, então tínhamos Fundamentos I, que era Funções, Fundamentos II, que era Trigonometria, ou seja, essa Matemática Básica, para que você pudesse caminhar, porque tinha que escrever também as pesquisas que eram desenvolvidas entre uma etapa e outra. E depois dessa etapa eu percebi que quem pensou o projeto disse assim: –Agora vamos dar a Matemática que a academia exige que um professor de Matemática tem que ter. Aí vinha Geometria Analítica, Cálculo I, II e III, Numérico, História da Matemática, Álgebra Linear, Álgebra Moderna, enfim, todas essas outras aí.

E era obrigatório uma monografia na Graduação. Na verdade tinham duas monografias, eu entendia assim, porque no final dessa fundamentação básica, dessa Etapa Fundamental tínhamos um grande seminário que era feito em grupo. Este grande seminário versava sobre várias temáticas, por exemplo: o processo de ocupação da região, o processo de educação da região. Eram grandes temas relacionados com a nossa região. Até me lembro, o meu era sobre o lixo, a gente tinha que observar como que estava o lixo na nossa cidade. Cada um dos professores queria enxergar a sua área de especialidade ali dentro do texto.

Você percebia que os próprios professores ainda estavam com a questão de área. Hoje a gente conversa com alguns deles e fica rindo, porque naquele tempo não se dava conta de largar isso, de olhar o trabalho meio holisticamente, eles olhavam em pedaço ainda.

Era um aprendizado para a gente, tanto quanto para os professores. Essa questão do lixo ficou marcada para mim, em determinada época um professor passou lá e disse: –Ah, mas eu não estou enxergando aqui a Estatística. E aí nós fomos levantar os dados estatisticamente, porque tinha que dar uma resposta para o professor também. E aí era um trabalho em grupo, interno ainda, podia errar, e quando a gente terminava esta etapa fundamental tinha um seminário. E depois, no final do curso, uma outra monografia, em que tínhamos que escrever e apresentar. O curso é caracterizado em dois momentos, etapa fundamental e etapa específica.

Na época criticavam, dizendo que os alunos não viam muita Matemática. Hoje mudaram, os alunos fazem um ano e meio de básico e o resto de Matemática e não tem diferença, quem tá saindo não tem essa diferença espetacular.

Entre as etapas intensivas, que ocorriam nos meses de janeiro, fevereiro e julho aconteciam as etapas intermediárias. Nestas etapas intermediárias nós desenvolvíamos pesquisas orientados pelos professores que viajavam o Mato

Grosso inteiro para acompanhar a pesquisa de seus alunos. Se o trabalho não estava indo bem, o professor dava um empurrãozinho, se estava, eles faziam outra coisa, um *workshop* com os professores da região. Quando chegava na etapa seguinte a gente participava de um seminário, além daquele grande seminário ao final da etapa fundamental, onde a gente tinha que mostrar nossos resultados. Resultado de algo que você observou na tua prática, ou resultado de algo que você desenvolveu com a sua sala de aula. Então era um momento muito rico de troca de experiência.

Este período entre etapas não ficava vago, porque você ficava trabalhando e pesquisando. Então não tinha como você se desligar da universidade. Se desligava fisicamente, mas cientificamente você estava trabalhando. Era uma coisa intensiva.

No início o pessoal começava a falar: – Uma universidade, só tem aula nas férias e não sei o quê. Hoje o pessoal já tem outra concepção. A Parceladas mostrou um ensino a distância diferenciado. Uma referência nacional.

Hoje está se discutindo muito ensino a distância. Mas este ensino se distancia também das questões sociais, políticas e regionais. Neste método, estas questões estavam próximas.

E aí eu fiz o meu curso de Matemática, obviamente trabalhando, pois este é um dos critérios para entrar nestes cursos. Então não tem como você primeiro se formar e depois começar a trabalhar. Em alguns casos aceitam quem não está em sala de aula, mas em noventa e cinco por cento dos casos os alunos já são professores, alguns, inclusive, com vinte anos de sala de aula. Isto porque o que vai se discutir é educação, então fica um pouco a desejar se você não tem referencial.

A procura foi grande, pois a região nunca teve um curso ali perto. Daí teve o vestibular, que aliás é uma coisa que eu critico, porque o vestibular na realidade não mede nada. Veja: tem gente que passou em último lugar, terminou o curso, fez mestrado na UNICAMP direto, entendeu? E hoje já é concursado nas federais por aí. Essas coisas são difíceis de entender.

Ainda me lembro da prova do segundo vestibular das Parceladas. A prova de Matemática era um texto, e o texto falava assim: “No mundo da Matemática e...”. E começava falando que era um país onde a reforma agrária ia ser implantada, tinha tantas famílias e um diálogo que você precisava pensar matematicamente. E aí tinha tantas famílias, o país tinha tantos alqueires. Pensando como se dividiria essas famílias, pensando nas famílias que tinham seus filhos, como que um pai dividiria essa terra que ele ganhou dessa primeira divisão. Se fosse pensar numa terra retangular como seria essa divisão. Isso foi uma coisa que eu achava muito legal.

Então, a minha trajetória de formação, mais ou menos é assim. Acho que dentro deste contexto eu comecei a pensar Matemática de outro ângulo. A Matemática mais na forma humana, não nesta Matemática excludente.

E assim, quando eu vou fazer minha monografia, lógico, eu não podia fazer outra coisa, e fiz a monografia sobre a construção de uma casa indígena da região onde eu morei. Da comunidade dos Tapirapé. Aliás, o título é bem esse: “A Geometria na Construção da Takarã”. A Takarã é uma casa indígena. E ali eu percebi outras formas de Matemática, além daquela que eu tinha visto na academia, que aliás eu questionava muito. E esta trajetória foi me levando para a Etnomatemática de que o Ubiratan D’Ambrosio fala. Até então eu fazia, mas não sabia muito.

* * *

Bom, daí eu terminei o curso em noventa e sete, minha formatura foi em novembro de noventa e sete e em janeiro de noventa e oito eu fui convidado a dar aula no *campus* onde eu estudei. Deu aquele frio na barriga e eu falei assim: – O meu vestibular é agora, esse é o meu vestibular. Porque foram os meus professores que me indicaram, né? Então eu não podia fugir da raia e tinha que dar conta. E aí tipo assim, é no nível superior agora, é onde eu fui criado, onde me conhecem, questão do crédito, aquela coisa, mas eu fui. Era oito ou oitenta, se eu errasse ia ser oito. Estudava a noite toda, recebi o convite e o resto do ano passei me preparando. Dei a disciplina de Fundamentos da Matemática, em que discutíamos Funções. Bom, acho que foi oitenta, porque depois disso eu recebi convite para trabalhar na próxima etapa.

Neste meio tempo, devido ao trabalho que eu tinha feito com a monografia, fiquei sabendo que precisavam de um assessor de Matemática para UNICEF num projeto que era desenvolvido em Mato Grosso, para trabalhar com os Xavantes. Também não tinha nada a perder. Eu fui lá e fiz, concorrendo com um bocado de gente. Não sei porquê, mas me selecionaram. Aí eu fiquei assim, meio dividido. Trabalhava a questão da nossa Matemática, mas sabia que isso não valia lá para os indígenas. Eu percebi que faltava algo ainda, para eu discutir com eles. E ali eu vi um avanço muito grande na minha formação, de ver como que o outro olha para o mesmo objeto, né? A perspectiva que ele olha para o mesmo objeto não é a mesma que a minha. E com isso eu vim questionando a minha própria prática, a minha formação.

Em noventa e oito eu fiz um teste na universidade, em Barra do Bugres, para entrar como professor em um curso regular de Matemática. Passei e fui morar lá. E ali eu tive outro medo, porque é um curso regular e possui toda uma estrutura diferente da que eu tinha experiência e da que eu tinha me formado. Era Matemática do primeiro dia até o último dia, não tinha Filosofia, não tinha essas áreas de Ciências Sociais. E eu percebi a discrepância entre a minha concepção e o que o curso exigia. E aí eu começava a fazer estas comparações: o que a

academia exige como Matemática e o que é Matemática utilitária, Matemática social.

Então eu fui ganhando experiência em duas vertentes: em uma Matemática formalizada, pois dava aula de Álgebra e Geometria como a academia quer, embora eu não acredite muito nessa Matemática, e em Etnomatemática, no trabalho com a Unicef, junto com os Xavantes, que é uma Matemática que me agrada mais. Acredito que isto se deve a minha formação, aos professores que eu tive, pois eles pensavam mais neste lado, neste lado mais social.

Bom, terminei a Graduação em noventa e sete e em noventa e oito começo a trabalhar nas Parceladas e fiquei um pouco fora da academia até o ano dois mil. E nesta trajetória da Parceladas eu conheci o pessoal da História aqui da UNESP, o Geraldinho, o Sérgio. É que como a Parceladas acontecia nas férias então eles convidavam pessoas que já tinham uma certa experiência ou que tinham a ver com a proposta. Então vinham pessoas da USP, da UNICAMP, da UNESP de Rio Claro, da UNESP de Marília. Assim, mesmo que eu estivesse longe dos grandes centros, estava me formando com os melhores professores.

Um outro exemplo que eu vou pegar aqui é o professor Carlos Alfredo Arguello, ele é um Físico da UNICAMP que pegou a bandeira da Formação de Professores por gosto. É um professor com muita vivência, então ele tinha uma outra forma de olhar o ensino. Era esse tipo de professor que convidavam para dar aula na Parceladas. Não se olhava a formação acadêmica apenas, mas a vivência que a pessoa tinha. Então não se tinha um professor que fosse despreocupado com o ensino, que desse aula só no “cuspe e giz”.

Teve um professor lá, o Aníbal. Ele repetiu Cálculo de novo para gente porque ele percebeu que o que ele falou no primeiro Cálculo, antes de saber como era o método brasileiro, o que pediram a ele. Falaram assim: – Olha Aníbal vai lá e dá o Cálculo, tem que dar isso aqui. Era Swokowski.

Ele foi e debulhou o Swokowski em quinze dias, noventa horas. Nós éramos em trinta e sete pessoas só tinha duas que entendeu, e ainda assim até a metade. E aí ele falou assim: – Desisto. Ele ficou envergonhado e repetiu o Cálculo para nós, de graça. Ele disse assim: – Eu vou repetir a disciplina, fiquei envergonhado. E aí criamos um vínculo de amizade, de respeito. Ele inclusive foi nosso paraninfo.

Logo na sequência, depois que eu entrei no curso regular, eu fui indicado para ser chefe do departamento. E aí eu propus que a gente fizesse um curso de especialização. Eu escrevi o projeto e fizemos um curso de especialização em História da Matemática. Eu conhecia o Sérgio Nobre e ele me perguntou: – Vamos levar isso aí? Você coordena o curso politicamente e pedagogicamente eu coordeno. Eu disse: – Vamos. E é engraçado que eu escrevi o projeto e eu fui aluno. E eu determinava as regras porque eu era chefe do departamento. Então, parece brincadeira, mas foi assim mesmo.

E aí eu fiz o curso, né? Minha monografia foi sobre a Etnomatemática. E o Sérgio sempre me cutucava: – Adailton, porque você não vai para o mestrado? Só que em noventa e oito eu casei e aí o que vale não é só a vontade da gente, tem que ter um planejamento. Aí eu falei para o Sérgio: – Vou me preparar financeiramente e eu vou, pode deixar.

Eu terminei a especialização em dois mil e dois. Aí eu comecei a me planejar financeiramente para vir para o mestrado aqui em Rio Claro. E enquanto eu vou me preparando para vir para cá eu falei assim: – Não posso ficar sem fazer nada. Daí escrevi outro projeto de especialização. Agora focando o terceiro grau indígena, escrevo o projeto: Educação Escolar Indígena. Escrevo o projeto e sou aluno, de novo. E aí, juntando os pedaços de tudo que eu fiz: História da Matemática, Educação Escolar Indígena e a experiência de noventa e oito até hoje, não posso ir para outra área, já está determinado que eu tenho que ir para a Etnomatemática. Aí foi quando eu vim para cá o ano passado, fiz a seleção em outubro e estou aqui com este privilégio de poder ficar vinte e quatro horas estudando.

Esta formação diversificada é que me dá essa visão de Matemática, não como um pacote, como uma verdade que eu tenho que acreditar e pronto.

Mas isso é assim, eu falo da minha formação mais um aspecto que influencia muito é o lugar onde eu nasci e me criei. O Araguaia é um lugar assim onde a gente conseguia fazer um encontro com quinhentos professores cada um metendo a mão no bolso e ficando uma semana discutindo educação. Isso a gente vê em poucos lugares. Então eu acho que, lógico, a criação, a vivência, não podia acontecer outra coisa.

A minha mãe, como eu falei no início, ela não teve formação, não estudou. Ela veio de Tocantins, para Luciara. Ela tinha Quarta Admissão, não sei se você já ouviu falar disso? Quarta Admissão, ela me fala, é como se fosse a quarta série. Mas não era anual, me parece, a Quarta Admissão equivalia a uma sexta série.

Ela veio de Goiás da cidade de Gurupi, hoje Gurupi fica no Tocantins, para Luciara. Ela tinha um irmão lá e precisavam de uma professora. Veio ela e meu irmão mais velho, ela era mãe solteira. Veio dar aula. E aí, ela chega em Luciara e começa a dar aula com essa formação. Passado muito tempo, já casada pela segunda vez e ter morado em fazenda, ela sai da fazenda e vai para Porto Alegre do Norte.

E a minha mãe foi assim, a família dela era ainda nos moldes antigos, muito tradicional, uma criação muito segura. Minha mãe criou a gente com muito esforço, lavando roupa, saía de manhã e chegava às duas da tarde e a gente tinha

que se virar com a comida. Eu pegava meu irmão mais novo, colocava no colo e levava ele no córrego para ele mamar aí trazia ele de volta. Eram umas coisas malucas assim. Eu a via como uma batalhadora e a gente se sentia na obrigação de dar um retorno. Ela fazia tudo isso só para colocar a gente na escola. Ela ficou muito tempo nessa vida, por isso que eu comecei a trabalhar cedo.

Com nove, dez anos eu pescava e vendia para comprar comida, mas emprego formal, foi só com treze, ou catorze anos, como balconista de lanchonete.

Neste emprego eu fiquei só seis meses. Como era lanchonete eu varava a noite, então eu fiquei com problemas de insônia, não dormia mais. Depois eu comecei a trabalhar no cinema, eu cuidava do cinema, porque a cidade estava crescendo, tinha uns sete mil habitantes. Trabalhei mais seis meses lá e daí eu entrei na prefeitura.

Eu acho que eu consegui esse emprego na prefeitura um pouco em função do povo ver a luta da minha mãe. Em uma cidade pequena as pessoas percebem os outros mais. E eu vejo que isso é verdade porque meu irmão mais velho entrou no banco Bradesco com catorze anos, porque minha mãe lavava roupa para os funcionários do Bradesco que vinham de fora para trabalhar no Banco. Então, de tanto ver a luta da minha mãe, acho que as pessoas se comoviam com isso e ajudavam.

Mas, mesmo trabalhando, minha mãe nunca deixou de lado a proximidade, sempre perguntava como estávamos na escola e essas coisas.

A minha infância aconteceu meio paralela com essa luta, mas eu lembro que a gente tinha essas coisas de ir para o rio tomar banho, armar arapuca, pescar, jogar bola, jogar bolita, que hoje se chama bolinha de gude, rodar pião. Pião, a gente mesmo confeccionava, não tinha para comprar. Tomar banho no rio era meio proibido por causa do perigo, as mães não deixavam. Então, a minha infância se dava nisso. E brincar de carrinho. Engraçado mas as brincadeiras sempre eu fazia, tinha, eu percebo hoje isso, tinha um dom de fazer os meus brinquedos. Por exemplo, carrinho eu nunca brinquei, só depois de bem mais velho, criança já mais velha, com doze anos, que eu vim brincar com carrinho comprado. Era eu que fazia meus carrinhos de lata. Engraçado que meus amigos não faziam, não davam conta. Eu fazia e ainda vendia, trocava. Mas era uma infância muito gostosa assim.

Mas, voltando a falar da minha mãe, eu vejo que mesmo com toda a estrutura da época ela foi liberal. Do meu padastro eu me lembro pouco, pois minha mãe se separou muito cedo dele, e pagou um preço alto por isso. Ela falava: – Olha, não dei sorte. Porque meu pai morreu, depois ela casou com meu padastro, e aí teve meu irmão mais novo, não deu certo. Até que deu certo por bastante tempo, mas daí ela percebeu que não daria mais. Ela foi para a cidade casada, mas ali as coisas foram ficando mais difíceis e ela se separou. Quando ela rompeu esse

casamento, ela falou: – Olha, de hoje em diante eu não fico em fazenda mais, vou colocar meus filhos pra estudar. Então eu não tenho muitas lembranças do meu padastro pois eles se separaram quando eu tinha sete anos. Minha mãe acabou sendo mãe e pai.

* * *

Com relação às questões políticas uma das coisas que eu acredito ser importante é o processo de abertura do Ensino Médio na minha cidade. No meio da oitava série eu comecei a perguntar aos meus colegas quem teria coragem de sair para fazer o Segundo Grau em outra cidade. Foi um momento de festa. Mas não tinha professor suficiente e a lei falava que tinha que ter pelo menos um terço com professor com Nível Superior, assim como ainda é hoje. E a prefeitura foi buscar esses professores, três ou quatro, no Sul. Na época o estado pagava mal, e a prefeitura, então, dava um complemento para atrair estes professores.

E estes professores chegavam, todos com hábitos bem diferentes, com sotaques diferentes, tomando chimarrão. E o fato de a secretaria ter feito isso deve ter causado ciúmes na Câmara de Vereadores. Porque eles é que queriam ter feito isso. Então, eles não queriam aceitar estes professores. Diziam que era pelo fato de serem gaúchos, essas coisas de discriminação. Mas eu não via assim, eu via que eram por questões políticas, da secretaria com a Câmara de Vereadores. Mas de uma maneira ou de outra, eles rejeitavam os gaúchos.

Eu lembro que quando ía começar o Segundo Grau, lá pelo ano de oitenta e oito, não saía a aprovação do complemento que a secretaria ía dar, pois quem tinha que aprovar era a Câmara de Vereadores. As aulas iam começar em fevereiro e em janeiro, nada. Daí teve uma visita do Governador na cidade, eu juntei um grupo de amigos e fizemos um abaixo-assinado, cento e cinquenta assinaturas de pessoas que estavam ali para fazer o Segundo Grau. Durante o discurso do Governador nós invadimos o palco e entregamos o abaixo-assinado. O Governador leu e aprovou. E aí começou o Segundo Grau. Só que os Vereadores não se deram como vencidos, e no dia que seria a aprovação do pagamento nós fomos para a sessão ordinária de Vereadores, e eles tiveram que aprovar, na pressão. Eles engoliram aquilo, porque nós enchemos a Câmara de Vereadores de aluno e se fosse preciso acho que a gente quebrava.

A gente pensou que tinha acabado por ali, mas foi uma perseguição de um ano. Eu não tive aula de Português no primeiro ano do Segundo Grau porque o professor era gaúcho e toda aula de Português a gente pegava para discutir estratégias de enfrentar os Vereadores. Eu não tive aula porque o clima era muito tenso, com os outros professores nem tanto, mas com esse professor de Português, João Gregoski, um cara bem atuante politicamente, a situação era realmente complicada. Então, nessas aulas de Português tinha gente badernando e daí íamos para a sala dos professores discutir estratégias.

No Segundo Grau eu tinha uns professores bem tradicionais. Tinha um professor de Português que tinha Licenciatura Curta, isto quer dizer que ele era Bacharel. Mas tive uns professores muito bons, por exemplo, o professor Samuel Lira, ele tinha feito Sociologia na USP, ele se tornou padre bem na época que ele era meu professor. Então, nós acabamos participando da Igreja Católica, comum.

* * *

No Segundo Grau que eu fiz nós éramos dezessete alunos, dezesseis eram petistas. E a maioria dos professores que vinha de fora era petista de outras lutas, de outros movimentos. Por exemplo, o prefeito que eu trabalhava com ele, ele foi formado aqui no ABC paulista, metalúrgico, era engenheiro metalúrgico. Então, eu lembro do professor Samuel e da maneira diferente com que ele trabalhava História. A gente começava a pensar História e a fazer relação com o que acontecia na época.

Um outro professor de Português, também gaúcho, o Zé Maria, que veio depois desse movimento “fora gaúcho”. Ele era um cara muito aberto, a gente não estudava só esse negócio de Gramática, não. A gente pegava obras de literatura e ia ler, e daí íamos estudar Gramática dentro da obra. Por exemplo, aqueles livros *Dom Casmurro*, *Moreninha*, naquele tempo ele já fazia a gente ler. Semanalmente, tinha que dar o enredo de um livro, ir na frente e falar o que tinha lido. E aí você começava a ler, ler mesmo, na marra, mesmo sem gostar. Com o João Gregoski era diferente, era um pouco já numa linha mais tradicional que achava que aprendendo Gramática já estava bom.

No Primeiro Grau eu tive um professor de Matemática, o Mundoca, ele era engraçado, tradicional na maneira de trabalhar, mas envolvia o aluno, ele conseguia fazer isso. Levava seus alunos para a casa dele, fazer experimento, mostrar Matemática, mas na aula ele não fazia isso. Eu acho que na época tinha uma certa cobrança, né? Então meus professores de Primeiro e Segundo Graus davam aula mais no “cuspe e giz” mesmo.

No Segundo Grau, mesmo tendo professores mais tradicionais, eu conseguia fazer outras relações, pois estava envolvido com o pessoal do Inajá. Por exemplo, a Marineusa Gazzeta, estava no Inajá trabalhando Matemática de forma diferente e eu não, eu estava fazendo Matemática no Segundo Grau, no “cuspe e giz”, mas eu conseguia fazer relações e observava que aquilo lá me atraía mais, era mais lúdico e buscava mais coisas.

Mas eu, quando comecei a dar aula, embora já me questionasse, eu não dava conta de sair daquela coisa assim, mais quadradinha. Porque dar um enfoque diferente para Matemática não é só ter conteúdo Matemático. Eu tinha a concepção de que aquilo não estava legal e me massacrava muito, eu queria fazer algo, mas de certa forma faltava alguma coisa, a leitura de outras áreas, e o que acabava chegando no aluno era aquela Matemática pela Matemática.

* * *

E toda essa trajetória, minha e de minha mulher, eu como professor de Matemática ela como professora de Letras, acaba tendo reflexo na educação da minha filha. Hoje ela tem cinco anos, e eu já me preocupo, pois não sei se esse modelo que a gente idealizou, que a gente vivenciou, ela vai ter oportunidade de vivenciar. Eu acho que não. É claro que a formação dela já é resultado da minha e da minha mulher. Você tem algumas experiências que te chamaram a atenção e você vai ressignificando isso para si. Agora, minha filha entrou na escolinha. Não pegavam ela ainda devido a idade. Ela entrou na escola particular, a única escola que aceitou ela foi a escola particular adventista. E aí a gente começa a perceber que o que eles estão ensinando para a criança é um produto morto, é uma educação fechada no livro didático.

Me parece que essa escola em que eu matriculei minha filha está numa linha de ensino que prioriza a quantidade de informação. Então, o que a gente tenta fazer em casa é proporcionar a ela o que a escola não faz, por exemplo, contar todo dia uma história a noite, deixar ela contar história para gente, na hora de dormir, fazer algumas brincadeiras que sejam um desafio para ela, tipo assim, pedir para ela desenhar o que ela está enxergando. Eu vou encadernando aquilo para ela ver depois. A gente tenta fazer com que o ensino não seja uma camisa de força, uma coisa maçante para a criança, que passe a ser uma coisa prazerosa para ela. Na Matemática também, pois tem muita gente que cria rejeição. Eu mesmo, eu tinha muita dificuldade, tinha professor particular, mas depois eu voltei a olhar de outra forma e consegui.

* * *

Engraçado, a gente vai falando e percebendo algumas coisas que não tínhamos parado para pensar. Ontem eu estava te falando e eu percebi que minha formação profissional sempre andou em paralelo com a minha formação pessoal. Um influencia o outro constantemente.

No mestrado, por exemplo, o projeto que eu me propus a desenvolver não foi escrito em trinta dias só para vir para cá. O projeto está sendo escrito desde noventa e dois até agora. Porque é a minha trajetória. O Marquinhos, que me conheceu na Parceladas, ele mesmo fala: – Olha Adailton, teu projeto você não fez agora, você fez na Parceladas, você fez durante sua experiência no Araguaia.

Eu pretendo discutir essas questões de Educação Indígena e a Educação Não-Indígena. Que na Graduação, na academia, onde eu trabalho, que o curso de Matemática tem essa necessidade dessa Matemática formal pelo formal, sem questionamento, sem visão política. E eu vejo que estas questões, esta visão social, é muito forte na Educação Indígena. Então dessas duas experiências em que eu atuo, me pergunto: Como que eu vou trabalhar, como eu, que tenho este

olhar matemático, posso trabalhar com comunidades indígenas respeitando o seu pensamento matemático, seu olhar matemático. Eu estou buscando no mestrado discutir a organização espacial Xavante. Xavante é um grupo indígena no Mato Grosso. Eu vou discutir a organização espacial do povo Xavante com um olhar qualitativo do espaço, como que se organiza no espaço. Como que o índio organiza e como que ele está inserido nesse espaço e que significado tem para ele. Porque o calendário Xavante é baseado nas constelações e na Lua, então tipo, como que ele se organiza neste espaço aqui físico fazendo relações com este espaço astronômico.

Comecei a Graduação terminei em noventa e sete, de noventa e sete só em dois mil e quatro, que eu estou entrando, mas é porque eu não dava conta de fazer outra coisa. Tentei escrever outras coisas, para outros mestrados, saía legal, mas eu não acreditava. Eu fiz uma seleção no mestrado da UFMT, na área de Educação, e não passei, porque eu fiz um projeto e na entrevista eu não acreditava. Quando você não acredita na coisa, você não dá conta de convencer. Eu ia falar sobre Educação Rural, porque tinha uma linha lá que discutia isso, e eu ia discutir a educação dos Sem-Terra. Mas eu não tinha experiência disso, então não tinha como falar com propriedade disso.

Fiz outra seleção e não passei, aí eu me conscientizei: – Não vou mudar de área, se não der para fazer mestrado, não faço. Eu sabia que eu não podia mudar, que era minha experiência, minha vivência, tudo era nessa área. E aí o Sérgio falou que em dois mil e um iria abrir essa área da Etnomatemática aqui no Programa de Pós-Graduação da UNESP de Rio Claro e eu resolvi queimar o cartucho. Deu certo.

* * *

Voltando a falar das minhas primeiras aulas, eu lembro que comecei na oitava série. Minhas aulas eram bem tradicionais. Eu tinha muita insegurança, então me agarrava ao livro didático. Na época eu queria enxergar de outra maneira. Eu ficava tentando colocar algumas coisas, via as aulas de Biologia e ficava pensando, então eu me lembro uma época que para mudar a aula eu peguei meus alunos para discutir Matemática e falei assim: – Ah, vou inventar. Peguei e levei meus alunos para estudar a Matemática das queimadas. Porque na minha região tem a época do fogo, e é uma fumaça insuportável, o pessoal toca fogo nos pastos, hoje não se faz mais isso. E todo mundo reclamava e falava sobre a questão do meio ambiente e não sei o quê, mas ninguém levava isso para sala de aula. Aí eu peguei uns alunos meus e fomos ver como que era isso na prática. Aí eu fui, mesmo sem nada planejado, a gente pegava e ia no Cerrado. O Cerrado era perto das escolas, e a gente cavava assim, mais ou menos vinte centímetros, um metro quadrado de área e vinte centímetros de profundidade. Onde o fogo passou, e um metro quadrado e vinte centímetros de profundidade onde o fogo não passou, e víamos o que tinha vivo ali para fazermos uma comparação. Aí a gente trabalhava área, volume e seres vivos. Aí eles viam a discrepância de vida

que você encontrava. Eu inventei isso porque eu estava preocupado com uma fórmula que eu estava aprendendo em Biologia e resolvi fazer isso com meus alunos. Eu esperava isso do meu professor, então, na verdade, eu fazia para os meus alunos o que eu esperava do meu professor.

Então era assim, minhas aulas eram tradicionais, mas tinham esses *insights*, porque naquela época ninguém falava como as aulas deveriam ser. Eu ficava agoniado com as minhas aulas e inventava coisas diferentes.

Eu tinha uma amiga que fez o Inajá I, ela terminou em noventa e nove. E o Inajá trabalhava isso, a Matemática e o comércio. Nós conversávamos e a gente inventava aulas fazendo simulações em uma vendinha. Tinha moeda corrente dentro da sala, confeccionada pelos alunos, tinha a questão da balança, os alunos confeccionavam. Confeccionando a balança você aprendia o mecanismo da balança. Nós fazíamos uma visita no comércio real para dar uma sacada nas embalagens, como eram feitas. Aí simulávamos um comércio na sala de aula e discutíamos várias coisas da Matemática, a moeda, a questão do preço, o volume das embalagens.

Então, na verdade o *insight* não era meu, vinha de ver as outras pessoas fazendo, principalmente no Inajá, e eu acabava me arriscando também. Um pouco vinha da minha cabeça, mas o referencial de ver a Matemática de outra forma vinha de fora.

Eu posso dizer que na minha prática tinha três enfoques: o que eu via, o que eu recebia e o que eu queria dar. Eu recebia de uma forma tradicional, mas vendo o pessoal do Inajá e a maneira diferenciada com que eles trabalhavam eu refletia sobre o que estava recebendo e queria trabalhar dessa maneira com meus alunos.

* * *

Essa troca com o pessoal do Inajá se dava da seguinte forma. Eu era secretário da secretaria, e a secretária, a Maria Osanete de Medeiros, via em mim, não sei o quê, e abriu um concurso da prefeitura para supervisor de educação, e ela me botou fogo: – Faz Adailton, faz esse concurso. Eu nem sabia que eu podia fazer, tinha aquele medo e tal. Fiz, passei e fiquei como “pseudo-funcionário” um ano, pois tinha dezessete anos e eles contratavam só com dezoito. Me contrataram por tempo determinado até que eu completasse dezoito anos.

A Osanete era a responsável pelos professores de Porto Alegre do Norte. Entre uma etapa e outra do Inajá tinha uma preparação, uma reunião. E a Osanete tinha um negócio assim de jogar desafio na mão da gente, meio inesperado assim. Nós passávamos a semana nos preparando para receber os professores do sertão para a semana pedagógica. Comprávamos feira e tal. Todo mundo se alojava em uma casa lá que tinha espaço. E, na hora de começar a reunião ela me jogava o desafio: – O Adailton que vai fazer a abertura e falar do contexto do que está

acontecendo na secretaria. E aí é nesses arroxos que você aprende, entende? Ela não fazia de sacanagem, ela queria me estimular. Às vezes ela falava um dia antes e eu ficava a noite sem dormir.

Nessas reuniões pedagógicas os professores vinham da zona rural e tinham que trazer uma ou duas experiências que eles desenvolveram com os seus alunos. Então, a tarefa era trazer um relato de experiência. Seja na Matemática, seja na produção de texto, seja nas Ciências Naturais, nas Ciências Físicas. E nestas experiências eu ia aprendendo, era outra formação que eu tinha. Tinha um professor de Física, o Arguello, que, para mim é uma biblioteca ambulante, foi com ele que eu aprendi a ensinar Trigonometria olhando para o Sol. Era ele que fazia essas brincadeiras malucas com a gente.

Eu posso dizer que essa foi a minha formação. Quando eu chegava na academia era só para conferir.

* * *

Vou fazer uma comparação da educação hoje e antigamente. Eu acho que hoje se tem mais liberdade na escola, mas essa liberdade não é explorada. Antigamente não tinha essa liberdade, então, algumas manifestações eram meio proibidas, mas acho que a gente aprendia mais com isso. E também tinha a questão da rigidez, eu, por exemplo, tinha que aprender as dez casas da tabuada, senão ficava sem recreio. Hoje não se fala mais nisso.

Esta liberdade está sendo usada de duas formas: tem gente que devido a essa abertura não ensina nada, não discute nada, e outros que realmente fazem coisas diferentes. Por exemplo, lá no Mato Grosso, o Terceiro Grau Indígena, é um curso que não tem a ementa pré-definida. A ementa dele é pensada conforme as decisões dos povos indígenas. Se eles falarem que não querem estudar Matemática na Graduação, por exemplo, foi decisão deles. São algumas discussões bem complexas para se discutir. Mas eu vejo que isso é possível. Mas mesmo com essa abertura ainda é podado um monte de coisa.

Talvez pelo fato de eu ser novo eu não consiga enxergar ainda os resultados dessa abertura, né? E eu acho uma pena não ter pessoas mais audaciosas. Eu acho que apesar de ter essa abertura, e eu até me coloco nesse meio, nós ainda não demos conta de pensar a educação voltada para os anseios sociais. A gente tem esse, discurso mas de fato acontece pouca coisa. A gente não dá conta de sair dessa estrutura, de disciplina, aula, sala de aula. Sabe? Essa estrutura de quinhentos anos atrás, européia, copiada. Para que a Academia reconheça algo como aula tem que ter o professor lá na frente, “cuspe e giz”. E a gente só se caracteriza como aluno se estivermos sentados, ouvindo alguém. Falta quebrar isso.

* * *

Eu já dou aula há uns dezesseis anos. Um dos meus grandes desafios foi entrar na Graduação. Eu entrei no barco e tirei o pé da ribanceira. Porque ali, na Graduação, eu tive que rever muitos conceitos. Outro desafio foi entrar no curso de Matemática da UNEMAT para dar aula, onde eu trabalho até hoje. Tinha uma vaga lá pra professor de Geometria Analítica, e eu precisei me matar de estudar para passar neste teste, porque, na época, eu só tinha Graduação. Aí eu peguei a primeira turma do curso. Então meus alunos eram pessoas bem maduras, que já tinham assim, quinze anos de banco, eu era o mais novo. Aquilo foi um grande desafio para mim. Eu tinha que dar conta da resposta. Eu sonhava com a disciplina, deitava e sonhava com a aula que eu tinha dado seis horas atrás.

Eu me lembro de uma coisa assim que foi um choque. Esse choque já era em consequência da minha experiência. Eu dei uma prova texto. A prova de Geometria Analítica era um texto para ser analisado matematicamente. Não tinha nenhum número, não tinha número. Eu dei essa prova nove e meia, a aula ia até onze. Eu dei um texto, de nove e meia a onze, para ser analisado matematicamente. Vinte para as onze os alunos estavam com uma cara de raiva para mim que se me pegassem me macetavam. Eu disse: – Turma e aí, está terminando o tempo, nós temos que ir embora. Daí teve um que não agüentou e estourou comigo: – Onde já se viu, fazer prova que não tem número, onde já se viu colocar texto. E falou que se ele tivesse que ler, ia fazer um curso de Letras e não sei o quê. Eu me espantei, né? Porque aquilo já era natural para mim, por causa da minha vivência, dos meus ideais. Acho que eu tinha que ter tomado um cuidado maior. Eu acabei dando um tempo maior. Ficamos até meia noite na universidade fazendo a prova. Eles entregaram e de trinta alunos, só uns quinze arriscaram escrever alguma coisa, os outros não escreveram nada.

E eu fiquei assim: – E agora Jesus? No outro dia, na escola agrícola onde eu trabalhava com o ginásio de quinta a sexta série até o meio dia, era novato e ninguém me conhecia, na sala dos professores tinha uma professora falando: – Gente, mas ontem a noite teve uma prova na universidade aqui, ninguém deu conta de fazer, diz que era uma prova de arrebentar. Aí eu fiquei assim, rindo por dentro, pensei comigo: – Sou eu. Peguei as provas a tarde e fui olhar e não tinha nada, tinha alguns depoimentos, algum desabafo de que nunca tinham visto uma prova com texto, que não tinha conta e aquela coisa. Dei um visto em todas elas e voltei com ela à noite para dar aula. Cheguei lá e voltei a falar da prova. Fui discutir o texto, não entreguei a prova e fui discutir o texto com eles. Eu tinha três aulas na noite e eu peguei uns cinquenta minutos discutindo as principais idéias do texto e aí eles começaram a entrar no clima de falar: – Ah, mas isso aí eu entendi, e não sei o quê, eu até enxerguei isso e tal e tal. E aí nós fizemos uma interpretação coletiva do texto. E para surpresa deles eu devolvi a prova: – Agora vocês podem fazer a prova. Devolvi a prova para eles. Eles não acreditaram: – Mas vai valer nota ainda professor? Eu disse assim: – Vai. Eles fizeram a prova em trinta minutos. Num dia ficaram três aulas sem fazer nada e depois de

discutirmos fizeram a prova em trinta minutos. Até hoje, quando eles me acham na faculdade, eles comentam dessa prova.

Claro, eles tinham razão em reclamar, porque a formação deles deveria ser igual a nossa, a Matemática pela Matemática, calcular, calcular, sem nunca pensar sobre. E de repente chega uma prova na Graduação, eles, almejando uma Graduação, e de cara recebem uma prova que bloqueia!

Eu acabei construindo essa idéia de aula, como um desafio, fazer uma coisa que tente desmanchar o que eles têm feito para que eles reconstruam. Por exemplo, na Geometria Analítica, eu não gosto de chegar logo calculando a distância entre dois pontos no plano cartesiano. A idéia é ir perguntando, desmontando o que eles têm feito, o que está cristalizado. E na Graduação, quando eu trabalho Matemática com os últimos semestres que é um curso que não tem Geometria Não-Euclidiana, eu começo a quebrar a Euclidiana e eles começam a questionar: – Professor, mas ninguém falou isso para gente até agora. Eu digo: – Mas isso a gente tem que buscar fora, a Graduação não acontece só aqui.

É engraçado quando eu pego algumas coisas meio bárbaras da Matemática para brincar com eles. Tipo assim: em Matemática a soma de dois lados do triângulo nunca pode ser igual ao terceiro, né? E eu provo que pode por absurdo. Eles ficam loucos, começam a se indignar com isso e começam a aprender Matemática. Porque eles vão ter que saber muito para poderem discutir o fato em questão.

* * *

Eu acho que nesses dezesseis anos eu mudei minha prática, mas não sei para onde a mudança foi. As pessoas é que vão me dizer se estou mudando para melhor ou pior. Mas acho que eu tenho conseguido trabalhar mais com o que eu acredito. Eu estou conseguindo colocar mais o que eu acredito nas minhas aulas.

Antigamente eu tinha alguns *insights*, eu trabalhava com “cuspe e giz”. Acho que isso era meio inconseqüente mesmo. No Ginásio por exemplo, era meio que tradicional mesmo, cuspe, giz e quadro, algumas vezes eu fazia algo diferente. Hoje eu acho que tenho mais isso. Tenho dificuldade na Graduação porque é um sistema muito fechado. No curso que eu trabalho a aula é de quarenta e cinco minutos, um absurdo. A gente não dá conta de quebrar essa estrutura e você também termina se adequando à ela. Não acredito que seja possível fazer mudanças sozinho. Mas eu acredito que houve mudanças sim. Mas a mudança assim é de eu conseguir mostrar com mais clareza o que eu acredito. Colocar isso na minha prática mais nitidamente. É a minha mudança.

* * *

Tem aulas que não me agradam, por exemplo, o professor define, exemplifica e manda exercícios, depois fala que este conteúdo poderia ser aplicado em tal coisa, e não fala mais nada, entende? Eu não gosto desse tipo de aula. Mas, se eu for aluno desse tipo de professor, eu sei tirar proveito, porque acho que eu já tenho maturidade para isso. Eu não acredito que a gente tenha que ir para aula e ficar questionando a postura do professor, acho que é ele que tem que questionar a dele. Se você se propôs a ir para aula você tem que ver o que aquilo lá te traz. É você que tem que olhar de outro ângulo. Você não tem necessidade de olhar pelo mesmo ângulo que ele está dando. Não é porque o professor está dando aula nessa perspectiva, que eu tenho que olhar sob essa perspectiva. Mas é uma aula que eu não gostaria de ter. Agora, devido a não dar conta de quebrar essa estrutura eu já tenho essa maturidade de olhar uma aula como essa de outra maneira.

* * *

Olha, já que estamos falando em tipos de aula, veja desde noventa e oito eu trabalho com formação de professores e a maneira que eu gosto de trabalhar é discutir a História de determinado conteúdo, como se pode trabalhá-lo em sala de aula. Como eu acho que o tempo das aulas são muito pequenos eu solto algumas temáticas para que eles fiquem pensando durante o semestre, para que a gente possa discutir em seminários. Muitas vezes o aluno não saca, não pega o lance do seminário, vê como tarefa e às vezes a gente não tem sucesso. Mas na minha disciplina eu sempre procuro buscar algo fora, né?

Já no Terceiro Grau Indígena é outra estrutura. Você trabalha com o aluno oito horas por dia, durante uma semana ou duas, conforme a carga horária da disciplina. Aí eu mudo, porque me permite, a estrutura me permite.

Teve uma época em que eu trabalhei com uma colega da Federal de Ouro Preto. Nos propomos a trabalhar com projetos. No Terceiro Grau Indígena os alunos, que são professores indígenas, são levados para uma escola agrícola, onde eles ficam morando durante a etapa. Nesta disciplina nós dividimos a turma de cinquenta em dez grupos, e cada grupo teria que encontrar, naquele contexto, uma problemática para estudar. E como tinha um período grande para trabalhar, das oito às seis horas da tarde, com intervalo para o almoço, dá tempo de observar, problematizar, matematizar e depois socializar. Por exemplo, eu lembro que tinha um grupo que resolveu medir a altura de uma caixa d'água que não dava para subir. Para nós isso é muito simples, mas para eles que vêm da aldeia, em outro contexto, aquilo era um problema. Outro projeto era discutir a geometria da quadra de futebol, pois na aldeia não tinha quadra. Tinha um projeto da plantação de pinha. Não sei se foram eles que perguntaram ou nós que mandamos o desafio, isso era indiferente. Me parece que fomos nós que questionamos. Será que caberia mais plantas na plantação? E aí eles foram discutir a disposição das plantas, se estava muito espaçado, muito apertado.

Eu levava meus alunos da Graduação para trabalhar comigo neste curso, porque eu também queria mostrar aos meus alunos este tipo de trabalho, e eles precisavam fazer estágio, então eu proporcionava a eles a oportunidade de fazer estágio em um ambiente diferente. Num desses trabalhos, eu tinha levado um aluno meu, às vezes levava dois, até quatro. A escola tinha um minhocário. E esse meu aluno vende minhoca para pescaria. O desafio que colocamos para os indígenas era saber quantas minhocas tinha ali, se a população já estava muito grande ou se dava espaço para elas se reproduzirem. Este aluno, por causa daquele trabalho, acabou fazendo especialização com o Rodney Bassanezi em Modelagem Matemática.

Um outro projeto que eu acompanhei foi um trabalho sobre medida de madeira, a cubagem da madeira, como que os madeireiros fazem para comprar madeira. É uma coisa que tem uma relação forte com a questão indígena por causa da exploração de madeira nas aldeias. Isto tinha um significado muito forte para eles. Eram projetos realmente vivos.

Tinha a História do ângulo de noventa graus, do cordãozinho de Pitágoras, com doze nós. E aí cada um problematizava, matematizava e no final da tarde socializava. Era como um ciclo. De certa forma era como uma modelagem, né?

Agora, não dava para trabalhar dessa forma na Graduação regular, com a estrutura do curso de Graduação, com quarenta e cinco minutos de aula.

* * *

Lembro que lá na Parceladas de Barra do Bugres, o pessoal discutia muito o livro do Imenes, não sei por quê? Inclusive o pessoal daqui da UNESP ia lá e discutia. O pessoal daquela cidade decidiu que ia usar o livro do Imenes. E o livro do Imenes, de certa forma, trabalha o conteúdo em forma espiral, né? Em todo o livro tem Geometria, por exemplo. Eles acharam legal e entraram. Foi escolhido este livro e na hora de trabalhar os professores perceberam que o livro exigia mais do professor. Um fato assim berrante que eu vi lá, um professor pegar licença para se preparar para o livro, pegou licença de quatro meses e botou substituto, para que pudesse se preparar para o livro do Imenes. Teve até uma professora que fez a monografia de especialização dela sobre esta introdução do livro do Imenes em Barra do Bugres.

Acho que os professores não estão percebendo a necessidade de estar buscando sempre algo. Não percebem que ninguém termina a carreira, ninguém termina a formação. A gente passa na Academia um tempo, responde algumas perguntas, surgem outras. A vida continua e você sempre tem que estar buscando respostas para suas perguntas. Mas me parece que os professores que terminaram a formação pensam que responderam todas as perguntas para si. O professor esquece que é meio dialético, os alunos são outros, as disciplinas que você acha são outras.

* * *

Eu ainda não falei para você, mas eu morei sete anos em Goiânia. Por questões políticas eu tive que sair.

Quando eu entrei na prefeitura, a administração tinha uma proposta popular. Isso também exerceu influência na minha vida. O prefeito Rodolfo Alexandre Inácio Cascão, aquele que era metalúrgico, fez uma administração de dois anos. Era um mandato tampão, só para completar. O município tinha se emancipado naquela época e precisava fazer eleição. Até então era distrito. E aí o Cascão ganhou, e o Cascão, como eu te falei era um cara do movimento aqui do ABC paulista, formado em Engenharia. E a administração dele era popular. Então, tinha Conselho de Segurança, Conselho de Educação, Conselho de Saúde, Conselho para tudo. O orçamento era discutido em assembléia, caso você fosse de um determinado bairro que precisava patrolar a rua e não foi a assembléia, problema seu, você tinha que vir a assembléia, o Cascão não saía daquilo que o povo escrevia. Aconteciam duas grandes assembléias no ano. Logo terminou o mandato de dois anos e nós conseguimos reeleger o sucessor e na troca de mandato o derrotado atirou no Cascão. Armaram uma emboscada às duas horas da tarde, a quatrocentos metros da delegacia. Ele estava com seis homens em cima da caminhonete, pegou um tiro na perna do prefeito e outro na mão do segurança. Acho que a bala que ia matá-lo bateu no volante e espanou, nós tiramos até fotografia e a outra foi na perna. Então você vê o clima, né?

Ele tinha a proposta de continuar trabalhando como secretário da administração, mas, por esse motivo, saiu da região. Nós continuamos. Mas o sucessor, o Pedro Fernandes, não foi muito bom. Ele era agricultor e não tinha experiência com administração, muito menos com administração pública. Sem o Cascão para ajudar não deu muito certo. E ali nós fizemos um mandato. Seu Pedro era um cara muito honesto, eu boto a minha mão no fogo por ele até hoje. Eu vi o filho dele morrer, morreu de hepatite e ele foi pedir ajuda na prefeitura para tirar o filho dele. Isso era um fato que me provava que ele era honesto. E aí nós tivemos quatro anos com Pedro Fernandes, dando continuidade no que era possível do que o Cascão tinha idealizado. E no final dos quatro anos, noventa e três, esse cara que atirou no Cascão volta e ganha a eleição. E daí começa a pressionar para a gente sair da prefeitura.

Nessa época eu tinha que sair de Porto Alegre do Norte e ir a Luciara fazer Graduação. A primeira coisa que esse prefeito quis fazer era cortar o nosso salário enquanto estivéssemos em aula. Nós batalhamos e conseguimos manter nosso salário. Mas, acho que ele pensou que era um absurdo manter nosso pagamento enquanto estudávamos, e resolveu não depositar o nosso salário, o meu e de mais cinco petistas, para todos os outros funcionários ele depositava. Então, ele queria que a gente saísse de Luciara, perdesse aula e fosse até Porto Alegre do Norte para receber da mão dele. Acho que para nos humilhar um

pouco. Daí eu pegava e pedia para uns amigos meus da prefeitura, do mandato anterior, para pegar o cheque, mesmo sem a minha assinatura e dava para minha mãe. Mas aquilo foi me irritando. Segurei um ano assim, nesse massacre. Eu ia na prefeitura trabalhava minhas seis horas, não conversava com ninguém. Reunião que eu encaminhava deixei de encaminhar. Cumpria horário, fazia aquelas tarefas pontuais, tarefeiro mesmo, não fazia mais propostas, eu não falava mais nada. Mas aí eu vi que isso era contra meus princípios e, mesmo concursado, pedi a conta. E daí vem aquele peso: – Estou desempregado. E agora?

Na sexta-feira eu peço demissão e na segunda-feira, como naquele momento era troca de prefeito em todas as prefeituras da região, eu recebo dois convites de duas prefeituras que souberam que eu estava desempregado. Uma no Xingu, São José do Xingu, e outra num município a quarenta e cinco quilômetros de Porto Alegre do Norte onde eu morava. Todos os dois com a mesma proposta de salário. Acabei indo para a prefeitura mais perto, em Cana Brava. Fui muito bem tratado profissionalmente, mas o prefeito foi se perdendo, se perdendo e eu resolvi sair. Naquela época todo aquele movimento tinha se desmanchado e daí resolvi sair fora e falei: – Ah, vou embora.

* * *

Neste tempo, meu irmão já morava em Goiânia tinha dois anos e ficava me chamando, sempre me chamando para ir. E aí com essa eu ganhei coragem. Fui para Goiânia. Eu fiquei morando em Goiânia e voltando a Luciara em época de aula. Fiz isso em noventa e quatro, noventa e cinco, noventa e seis e em meados de noventa e sete.

Se você olhar meu currículo, esses cinco ou seis anos está em branco, porque eu comecei a trabalhar em outra área. Meu irmão tinha um comércio de confecção, e eu trabalhava com ele, só para agüentar terminar a Graduação porque não tinha outra fonte. E nesse meio tempo eu fazia algumas coisas assim, dava aula de graça para um colégio, só para matar um pouco a minha vontade, a saudade de contato com aluno. Quando eu terminei a Graduação, aí eu faço o concurso para o curso regular de Matemática e vou para Barra do Bugres, onde também acabo trabalhando com a escola agrícola e com o projeto da UNICEF.

Este projeto não exigia a permanência minha no local, então, eu podia morar em qualquer lugar do Brasil. Eu ficava dez dias em aldeia. E, quando eu fui para Barra do Bugres, eu já estava casando e a minha esposa já tinha um serviço lá. Nós estávamos praticamente casados e ela arrumou serviço lá na Parceladas. Ela foi formada na Parceladas também e arrumou serviço para coordenar um curso da Parceladas. Então faço o teste seletivo para o curso regular, e como era à noite eu pego aulas no Ensino Fundamental também.

Em dois mil e um eu estava na universidade onde estão discutindo um projeto de Terceiro Grau Indígena. Estavam discutindo quem sediaría o projeto. Aí, eu coloquei fogo no coordenador para que fosse em Barra do Bugres. Nós acabamos ganhando e eu fui dar aula nesse curso, onde dou aula até hoje. Quando eu estava em Mato Grosso, entre uma etapa e outra, eu rodava as aldeias para ver como os trabalhos estavam sendo feitos, ajudando, assim como fizeram comigo na Parceladas.

Em noventa e nove, noventa e oito, noventa e nove e dois mil eu também trabalhava com o projeto da UNICEF, com os Xavantes.

Nas Parceladas eu comecei em noventa e oito e dei aula até dois mil e dois e no regular eu comecei em noventa e nove.

* * *

Bom, como você deve ter notado eu sempre trabalhei com formação de professores. E é claro você acaba encontrando aqueles professores mais resistentes. Então, por exemplo, na Parceladas, eu trabalhava com cinquenta professores, e quando eu vejo uma certa resistência eu tento me aproximar mais. Porque não adianta eu ficar querendo convencer a pessoa a distância. Esta é uma característica minha também, esses caras que são meio antagonistas das minhas idéias, eu me aproximo mais.

Eu me lembro de um menino. Ele era professor de Matemática há uma tempão. Já dava aula no Segundo Grau, se achava experiente, aquela coisa assim, era o professor da cidade, sabe? Eu comecei a discutir. Igual a como você chega num curso onde você não conhece, o que você quer mais é conhecer a vivência de cada um, para você começar a atuar. E esse era “o professor de Matemática”. No grupo, eu gosto de trabalhar em grupo, era ele que fazia tudo e explicava para os demais, não deixava ninguém pensar.

Aí eu colocava um desafio no grupo, no caso deles era a Matemática do fundo de quintal. Era uma temática que os professores de todas as disciplinas tinham que desenvolver. E aí eu percebi que esses alunos tinham muita dificuldade de trabalhar nesse sistema, sabe? E aquelas pessoas mais tímidas, com grande dificuldade, despontavam, entende? E aí era engraçado que aquelas meninas mais tímidas que não dominavam essa Matemática em que ele era “o professor” começavam a cutucá-lo: – Mas você não sabe isso aqui? E aí eu ficava percebendo e era onde eu pegava estes tipos de professores. Eu falava: – Olha vocês sabem muita Matemática. Mas aqui, só aquilo lá, não é o suficiente para se discutir Formação de Professores.

* * *

Bom, acabou. Eu gostei, sabe? O pessoal anda comentando aqui na UNESP de História Oral. Inclusive eu faço uma disciplina com a Luzia Aparecida de Souza que é do seu grupo, e ela contando, eu acho interessante, mas eu sabia pouco. Então eu gostei de participar.

Te dar a entrevista foi bom porque me fez pensar coisas que eu nunca tinha pensado, como na minha formação, essas coisas. Quando falamos de nós mesmos a coisa fica mais difícil. O que é ruim da História, das entrevistas, é você voltar nas coisas que foram maçantes. A gente fica para baixo. Ontem você percebeu que tinham umas coisas que eu não queria tocar, porque são coisas que foram muito ruins.

Mas o que eu gostei foi lembrar de tudo o que eu já fiz e não tinha percebido. Eu estou curioso na hora de você escrever. Vou mudar meu itinerário educacional. Eu vou ter muita coisa para colocar que eu não dava conta de contar para mim, entende? Que escrever é mais difícil, falar assim é mais fácil. Agora, colocar isso no papel é que é difícil. Quando eu pegar isso escrito, sistematizado. Eu estava pensando assim: – Vou ter que abusar da boa vontade do Emerson, para pegar isso e escrever o itinerário.

Outra coisa que eu achei interessante é que eu te conheço um pouco e sei que você é bem conversador e aqui você ficou o tempo todo calado, com poucas interferências. A metodologia te prende. Então é isso.

2.3 TERCEIRA ENTREVISTA

Chega um momento em que minhas leituras passam a se dirigir para a área da sociologia. Em especial surgem à cena os trabalhos de Norbert Elias.

Tomei conhecimento de sua obra por indicação de duas pessoas com formações distintas: o professor Antonio Carlos Carrera de Souza, integrante do GHOM, e Nelci Silva Lopes, curitibana, historiadora e escritora de livros didáticos.

Norbert Elias levou-me a considerar que em nossa vida possuímos uma limitada gama de opções, seja em relação à escolha da profissão, ou mesmo na forma de agir, e que esta limitação é advinda fortemente do contexto em que nascemos, em que fomos criados e no qual estamos inseridos. Além disso, as relações que estabelecemos também exercem um papel fundamental no direcionamento de nossa vida.

Sob este enfoque, passei a considerar como um ponto importante o contexto em que o depoente nascia. Além das leituras, o próprio depoimento do Adailton levou-me a esta direção.

Reformulei minha proposta pretendendo, agora, entrevistar professores de Matemática com pelo menos dez anos de atuação, que tivessem nascido em diferentes regiões e que tivessem diferentes níveis de titulação. Esta última restrição surgiu por considerarmos, eu e Vicente, orientador deste trabalho, que os depoimentos trariam maiores possibilidades de análise.

Mary possui especialização e nasceu em uma cidade de interior de um estado próspero, com facilidade de locomoção para a capital; Adailton nasceu em uma cidade de interior de acesso difícil, onde tinha pouca mobilidade e estava iniciando seus estudos de mestrado.

Em conversas com meu orientador passamos a considerar a possibilidade de entrevistar algum professor que tivesse apenas a Graduação, alguém que ainda não possuísse a Graduação e um doutor em Educação Matemática.

Iniciei pelo que fosse mais simples de contatar: no meu caso, como estava em um programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, um doutor em Educação Matemática.

Dentre as possibilidades que me surgiram optei por entrevistar o professor doutor Romulo Campos Lins. Com ele já havia cursado uma disciplina, *Filosofia da Educação Matemática*, e a maneira com que suas aulas eram conduzidas despertou-me interesse. Além disso, a leitura de Silva (2003), pesquisa conduzida sob sua orientação, levou-me a conhecer melhor o Modelo Teórico dos Campos Semânticos, ampliando ainda mais a curiosidade em entrevistá-lo e poder abordar temas dessa cercania.

Entrevistei Romulo em junho de 2004. Acredito ser importante ressaltar que, na segunda entrevista, percebi que as fichas não fariam sentido para ele e as abandonei durante boa parte do tempo.

2.3.1 Romulo Campos Lins

Bom, primeiro vou fazer uma biografiazinha breve, né? Eu nasci em cinquenta e cinco, na cidade do Rio de Janeiro, mas com menos de um ano minha família se mudou para São Paulo e eu fui morar no bairro do Brooklyn. O Brooklyn, na época, era um bairro afastado, hoje em dia é bem no meio da cidade. O próximo bairro depois do Brooklyn era quase que zona rural, cheio de chácaras. Tinha o Brooklyn Novo, que era mais perto do rio Pinheiros, e tinha o Brooklyn Velho que era na parte alta, tinha casas mais antigas. Esse bairro era no caminho de Santo Amaro. Santo Amaro chegou a se separar, virar um município e depois a população pediu a integração. Isso era para você ter uma idéia de que, naquela época, o Brooklyn era um lugar afastado, muito sossegado. Eu morei lá de cinquenta e seis até, acho que, setenta e três talvez.

Aí minha mãe se mudou para um apartamento bem na fronteira entre o Brooklyn e Santo Amaro. Lá tem até uma estátua, muito conhecida, do Borba Gato, que era um bandeirante e foi feita por um escultor comunista, tem toda uma história. É uma coisa estranha porque ela parece um símbolo nacionalista, meio uma coisa assim de direita. Mas foi feita por um nacionalista de esquerda. Ela tem toda uma estética interessante, é feita de pastilhinhas de ladrilho. E lá, no Brooklyn, eu morei até, mais ou menos, oitenta e três, aí morei mais uns três meses com a minha mãe.

Depois eu fui morar em Pinheiros, na Vila Madalena. Ou seja, saí da zona Sul e fui para a zona Oeste. Pinheiros é o primeiro bairro a ser fundado fora do centro de São Paulo. O primeiro núcleo que surgiu fora do centro foi Pinheiros. Então é um bairro muito tradicional. Hoje, por ele ter ficado no meio da cidade, isto se perdeu. Descobri isso numa publicação que falava sobre a história do bairro. E aí eu fiquei lá até o comecinho de oitenta e oito.

No começo de oitenta e oito, fui fazer o doutorado na Inglaterra e de lá eu voltei para morar aqui em Rio Claro.

Agora que eu lembrei, teve um tempo que eu morei em Recife. Quando eu tinha acho que seis para sete anos, a gente foi morar em Recife, no Bairro da Boa Viagem. Ficamos morando uns oito a dez meses, acho que foi de julho de sessenta e dois até o começo de sessenta e três. É que a família de meu pai é de Pernambuco, e da minha mãe é da Bahia e meu pai foi trabalhar com meu avô.

* * *

Aliás, a profissão dos pais, para gente já ir pegando estes itens aqui. Meu pai era corretor de seguros, seguro de vida, viajava muito. Minha mãe, depois que se casou, meu pai proibiu terminantemente de trabalhar. Essas coisas de machismo nordestino. Ela inclusive tinha vontade de fazer faculdade, não sei se era Química Industrial, Engenharia Química eu não lembro. Mas ele falou que mulher dele não trabalhava. E aí a atividade profissional que ela exercia informalmente era dar aula particular em casa, de Matemática inclusive.

Uma cena que me marcou foi a seguinte: um dia eu cheguei e ela estava dando aula para um garoto e eu não sei porque eu parei lá e fiquei olhando, e me impressionou que tinha um monte de letra lá e de repente ela saiu com número. Eu perguntei depois: – Olha mãe, como que você pega um monte de letra e faz virar número? Eu não lembro o que ela falou, acho que ela riu, achou engraçado, e ficou por isso mesmo. Mas é incrível como eu lembro, e lembrava muito antes de eu ser professor.

Minha mãe dava aula de outras coisas também, aula de Ciências. E também teve uma época, porque a gente estava sem grana, que ela fazia bicho, tipo bicho de pelúcia. E ela cuidava da gente também. Então essa era a atividade profissional dela.

Mais tarde, ela tinha se separado do meu pai, entrou na PUC e foi fazer Psicologia. Aí ela já tinha uns cinquenta e um anos. Fez o curso e atuou como terapeuta, psicologia clínica, até recentemente. Hoje ela está com oitenta e um anos. E é uma outra coisa que foi interessante porque enquanto eu estava fazendo a faculdade ela estava fazendo também e a gente acabava conversando sobre as coisas que ela estava vendo e que eu não estava vendo, porque eu comecei com Engenharia.

* * *

Aliás, eu comecei com Engenharia por um motivo bastante prosaico. Quando eu fui fazer o vestibular eu só sabia que não queria sair de São Paulo e queria estudar na USP. Até o segundo colegial eu queria fazer Arquitetura. E aí, na hora H eu mudei a minha escolha e eu queria ir para área de Exatas. Principalmente porque eu estava muito seduzido pela idéia de computadores. Eu tinha um grupo de amigos que gostava de fuçar nessas coisas de eletrônica e circuitos lógicos e tal. E eu fui ler mais e comecei a gostar disso aí e resolvi que queria estudar essas coisas de computador, né? E junto com isso a idéia de entrar na USP. Então quando eu fui fazer a escolha no vestibular integrado da Mauá, Politécnica e FEI, o MAPOFEI, eu pensei assim: eu vou botar numa ordem que se eu entrar em uma e eu não gostar eu posso ir para uma de baixo. Porque da Poli você arrumava transferência para Física e para Matemática, mas da Física e da Matemática você não conseguia vaga na Poli porque era uma procura gigantesca, né? Aí eu botei Engenharia, Física, que era a segunda das três a mais procurada e Matemática em terceiro. E aí eu entrei.

Meu pai ficou todo orgulhoso que até eu me animei e acabei ficando. Só que mesmo no primeiro ano eu já sentia falta de alguma coisa. Eu não estava à vontade em ficar estudando só uma coisa técnica. Um dia eu cheguei para minha mãe, acho que no fim de setenta e cinco, e falei assim: – Escuta mãe, você não tem algum trabalho assim, algum curso que você não tem problema de nota, que você pode me deixar fazer um trabalho seu? E ela morreu de rir e falou: – Ah, faz esse trabalho aqui. Era sobre a questão da socialização das crianças, um lance de ver como as crianças estavam se socializando mais cedo por conta da televisão, da novela e tal. Era porque eles viam relacionamentos adultos e queriam imitar. E hoje em dia a gente vê, por exemplo, minhas filhas, estão no Primário e já falam de namorar, e de ficar, se gosta ou não gosta. Não acontece nada, mas já estão construindo estas idéias. Inclusive tinha uns estudos mostrando que as meninas da área urbana menstruam mais cedo que as meninas da zona rural, por causa da estimulação que recebem. Bom, fiz o trabalho e depois ela tirou uma com a minha cara dizendo que o professor comentou que este trabalho estava mais fraco que os anteriores. Isto foi muito legal, pois a minha mãe era como uma colega de faculdade.

Minha mãe tinha este espírito acadêmico, meu pai tinha menos. Ele gostava de ler. Depois que eu estava grande ele foi estudar Direito. Eu nunca soube muito bem por quê. Ele dizia que, como corretor de seguros, seria bom entender melhor as leis. Eu acho que ele foi fazer porque ele queria ser chamado de doutor. E aí ele fez um curso desses de fim de semana, levou muita fé e tal, mas era um curso de fim de semana porque ele não tinha como fazer diferente. Ele começou em Varginha e terminou em São João da Boa Vista. Eu até fui na formatura dele, não fui na formatura da minha mãe, não sei porquê. Então esse era o ambiente, né? O

meu pai era um cara mais do mundo, tinha muita informação do mundo, viajava muito, conhecia o Brasil assim, de ponta a ponta.

Engraçado que, embora ele tenha nascido em Pernambuco, ele dizia que era gaúcho. Então, todo mundo sabia que ele era gaúcho. Gaúcho de Cruz Alta, inclusive. Eu brincava e dizia que era porque a cidade que ele nasceu se chama Escada, então era Cruz Alta porque tinha pego a Escada e subido. Ele adorava. Mas ele era gaúcho de coração mesmo. O curioso que o Brizola morreu ontem, e ele era um brizolista de carteirinha.

No dia que os caras deram o golpe, lá em sessenta e quatro, houve uma cena assim, marcante. Meu pai pegou o trinta e oito, meteu na cinta e foi para a porta falando assim, falando alto: – Temos que resistir, temos que resistir. E aí minha mãe foi para porta, abriu os braços e falou: – Só sobre o meu cadáver. Parece uma coisa de novela cara. Ela falava assim: – Tá louco Cláudio. Meu pai, Cláudio e minha mãe Alda. Ela falava: – Tá louco Cláudio, você tem que criar teus filhos. E aí meu pai desistiu. Acho que ele gostou que a minha mãe entrou no meio. Era uma loucura, em São Paulo, o Terceiro Exército todo na rua. Ia levar uma bala logo “nas orelha” e ia acabar a história.

Ele sempre foi brizolista e eu também. Sempre botei a maior fé no Brizola até a famosa entrevista que até reprisaram ontem. Eu já era grande, não me lembro exatamente se foi oitenta e um, oitenta e dois, não tenho certeza. O Brizola falava que estava voltando do exílio com o coração reconciliador para assumir a família brasileira. Eu fiquei completamente decepcionado. Eu achava que ele ia falar para retomarmos o caminho do socialismo e essas coisas, mas de lá para cá ele deu uma maneira legal. Mas meu pai era um brizolista.

Bom, mas eu estava falando que ele conhecia o Brasil inteiro. E, assim como eu, ele sempre gostou de contar histórias. Contar histórias das viagens, das coisas que ele viu, coisas da história de vida dele, assim como eu faço com meus filhos hoje. Mas não era só contar. Meu pai era culto. Ele contava do Brasil, dos hábitos e tal.

Ele era um boêmio declarado. Então, todo dia saía do trabalho e ia em bar assim, tipo de um bar de samba, esses lugares em que os caras cantam. Mas bar tinha, antigamente, um outro nome. E aí ele conhecia esses caras da noite: Carlos Paraná, Benito de Paula, conhecia jogador de futebol. Toda hora ele chegava lá com um cartão autografado do Garrincha, do Vavá, dos caras que iam para balada. Então meu pai trazia este aporte.

Às vezes o pai do meu pai vinha para o Sul e eu ouvia muito sobre a história da família. Que tinha uma tia, irmã da minha mãe e coisa e tal. Gostava disso. Eu escutei muito da história da família.

Mas eu tinha mais contato com a família da minha mãe, porque eles moravam no Rio. E minha mãe trazia um aporte diferente do meu pai. Ela não contava o que estava acontecendo, mas gostava de falar sobre isso. Então, por exemplo, ela tinha um tio que era historiador, daí ela fazia referência a esse tio e contava a história dos sistemas subterrâneos que ligavam os conventos em Salvador. E aí não era só essa história, era a história de que mulher não podia entrar, e depois tinha a história de que encontraram um monte de ossada de feto, de criança pequena, né? Porque os caras iam de convento para mosteiro assim, Freira com Padre ali, a vontade. Um fato curioso é que a família do meu avô foi gerada de um casamento de um Padre negro, o Padre Eloi, com uma viúva loira de Salvador. E isso na época era a coisa mais comum, todo mundo sabia.

* * *

Voltando a falar da entrada na faculdade. Eu acabei entrando em Engenharia, para estudar Eletrônica, mas percebi que o curso não ia tratar do que eu queria, de Análise de Sistemas. Eles trabalhavam com *hardware* e eu desanimei. Quando chegou no fim do ano eu fiz minha opção por Metalurgia, porque o irmão de um amigo de escola fazia Metalurgia na Mauá e eu acabei ajudando ele a fazer um trabalho. Ajudei ele a bater a máquina e tal, e acabei achando interessante. Mas daí, infelizmente, a bolsa que eu pedi para Engenharia Nuclear não deu, tinha gente com melhor nota e eu não peguei. Era uma espécie de um estágio, um curso. Isso foi em setenta e cinco e em setenta e seis eu comecei o semestre fazendo algumas disciplinas, mas já desinteressado. Naquela época eu pensava que, se eu largasse aquilo tudo, eu ia me sustentar como? Então eu fui tocando.

Em julho de setenta e seis eu já estava praticamente me entregando. Resolvi tirar um semestre totalmente fora. Eu estava estudando música, comecei a estudar no conservatório. E tocava, tocava desde moleque. Tinha banda, tocava baixo e essas coisas. No segundo semestre de setenta e seis, eu viajei bastante e música. Acho que eu fiz uma disciplina. Não trancava porque senão depois podia dar problema. Mas eu não atinava o que ia fazer. Setenta e sete, a mesma coisa. Todo dia eu acordava de manhã, tomava o café e ficava estudando violão, estudava oito, às vezes até dez horas por dia.

Bom, daí, já que eu estava no conservatório, resolvi fazer o vestibular e tentar entrar na escola de música da USP. Eu fiz o vestibular e passei. Continuei no conservatório e comecei a ECA – Escola de Comunicações e Artes da USP.

Aí eu fui contar pro meu pai. A maior pressão. Meu pai pensou e disse o seguinte: – Meu filho, fazer faculdade de música para quê? Às vezes eu penso que, num certo sentido talvez, ele tivesse razão, porque se eu queria ser músico e eu estava estudando no melhor conservatório de São Paulo, por acaso a cinco quadras da minha casa, o meu professor de violão era excelente, meus professores de teoria eram excelentes, todos músicos conhecidos, gente topo de linha, para quê fazer faculdade? Só que eram todos jovens na época, depois

estouraram. E eu fui para faculdade estudar com os caras lá que eram todos uns malas. Tudo estrelinha, ou surtado. E aí, meu pai, não só disse isso, como ele cortou totalmente o subsídio à minha existência, então eu não tinha um puto. Não tinha dinheiro nenhum para ir a qualquer lugar que eu quisesse, comer na rua, sair, tomar cerveja, nada. A solução que eu tive foi dar aula particular.

Felizmente, eu me relacionava bem com pessoas que tinham vários canais, e eles começaram a me passar aula e aí eu tinha bastante aluno, né? Então dava para viver legal. Eu só não dava aula de Português. Essas coisas de Gramática, de regra disso, regra daquilo, eu não queria nem ver na frente. Bom, eu fui dando aula, dando aula, dando aula, e eu descobri que eu gostava de dar aula.

No fim de setenta e oito eu decidi que ia ser professor de Matemática. Fui na Poli, pedi transferência para Matemática. Como eu já sabia, não tinha problema nenhum, e eles me deram transferência. O velhinho que cuidava da seção de alunos lá da Poli disse assim: – Mas meu filho, você vai pedir transferência da Poli para Matemática. Eu falei: – Vou, pode fazer aí.

Eu me lembro, que no dia em que eu fui pedir a transferência eu estava de calça jeans, camiseta e sandália havaiana e encontrei com um amigo meu, que tinha entrado um ano antes, ele era da minha turma de colegial, mas ele tinha entrado um ano antes porque ele não fez cursinho. O cara estava de paletó e gravata, se formando. E eu olhei para o cara e tudo que eu nunca quis na minha vida foi usar paletó e gravata. Daí eu tive um alívio. Foi uma cena muito legal.

Eu fui para Matemática, demorei um tempão para terminar. Eu fiquei ao todo doze anos na USP. Entrei em setenta e cinco, saí em oitenta e seis. E aí vamos entrar na coisa da carreira.

* * *

Eu fui procurar aula, porque queria dar aula, e tinha que dar aula para ter dinheiro. Então eu pedi transferência para o período da noite para poder dar aula de dia. Eu fui fazer um teste no cursinho Objetivo. A aula era sobre Conjuntos, não me lembro. Aí o cara chegou no fim e falou: – Ó, faz o seguinte, prepara melhor a lousa e volta aqui para fazer o teste de novo. O cara provavelmente ia me contratar, né? Mas eu não voltei, dei sorte, porque se eu entrasse no Objetivo, ia virar professor de cursinho, ganhar dinheiro e acabou. Lembro que esse mesmo cara reapareceu na minha vida uns quatro anos mais tarde em um curso de Teoria dos Números na USP. Eu dei um seminário e ele falou: – Agora tua lousa está boa. Vê que incrível.

Comecei em uma escola de uma maneira muito interessante, essas histórias incríveis. Eu namorava uma menina que tinha uma amiga, que era muito amiga minha também. Elas foram juntas viajar para o Nordeste, nas férias de setenta e nove. Aí eu fui a casa dessa amiga da minha namorada para ver se elas tinham

ligado, se tinham dado notícia. É porque acho que eu não tinha telefone em casa. E estou lá conversando com a mãe dessa amiga, e quando estou indo embora, o pai da menina, que era engenheiro e me respeitava muito porque eu estudava na Poli, passa por ali e eu falo que saí da Poli. O pai da menina botou o olho desse tamanho: – Como você vai sair da Poli? Aí eu falei assim: – Sabe o que é que eu descobri? É que eu gosto mesmo é de dar aula e eu vou ser professor de Matemática. Já pedi transferência e estou procurando aula. O cara queria morrer. Daí, a mãe da menina, que eu sabia que era professora de uma escola, professora de Estudos Sociais, vira e fala assim: – Não acredito, nós estamos precisando de um professor de Matemática, você não quer ir lá no Sarmiento conversar com o Marcelo. O Marcelo Lellis. Na época o Lellis não era autor de livro. Ele era mais conhecido como jogador de xadrez, chegou a ser o oitavo do ranking brasileiro.

Bom, ela telefonou para ele e no outro dia eu estava lá na escola. Era uma escola de classe média alta. Conversei com o Marcelo durante uma hora, uma conversa muito agradável. Fui contratado. E essa foi a metade do que eu considero a minha verdadeira formação. Ser professor com um orientador que era o Marcelo Lellis.

Ele tem uma formação humanística muito boa, conhece muito de Filosofia. Tinha uma formação Matemática flexível, e falava de Matemática com muita flexibilidade, como ele fala até hoje, né?

Ele tinha uma leitura de sala de aula interessante e me dava uma liberdade que era absurda. Eu podia sair da sala com os alunos, podia fazer álgebra formal. Teve uma turma de sétima série em que eu fiz álgebra formal, formal, formal, tipo demonstrar que o oposto de um número vezes o oposto de um número dá o produto dos dois, menos a vezes menos b dá ab. E era uma turma completamente louca. E, por incrível que pareça, alguns dos alunos mais alucinados, foram os que mais gostaram. Bom, enfim, ele me dava uma liberdade enorme. Mas ele me orientava, era bem nesse esquema de mestre-aprendiz, né? Que a gente está comentando bastante agora no grupo¹². Era como se eu estivesse fazendo uma residência médica. Porque eu era responsável por aquilo, tinha liberdade de tomar decisão, mas sempre com uma supervisão. Ele me introduziu muita coisa de leitura. Trabalhei lá durante cinco anos.

Outro aspecto importante da minha formação foi ter conhecido o Bigode, o Antônio José Lopes Bigode, que hoje também é autor de livro didático. Eu conheci o Bigode porque ele era da turma de um vizinho amigo meu que foi fazer Matemática, depois ele foi para a Estatística e hoje está na Andersen Consultoria para a América do Sul, se deu muito bem. Então, quando eu estava na Poli, eu ia muito à Matemática, encontrar com esse tal amigo. E nessas eu fui conhecendo o Bigode que era da turma. Então, quando eu entrei para a Matemática, o Bigode

¹² O depoente se refere ao grupo de pesquisa Sigma-T vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UNESP-RC, sob sua coordenação.

estava lá e a gente se aproximou, eu fui ficando amigo do pessoal que tinha mais raiz no curso, do pessoal que saía junto.

E daí aconteceu um negócio muito louco. O Bigode tinha experiência de dar aula, mas era para Educação de Jovens e Adultos, para Supletivo. E aí ele arrumou um emprego numa escola chamada Novo Horizonte, que era lá na Vila Madalena. Era uma escola como a Escola da Vila. Essa Escola da Vila é uma escola modelo, construtivista, mas muito séria, com gente que faz pesquisa, publica muito, forma, tem muito curso de formação de educador, e essas coisas. E a Novo Horizonte era um começo. Acho que até a Madalena Freire estava metida nessa escola. E aí o Bigode foi contratado para dar aula para criança e ele nunca deu aula pra criança. Então ele veio me perguntar, porque eu já estava dando aula pra quinta série, sexta série e tal: – Ah, não sei o que eu faço. Ele não tinha a menor idéia, né? Ele nunca tinha dado aula para criança, que nem eu quando comecei, eu também não tinha idéia. Então a gente foi contando tudo o que fazia, e logo o Bigode um cara muito articulado, com todo aquele espaço criativo em volta dele, voou e me ultrapassou completamente. Para mim é impossível achar um melhor professor de Matemática.

Ele tem muita organização, coisa que eu não tenho. Eu, como professor de criança, eu sofria, porque eu não tinha facilidade para organizar as rotinas. Que é algo importante em sala de aula.

O Bigode me abriu outra vertente. Eu comecei a me reunir com ele e a gente fez um grupo nosso junto com um outro cara, o Paulo Neves. A gente sentava para discutir os nossos projetos, nossos materiais. Essas reuniões foram muito produtivas, são coisas que hoje eu defendo, porque funcionou comigo. Eu me formei dessa maneira, participando de grupos cooperativos.

* * *

Quando eu defendo o Mestrado Profissional é isto que está por trás. Porque o Mestrado Profissional pode formar gente capaz de estimular o surgimento e funcionamento desses grupos e, no Mestrado Acadêmico não vale a pena você gastar esforço para isso, mesmo porque, muitos não têm interesse. As autoridades educacionais gastam muita grana diretamente no professor, com curso de reciclagem, aquelas coisas tipo Faxinal, tipo Serra Negra aqui em São Paulo, e não investem em alguma coisa que é muito mais barata, que seria a formação, e a manutenção desses grupos, o desenvolvimento desses grupos. O efeito multiplicador é maior e é duradouro. Chega uma hora que se você tiver uma rede, se a gente conseguisse criar uma rede dessas, mesmo que fosse em Rio Claro, chega uma hora que você não tem mais que ficar estimulando e tal. Aquilo vai se tornar de uma tal maneira parte do bom andamento da atividade profissional, que ninguém vai querer que pare.

* * *

Bom, voltando ao assunto. Eu trabalhava bastante próximo do Bigode e do Marcelo. E aí a gente acabou formando um grupo do qual participavam: eu, o Paulo Neves, o Bigode, o Marcelo e a Maria do Carmo Mendonça. A Maria do Carmo eu conheci no meu curso de Prática de Ensino. Foi com o Scipione. O Scipione é um cara que me surpreendeu pela flexibilidade, porque os livros dele são muito caretas, mas ele mesmo sabe disso.

Desse grupo participavam também a Maria Amabile Mansutti, que foi uma das autoras dos PCN's, a Dulce Onaga, que tinha muita experiência, e o Paco, um professor fantástico, lamentavelmente falecido. Esse grupo se chamava: Grupo de Estudos sobre Resolução de Problemas - GERP, e foi o primeiro grupo aqui no Brasil que se dedicou a isso. Curioso que a gente nunca publicou nada. Acho que tem a ver com a natureza de todos os membros lá. Mas demos muito curso.

Isso foi quando eu comecei a me inserir mesmo na comunidade de Educação Matemática, vamos chamar de Educação Matemática aumentada. E ali, além da prática de sala de aula, a gente já começa a falar de pesquisa, de fundamentos.

Inclusive, foi nesse grupo que eu pude discutir coisas do Piaget que me deram certeza de que não seria em Piaget que eu iria encontrar as respostas ao que eu queria. Porque teve uma fase aí que eu estudei muito Piaget. Eu dava curso de Piaget na PUC e no Instituto Sedes Sapientiae. Tinha um grupo particular de quatro psicopedagogas que eu orientava. E foi discutindo certas coisas no GERP que me deu certeza de que não era Piaget que eu queria.

E foi por causa disso que eu saí do grupo. O pessoal achava que eu estava saindo do grupo porque eu não estava bem pessoalmente. Curioso esse imaginário. A Maria do Carmo falava: – Mas Piaget fala disso. E eu ficava atormentado: – Não, não fala. Ele fala de outra coisa. Aí, acabou que eu saí, né? Isso foi em oitenta e seis, começo de oitenta e sete. O GERP durou mais um tempo e acabou também.

E algum tempo depois disso eu não dei mais aula em escola. Depois do Sarmiento eu dei aula em Supletivo, de Educação Artística, é claro que não deu certo, trabalhei em uma escola em Cotia, era uma chácara. Só uma sala de aula tinha quatro paredes, as outras todas eram salas abertas. Abertas fisicamente. Tinha uma muretinha assim, mas era aberta, né? Lá eu fui professor de Matemática, fui orientador educacional, fui orientador de Matemática. Depois disso eu fiz um concurso para a Escola de Aplicação da USP e comecei a dar aula lá no começo de oitenta e sete.

Lá aconteceu um negócio louco. Chegou um dia que eu me dei conta que eu não estava mais a fim de acordar todo dia e ir para a escola dar aula, todo dia, eu não estava a fim. Eu adorava a escola, adorava os alunos, fazia um trabalho que eu gostava. Foi assim: teve um dia que eu acordei sete horas da manhã, que era o horário que eu acordava sempre, seis e meia, não sei. Fiquei olhando para o teto e

falei: – Não vou dar aula hoje, não quero dar aula. Avisei a diretora. Ela deve ter achado que eu não estava bem de saúde e disse que tudo bem. No dia seguinte a mesma coisa, só que desta vez eu falei: – Eu não quero mais dar aula. E isso era um negócio muito louco porque esse era um concurso super cobiçado, porque era permanente, eu era praticamente funcionário da USP, ganhava mais do que na rede, tinha excelentes condições de trabalho. Isso foi em maio, começo de maio, e, de lá para cá eu nunca mais dei aula regularmente em uma escola.

Eu trabalhei num projeto para meninos de rua do governo do estado de São Paulo. Foi um trabalho que me abriu a cabeça para algumas coisas que eu nem imaginava. Por exemplo quando a gente diz que devemos trabalhar o processo com as crianças, que elas devem procurar as suas maneiras de resolver o problema e devemos discutir e tal, a gente está pensando numa criança que tem casa e tem rotina. Ou seja, uma criança que tem, por exemplo, aula de manhã ou a tarde, hora certa para tomar banho, uma criança que espera o horário das coisas. Só que as crianças de rua são diferentes, elas não têm rotina, não têm horário. Se deu fome ela vai atrás de comida, deu sono, ela deita lá embaixo de um lugar e dorme. Ela quer ir para um canto, ela sai andando e vai. Não tem hora, não tem “a hora de comer”, “a hora de ver isso”. Se tiver uma televisão ligada na loja ele vê se não tiver ele não vê.

Então, um dia eu dei um problema para um garoto, aqueles problemas de peso, em que você tem nove bolinhas e uma delas é mais leve ou mais pesada e você tem que saber quantas pesagens se deve fazer para encontrar a tal bolinha. E é um absurdo você dar isso para um garoto que mora na rua. Ele mora na rua, não tem pai, não tem mãe, nada, né?

O garoto tentou um pouquinho, e falou: – Ah, não sei, fala aí como é que faz. Eu disse: – Ah, pensa um pouco, né? Aí ele tentou mais um pouquinho: – Ah, não sei não, faça aí. Eu falei: – Ah não, não vou te dar a resposta, você tem que pensar por você mesmo, é importante. Foi a coisa mais impressionante a reação dele. Ele pegou o giz, jogou na lousa e começou a falar: – Vai pra puta que pariu, vai se foder porra. Xingou tudo que dava, bateu a porta e saiu furioso. Aí eu me dei conta de que esse cara não estava acostumado com essa frustração, não era natural para ele. Essa frustração de ter que ficar tentando fazer uma coisa e não conseguir. Na rua, se ele não conseguia ele ia embora, largava aquilo e ia embora. Ainda mais um problema absurdo daquele, que sentido pode fazer? Ele sabia que eu tinha a resposta. Ele tentou, não conseguiu: – Fala aí. Quem sabe eu devia ter dado a resposta, e depois ter dado um outro problema parecido, sei lá. Aí eu saí, fui atrás dele, consegui encontrar lá na escada. Aí eu falei: – Ó, eu vou te explicar porque eu falei aquilo. Porque na rua você vai ter que resolver as coisas, não vai ter alguém pra te dar a resposta. Foi a única coisa que eu consegui dizer para ele. Aí eu fiquei quieto. Mas eu não fiz mais isso, evidentemente.

Voltando a falar do bairro da minha infância. O bairro era bem bairro mesmo. Naquela região tinha muita chácara que produzia flor. Minha casa era quase na esquina, em frente, bem em frente tinha uma padaria e na outra quina da esquina tinha uma chácara. Na quadra de baixo também tinha chácara. Tinha campo de futebol de várzea. Tinha um campo grande, com time de camisa e tudo, o Real Parque. A gente ia ver jogo no fim de semana.

Depois de um tempo comecei a sair, a ir para o centro da cidade sozinho. Mas muito da minha juventude era assim, bem local. A escola que eu estudava era a uns quinze minutos caminhando. Era uma Escola Vocacional.

Virando a esquina morava um médico. E ao lado da casa do médico tinha um bar. Era um bar de homens, um boteco, mas era um boteco com mesa de bilhar boa, com cafezinho. Meu pai ia lá regularmente, estava sentado, à tarde, levantava, ia lá, tomava um café e voltava.

Virando a outra esquina, numa vilinha, morava minha professora de piano. Todo mundo se conhecia. Era uma coisa muito local, muito segura, tanto que desde molequinho, minha mãe me soltava na rua, né? Eu brincava com a minha irmã, a gente deitava no meio da rua e ficava lá deitado. Deitado no meio da rua, e não passava nada, quando via passava uma carroça. Tinha feira na porta de casa. Então tinha um dia lá que meu pai tinha que acordar mais cedo para tirar o carro porque senão, depois não saía.

Foi bem tranquilo. Mesmo a zona Sul braba, Vila Prel, Jardim Ângela. Não era essa violência que é hoje. Eu, com catorze anos, ia para Vila Prel que hoje em dia, acho que nem polícia quer entrar. Eu ia para o clube do Banco do Brasil, voltava à noite, quando o clube fechava, a minha mãe não tinha a menor preocupação.

Em setenta, eu devia ter uns quinze anos, na época braba da ditadura, eu fui com um grupo de amigos para Santos, porque lá tinha uma pista grande de autorama e a gente quis ir. Só que a gente resolveu ir à noite, né? Meu pai falou: – Ó, você não vai fazer isso. Você acredita que a gente foi para Estação da Luz à noite, só molecada. Chegamos lá, estava fechado, obviamente não tinha mais trem, passamos a noite na Estação da Luz do lado de fora, na rua, e não aconteceu nada. Um cara veio com umas conversas, vocês vão dormir aí, vocês não querem ir dormir no meu apartamento. Aí chegou um outro cara e falou para ele assim: – Ó, sai, sai, sai, sai fora, deixa os meninos em paz. E a gente depois foi se tocar que o cara era policial. Então você vê, isso hoje em dia é completamente impensável.

* * *

No meu Primário estudei em cinco escolas, se eu não me engano, deixa eu ver. Fiz a primeira série em uma escola que se chamava Escola Anexa ao Colégio

Oxford, que era uma escola particular, meio perto de casa. No segundo ano eu saí, não me lembro nem exatamente porquê, acho que minha mãe não estava satisfeita, passei por uma escola que se chamava Pequeno Polegar, que era uma escola progressista, sei lá. Daí eu fui para Recife, isso eu tinha sete anos, fiz oito lá, foi em sessenta e dois, sessenta e três. Em Recife eu estudei numa escola que chamava Instituto Boa Viagem, que era uma escola realmente progressista, eu me lembro, tinha aquelas coisas de barrinha Cuisinaire, família de números. Era uma escola realmente legal. E o lugar também era legal, a molecada brincava, também, solta lá. Terreno baldio, guerra de mamona com estilingue, aquele negócio. Aí eu voltei e fui para um grupo estadual, que atendia a classe média, chamada Grupo Escolar Mário de Andrade, no Brooklin. Ali eu fiz a terceira série.

Depois disso, minha mãe me mudou para um grupo municipal que era mais perto da região do Rio Pinheiros, que na época não era poluído como hoje. E esse grupo municipal atendia mais a classe popular, o pessoal do bairro Real Parque que depois virou uma favela enorme, super problemática. Então eu vi uma diferença enorme, por exemplo, no Mario de Andrade eu nunca vi uma briga e neste grupo municipal, eu vi uma em que o moleque saiu, um cara do bem, amigo meu, e foi buscar uma faca em casa. E do outro lado do rio, tinha a classe nobre, no Morumbi.

Daí eu fiz vestibulinho para três escolas: a Alberto Comte, uma escola muito tradicional em Santo Amaro, não passei, fiz para um colégio também muito tradicional que se chama Alberto Levi, que era do lado do Ibirapuera, nessa eu passei, e para essa Escola Vocacional que era no Brooklin, que eu também passei. Fiquei nessa Escola Vocacional. Minha mãe, sempre metida com essas coisas de Educação, descobriu que lá tinha um projeto diferenciado. Eu lembro que um dia foram duas pessoas dessa escola em casa e conversaram com minha mãe, aí eu entrei. Eu estudei lá, ginásio e colégio. Repeti a primeira série, que seria a quinta série hoje. Eu entrei com dez anos na primeira série, e como eu era alto e eles dividiam os alunos por altura eu acabei ficando com um pessoal mais velho, então eu não tinha o menor interesse, praticamente não tinha amigo. E aí eu simplesmente fui largando, largando e eles falaram que eu estava reprovado. Para mim era o que tinha que acontecer mesmo. Não fiquei traumatizado, nada. Depois eu caí com uma turma que tinha tudo a ver, fiz muitos amigos, ótimos amigos. Alguns até hoje, depois de trinta anos, eu tenho contato. Fiz o ginásio e o colegial lá.

Essa escola funcionava dentro de um sistema chamado Vocacional. Esse sistema foi implantado em várias cidades, tinha em São Paulo, em Rio Claro, onde funciona o Chanceler hoje, em Barretos, Batatais, Americana e eu lembro que tinha mais uma que abriu pouco antes do sistema fechar. Então, o que era diferente? Na primeira e na segunda série do ginásio era período integral, tinha refeitório e a gente almoçava lá. Além das aulas normais a gente tinha Artes Industriais, Artes Plásticas, Música, Economia Doméstica e Práticas Comerciais.

A escola era muito bem equipada, tinha oficinas de madeira, oficina mesmo, todos os tipos de serra, serra de fita, fresadeira. Tinha tudo, tudo para metal, solda, tudo para tipografia, tudo para elétrica. A sala de Economia Doméstica era uma casa, não era uma sala, era uma casa que era encaixada na escola, tinha sala, cozinha, enfermaria, horta, sala de estar, tudo, né?

Então, nas aulas de Economia Doméstica a gente fazia tapete, cozinava, cozinava mesmo, não tinha ninguém para falar o que íamos fazer. O maior barato. Em Práticas Comerciais tinha uma cooperativa que a gente era associado. Daí vendíamos material escolar, trabalhávamos na cantina, ajudávamos no restaurante. Tinha um banco, com talão de cheque e tudo. Em Música, a gente estudava flauta doce, cantava, tinha coral, tinha concurso de instrumentos. Em Artes Plásticas tinha teatro, o Luis Carlos Arutin foi professor lá, o Jorge Andrade foi professor lá.

Laboratório de Ciências, todo equipado com bancadas de azulejo. A gente fazia esse negócio de abrir ratinho, sapo, gafanhoto. Então era uma formação realmente diferenciada. Isso, para mim tem que ter dado um diferencial, porque eu vi muita coisa, a gente tinha projeto no sábado, você escolhia um tema, por exemplo, xadrez, então você fazia um projeto de xadrez, durante um ano, seis meses. Uma vez eu escolhi organizar a biblioteca, então estudava como que codificava, aqueles negócios, separava. Então não tem como o cara negar que a formação foi muito ampla, muito rica.

Era um projeto muito bom. Eles queriam formar um grupo assim, muito instrumentalizado na vida. E como era um projeto político, foi atacado, a ditadura caiu em cima, processaram a Maria Nilde Mascelani, a criadora do projeto. Ela foi presa, torturada pelo Fleury, ficou na solitária. O mesmo Fleury que torturou o João Carlos Gilli Martins. Largaram na solitária para tentar quebrar ela, para desestabilizá-la. A mulher saiu de lá inteira, nunca conseguiram provar nada contra ela, não teve um processo em que ela tenha sido condenada, mas ficou com muitas seqüelas de sofrimento físico, ela tinha alguns problemas tipo reumatismo, ficou muito mal, foi, foi e depois morreu. E o sistema acabou, mas continuou a escola. Então, até o fim do meu ginásio era sistema vocacional, depois já era colegial normal, né?

Depois que eu terminei eu fiz um ano de cursinho. Porque essa preocupação eles realmente não tinham, essa preocupação de ficar dando o conteúdo. A gente tinha muito conteúdo à disposição, mas não tinha aquela obrigação de ficar estudando senão reprovava. Eu, por exemplo, passei todos os anos, em Português, com a nota de conteúdo abaixo de cinco. Se eu tivesse em outra escola eu teria sido reprovado quatro vezes. Eu gostava de ler, gostava de escrever, mas em Gramática era péssimo. E eu ia juntando e ficava sempre com quatro, quatro e meio. Ficava com o compromisso de melhorar no outro ano, mas melhorava no anterior e ficava de novo.

Fiz um ano de cursinho, o Universitário em São Paulo, um pré-vestibular bem legal. Estudei dois meses, estudei muito, depois larguei dois meses. Fui para as férias, para o interior, meu pai morava no interior nessa época, aí voltei e peguei firme até o fim. Fiz revisão e não sei o quê, chegou no vestibular, não teve problema. Porque era mais pegar esta parte de ter velocidade. Conhecer uns problemas padrão. Para não ficar pensando: – Puxa e aqui o que é que eu faço? Eu acho que não custa nada, se você tiver esta facilidade com as rotinas, eu acho que é melhor do que se você não tiver, né?

Agora, no meu caso, eu não troquei aprender isso por aprender a pensar. Por isso que eu tenho esta idéia, que talvez a gente pudesse pensar em uma escola exatamente assim: você dá formação para o cara, você dá espaço para o cara pensar, conhecer o mundo, se desenvolver, e depois você dá um ano de cursinho, acrescenta mais um ano no colegial e aí você dá cursinho mesmo, para o cara aprender coisas que são rotinas. Você já pensou se você não souber tabuada, se você não souber de cor os números de telefone das pessoas que você liga mais? Se você não souber o seu endereço de cor? Então não é mal, eu não vejo mal nenhum em o cara saber, e gastar um tempo mesmo, gastar um tempo lá, fazendo um monte de problemas para depois não ficar: – Ah, quanto que é mesmo a mais b ao quadrado? E demora e faz a conta. É bom saber de cor.

Então a idéia é deixar a vida do aluno livre, e em um ano você fazer um cursinho. E eu não estou falando que é por causa do vestibular, eu estou falando que é por causa de operacionalizar outras coisas que você ainda não ganhou fluência. Pode incluir aí, por exemplo, atividade intensiva de línguas. Você quer ler um texto em inglês, você tem que ficar o tempo todo olhando pro dicionário, uma hora você vai encher o saco, você vai parar. Então leia, leia, leia, leia, leia, aumente seu vocabulário que aí você começa a acelerar.

Bom, daí eu fiz esse cursinho em setenta e quatro, comecei na Poli em setenta e cinco e terminei a Matemática acho que em oitenta e seis. Eu nunca lembro exatamente.

* * *

Bom, daí eu pedi uma bolsa para fazer mestrado na Inglaterra e ao mesmo tempo fiz contatos com o pessoal do IME, na USP, para trabalhar com essa questão de formas de pensar. Assim: como que os problemas mudam na tentativa de resolução. Eu iria pegar o problema das quatro cores, que qualquer mapa plano pode ser pintado com quatro cores, e estudar como este problema foi concebido e como ele foi mudando junto com a maneira de pensar, ou seja, como que o problema se transformava em outro problema. Falei que queria trabalhar com Topologia, que era uma área que eu gostava. Na Graduação cheguei a fazer um curso da Pós, de Topologia Geral.

Pensando na Inglaterra eu contatei o Alan Bell quando ele esteve no Brasil em oitenta e sete e eu fiz a tradução simultânea de duas palestras dele. O interessante é que saímos eu, o Bigode e ele para tomar cerveja, e, embora o Bigode não fale inglês, eles conversaram e eu tenho a certeza de que se entenderam, porque os dois estavam falando coisa com coisa, o Bigode em português e o Alan Bell em inglês.

Eu tenho bastante facilidade com línguas, embora não tanto quanto algumas pessoas que eu conheço. Eu tenho um negócio de papagaio, se eu escuto você falando uma frase numa língua e me dizem o significado eu não quero saber quem é o sujeito, se tem declinação, eu odeio gramática, estrutura sintática, eu pego e imito o melhor que eu puder. Eu acho que eu tenho um bom ouvido, e, de tanto imitar, eu acabo falando a língua. Francês, por exemplo, eu estudei um ano no colégio e sou capaz de pegar um texto, não muito puxado, e consigo ler. inglês, eu também estudei no colégio, porque a lei mudou, primeiro era francês e depois inglês.

As professoras de inglês do colégio eram boas, mas as coisas não andavam porque a turma não tinha interesse. Mas, como eu gostava de autorama, eu comprava revistas e queria saber o que estava escrito. Pegava o dicionário, cheguei até a comprar um livro de gramática, para conseguir ler. Depois eu comecei a me interessar por música, comecei a comprar a *Rolling Stones* que não tinha em português, comecei a comprar a *Guitar Player* que também não tinha em português. E eu queria ler aquilo. E finalmente, no segundo colegial, vários amigos meus foram passar seis meses nos Estados Unidos, fazendo intercâmbio. E quando eles voltaram, eles falavam inglês e eu peguei carona. A gente pegava música e botava lá a fita para tirar a letra. Bom, e depois de tudo isso, em oitenta e um, se eu não me engano, quando eu fui para os Estados Unidos a primeira vez, eu cheguei lá e conseguia falar.

Na Inglaterra, os primeiros seis meses não foram muito fáceis, por causa do sotaque, depois foi embora. E Espanhol eu aprendi porque vivia lá com mexicano, peruano. Os caras falavam, eu respondia e foi embora.

* * *

Eu tive muitos professores marcantes na minha vida. Teve alguns professores de Matemática que eu era, realmente, apaixonado pelos caras. Eu tinha uma idolatria assim, impressionante. Tem um cara chamado Vilar que eu fui reencontrar na USP, porque ele seguiu a carreira acadêmica, acho que fez mestrado, doutorado. Tem uma cabeça muito boa. Eu não posso dizer que ele ensinava bem, que os problemas eram interessantes, de nenhum deles eu posso dizer isso porque eu não me lembro, mas eu sei que eu gostava muito desse Vilar. Tinha um outro professor também, o Zago, acho que era Antônio Zago. Tinha uma outra professora chamada Ludimila, eu acho que era até uma boa professora, mas eu não sei, eu não batia muito assim, tinha o Zé Luís, que também não me lembro de

nada mais importante. Mas tinha professores que ficaram marcantes, por exemplo, eu tinha um professor, o Hélio de Educação Física, que era um cara assim, bem militar, mas sempre com um sorriso no rosto e carinho pelos alunos.

Do Hélio eu me lembro uma coisa interessante. Eu tinha asma, uma asma leve mas tinha umas crises. O pessoal, na época, falava bronquite asmática, porque falar asma era mau. Na verdade bronquite asmática não existe, o que existe é um cara que tem asma e está com inflamação nos brônquios. Um dia, eu tive uma crise, e minha mãe ligou para a escola para dizer que eu não iria. E o professor disse que exatamente por causa da minha asma é que eu deveria ir, porque eu precisava de atividade física para abrir os brônquios. Isso me marcou.

Tinha uma professora de Ciências que se chamava, acho que Tokiko, uma japonesa. Ela me marcou por ser bem humorada e pela segurança que ela passava para gente no laboratório. E eu lembro, essa foi a frase marcante, um dia ela dando uma aula, e ela estava falando de reprodução. E ela estava contando como que os bichos transavam. Falando do galo e da galinha ela diz: – Aí o galo trepa em cima da galinha. Ele vai e trepa na galinha, e por isso que fala trepa. Nossa, cara! A classe ficou louca. Aquilo foi uma maravilha, né? O pessoal cochichava: – Ela falou, ela falou.

Essa escola para mim é um pacote, é um conjunto, não tem nada a destacar. As orientadoras educacionais, a orientadora pedagógica, a Olga Bechara, a outra Olga que eu não lembro o sobrenome, eu lembro do pessoal todo. A professora de Português, uma baiana muito louca que dava aula no colegial. Acho que tivemos até aula de Filosofia no colegial.

Então a minha lembrança é global, aquilo que eu te falava, aquilo era um lugar assim que eu tinha liberdade para fazer um monte de coisas, para propor coisas, né? Mas ao mesmo tempo tinha uma intervenção da escola na minha vida, na minha formação. Quando o sistema estava funcionando direitinho, todo começo de ano tinha uma assembléia que eles davam um tema geral para gente discutir e decidir quais iam ser os temas, os eixos temáticos de cada série naquele ano. Tinha uma idéia geral que era assim, na quinta série você trabalhava o bairro, na sexta série você trabalhava o município, não, na quinta série você trabalhava o bairro e o município. Então toda a atividade da gente era entender o bairro, conhecer o bairro, depois conhecer o município, o funcionamento político, a geografia, essas coisas. Depois era o estado, depois era o país e depois o mundo. Tinha o que a gente chamava estudo do meio, que eram idas aos locais. Teve uma turma de oitava série que chegou a fazer uma viagem para fora do Brasil, acho que foram para o Chile. Na época em que estávamos estudando o estado eu fui para um acantonamento numa fazenda em Laranjal Paulista, fomos para o Vale do Paraíba. Quando chegou a época do “Brasil” a ditadura já estava em cima e eles cortaram. Então tem esse monte de coisa, eu não separo nada, eu lembro eu comendo no refeitório, eu trabalhando no refeitório, eu comendo na

cantina, eu trabalhando na cantina, fazendo aula de Matemática, fazendo exercício, estudando.

* * *

Minha educação nunca foi rígida, nem por parte da minha mãe, nem por parte do meu pai. Minha mãe sempre dizia: – Olha, você faça o que quiser fazer mas pense no que está fazendo e faça direito. Meu pai, ele era um barato, porque supostamente era um cara rígido, supostamente. Mas a única coisa que meu pai realmente não tolerava era barulho quando ele estava dormindo, isso ele não suportava. Tomei altas broncas. Esse negócio de cortar cabelo; ele sempre falava quando a gente devia cortar. Chegou um dia que eu falei: – Não quero cortar o cabelo agora, quero deixar crescer. Ele falou uma vez, depois não falou mais, me liberou. Geralmente era assim, falava uma vez, depois estava liberado.

Eu atormentava muito minha mãe. Teve uma vez que eu queria que ela comprasse uma calça: – Mãe, compra uma calça pra mim que eu tenho baile no sábado e tal. Ela falava: – A gente não tem grana. A gente passou umas épocas bem difíceis. Eu falava: – Ah, mas eu quero, porque todo mundo vai. Aquela xaropera de adolescente. E chegava um ponto que minha mãe falava assim: – Ah, meu Deus, eu vou ficar maluca, um dia você vai chorar lágrimas de sangue. Um dramalhão. Aí eu parava porque eu ficava meio com pena, assustado. Aí minha mãe foi estudar Psicologia. E um dia, já grande, você vê, eu já estava na faculdade ou fazendo cursinho. Eu fui lá atormentar. E eu atormentando. Minha mãe: – Hã, Hã. Só falava hã. Pegou, virou, e foi embora. Virou e me largou falando sozinho. Eu tenho certeza que ela sacou isso lá no curso de Psicologia, tenho certeza absoluta. Sabe o que eu fiz, eu comecei a rir. Aí que eu me dei conta, acabou a palhaçada, acabou, e nunca mais fiz aquilo.

Mas minha mãe era assim, bem mais carinhosa. Meu pai, especialmente comigo, era um cara fisicamente muito distante. Eu entendo que é bem a tradição lá do Nordeste. Que homem tem que ser criado sem muito toque físico. Mas minha mãe era muito mais próxima, tanto comigo como com a minha irmã.

Então, eu nunca passei a vida assim, sob pressão. Nunca fui cobrado em nota, por exemplo. Perguntavam, conversavam, mas nunca ficavam cobrando. Até teve um dia que eu contei para eles que eu fumava maconha, foi uma história muito louca. Eu dormia embaixo da escada. Porque a casa era pequenininha, e minha irmã estava mocinha, então me expulsaram do quarto e eu fui dormir embaixo da escada. Eu estava deitado, vendo o Fantástico, meu pai na cadeira de balanço dele e a minha mãe na outra poltrona. Aí passou lá na televisão, o Cid Moreira falando: – Um cigarro de maconha custa.... Eu nem lembro qual que era o dinheiro da época, vamos supor vinte reais. E eu nem sei de onde eu tirei, eu não precisava falar nada. Eu virei, nem olhei para eles, e falei assim: – Que absurdo, você compra um baseado por cinco reais - vamos supor - em qualquer esquina. A minha mãe ficou parada olhando para frente, eu nunca vou esquecer, meu pai foi

virando, devagarzinho, e falou assim: – Como que você sabe isso? Eu falei: – Ah pai, porque eu já fumei, né? Eu acho que eu fui de uma franqueza, de uma honestidade, e eu acho que eles devem ter pensado, minha mãe acho que para ela não fazia mal nenhum, meu pai deve ter olhado e pensado assim: – Esse cara nunca deu nenhum problema para mim, ele não dá problema na escola, ele não dá problema para os amigos, não dá problema aqui dentro de casa, deixe para lá. Meu pai só ficava enrolando o bigode assim, no canto da boca. Isso é quando ele estava em algum estado meio estressado. Parou e continuamos a assistir televisão. E nunca mais a gente falou disso. Minha mãe, até quis convencer ela a fumar uma certa época, quase que ela fumou, mas ela segurou a onda. Então para você ter idéia que nunca passei aperto.

Meu pai me bateu apenas uma vez na vida e eu só posso dizer que mereci. Minha mãe me mandou comprar pão na padaria e eu perguntei se podia comprar sorvete. Como eu tinha esse problema de asma e estava meio frio, ela disse que não. Assim como eu falo para os meus filhos e você vai falar para o Pedro Henrique. Pode ser que não tenha nada a ver, mas pelo sim pelo não, é isso que a gente escutou e vai ser: não. Atormentei minha mãe e meu pai falou: – Vai comprar o pão e chega. O que eu fiz? Imediatamente fui comprar o pão. Só que muito burro, a minha casa era a duas casas da esquina, e na esquina em frente era a padaria. Eu entrei na padaria, peguei o pão, e peguei um sorvete, pus tudo na caderneta, que era como a gente comprava naquela padaria. Quer dizer, mesmo se meu pai não tivesse visto ele ia abrir a caderneta, e estava escrito lá, um sorvete. Meu pai me viu sair da padaria com o sorvete, e eu fui dar uma volta no quarteirão, quando cheguei ele estava na porta. Ele tinha voltado do Rio Grande do Sul e tinha trazido uma chibata. Saiu correndo atrás de mim e me batia nas pernas e depois me botou de castigo: – Fica sentado aí moleque. Depois ele começou a ver que tinha ficado uns vergões. E aí, eu lembro que ele falou para minha mãe: – O Alda bota uma salmoura aí. Acho que ele sentiu que tinha passado do limite. Depois de uma hora ele veio me convidar para ir com ele num supermercado de um amigo. Obviamente ele estava pedindo desculpas, mas ele jamais pediria desculpas. Aí eu fui, não quis nem saber, não estava nem um pouco bravo com ele, acabou, nunca mais me encostou a mão. Minha mãe, de vez em quando, dava umas palmadas na gente, mas era aquela palmada com chinelo, que você mais dá risada do que sente dor. Então, nesse sentido, acho que minha educação foi bastante liberal, mas me cobravam responsabilidade com o que eu fazia.

* * *

A questão política sempre esteve muito presente na minha vida, por várias razões. Primeiro porque tanto a família do meu pai como da minha mãe eram de esquerda. Por isso, na hora do golpe foi bem pesado. No Rio de Janeiro eu tinha um tio que virava e mexia ia preso, se bem que depois acabou virando amigo dos “home”, um “traidor”, mas continuava o meu tio favorito.

Na escola a gente sentia muita pressão. Tinha um colega nosso, mais velho, o Koji, que a gente ficou sabendo que estava sendo procurado por ser parte de uma célula que tinha assaltado um banco. Daí teve um dia que o pessoal do DOPS invadiu a escola sob pretexto de que tinha tido uma ameaça de bomba. Mas é claro que foi o próprio DOPS que ligou para a escola, daí, o diretor não podia fazer outra coisa senão chamar a polícia. Os policiais armados de escopeta cercaram a escola, entraram e deram uma puta geral. Não sei o que eles queriam achar.

A gente tinha pais de colegas que estavam envolvidos diretamente. Virava e mexia tinham que fugir. Também tinham pais de colegas associados à ditadura. Então, tinha enfrentamentos, debates.

Eu lembro que teve um debate na semana em que teve aquele tiroteio entre o pessoal da USP e da Mackenzie, a guerra da rua Maria Antonia. Que foi em sessenta e oito, se eu não me engano. Eles organizaram um debate: de um lado ficavam os que achavam que a Filosofia estava certa, de outro os que achavam que a Mackenzie estava certa. Ficou um cara sozinho do lado da Mackenzie. Esse cara era de alguma religião dessas evangélicas, de uma família muito reacionária. Depois ele foi fazer Poli e eu encontrava com ele. Muito reacionário, e o cara ficou lá discutindo e todos os outros defendendo o lado da Filosofia da USP. A escola não escondia essas coisas. A Maria Nilde presa. Sendo perseguida pelos caras. Então, isso aí sempre foi muito vivo.

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.

O pai dele foi lá, não deixaram o cara abrir o caixão, só deixaram ver o rosto. Porque eles não costumavam machucar o rosto para depois poder exhibir uma

parte bonitinha. E o cara não tinha marca de quem se jogou. Aí depois disso, uns anos mais tarde eu entrei nessas coisas de movimento estudantil na USP. Mas aí já estava ficando liberado, eu nunca peguei onda braba mesmo. Minha irmã ainda pegou um pouquinho porque ela fazia Medicina na época em que foi aquele primeiro Congresso da volta da UNE, que foi na faculdade de Medicina, e ela desgraçadamente era da comissão de segurança, então a missão deles era ser preso para que a liderança fugisse. Então ela encaminhou o cara da liderança que era de sua responsabilidade para a saída. Ela foi presa, ficou uma noite na delegacia. Mas não bateram, nem nada.

* * *

Eu lembro que eu era de um grupo no PME do Recife, em noventa e cinco. O grupo era de Processos de Estruturas Algébricas. Nele participavam o Paolo Boero, um italiano de Gênova que eu respeito muito, o Aníbal Cortez, argentino que depois foi trabalhar na França com o Vergnaud, e tinha outros. O Aníbal Cortez reclamava que a gente estava falando de História, de Epistemologia, de Linguagem e não falava de Psicologia. E aí o Paolo Boero, para virar a mesa, falou assim: – Olha, a gente tem uma quantidade enorme de conhecimento acumulado, mas não estamos discutindo meios de isso chegar aos professores. E aí me caiu a ficha. Porque, embora a gente sempre desse curso naquele grupo de resolução de problemas, nunca tínhamos parado para tematizar isso. E o meu trabalho hoje, é influência direta do que começou neste dia. Disso eu tenho a maior clareza. Embora, já na defesa da minha tese, já tivessem me perguntado como eu iria contar o que estava fazendo aos professores. Então, eu já tinha pensado um pouco sobre isso, mas não no sentido que o Paolo Boero falou. Ele colocou a coisa no sentido da comunidade.

Depois disso eu comecei a me dedicar a Formação de Professores, que na época não tinha pesquisa específica nessa área. Daí eu acabei encontrando uma idéia muito boa, vinda de uma colega inglesa, a Bárbara Javorski, ela dizia: a gente vai prover para o professor certas experiências matemáticas, a gente vai oferecer para ele a possibilidade de ter certas experiências matemáticas. Mas eu não penso em que experiências matemáticas vou prover, eu penso em que experiências. Experiências de todo tipo. Porque na sala de aula você não tem só questões matemáticas. Tem questões de gerenciamento de grupo, de respeito pela idade do aluno, você precisa conhecer cultura geral. Tem professor que não sabe fazer isso.

Então a idéia é discutir: que experiências podemos prover para o professor em formação, seja ela inicial ou continuada, que vão ter impacto na experiência matemática do aluno? E se tiver impacto, que impacto? E que impacto essas experiências vão ter no professor? Há várias coisas a se discutir. Teve um artigo, acho que no começo de dois mil e um, em que é feito um estado da arte e não há pesquisas em Formação de Professores de Ciências e Matemática nesse sentido.

* * *

Pensando em flexibilidade. Eu imagino que primeiro ela depende da vontade do professor em ser flexível. Não que isso seja somente da vontade da pessoa: quero ser, não quero ser. Mas faz parte da ideologia, dos seus pressupostos básicos, da sua adaptabilidade como educador. Um professor que não foge de problemas matemáticos, que é um bom resolvidor de problemas. Que se adapta às condições materiais da sala de aula, às condições afetivas da sala de aula, se adapta à faixa etária. Quer dizer, essa flexibilidade, eu acho que não tem jeito, a pessoa tem que querer, no sentido de achar que é assim que deve ser um educador. Um educador, não é o cara que vai lá para mudar o mundo do jeito dele. Ele é um agente lá dentro, dentro de certos condicionantes, que é o trabalho do Baldino, do Carrera. Além, é claro, das experiências que ele teve. Experiência completa, experiência de vida. E aí que eu acho que o teu trabalho faz sentido. Por exemplo, o cara que teve uma educação rígida, né? Embora, tenha muitos casos em que a pessoa muda, é de se esperar que ele se sinta seguro sendo rígido. Ele arriscaria menos, com medo de perder o controle, porque a vida dele foi controlada. Talvez tenha professor que prefira trabalhar em uma escola com material fechado, apostilado, para não correr nenhum risco.

É claro, eu não acho que seja tipo linha direta: a pessoa teve uma educação assim, vai ser assim. E o exemplo que eu acho mais interessante, que ajuda a ficar alerta é o de *Summerhill*. *Summerhill* era uma escola onde valia tudo que não violasse a lei, exceto a liberdade, que segundo um educador americano o John Holt, era a maior de todas, a liberdade de não ir a escola. Então, foram fazer um estudo sobre o que tinha acontecido com as crianças de *Summerhill*, e para a surpresa dos pesquisadores eles descobriram que a maioria tinha virado gente conservadora. Aparentemente porque os caras se sentiram inseguros num mundo competitivo, de reações rápidas. Bom, então essa é uma questão complicada.

Mas, de uma forma ou de outra, eu tenho poucas dúvidas em afirmar que são essas experiências que vão permitir que o professor seja de um jeito ou de outro, seja lá qual for. Ele vai fazer escolhas, que tem a ver com ideologia, tem a ver com as circunstâncias de vida. Por exemplo, se o cara está precisando de dinheiro, ele vai dar aula numa escola tradicional e não vai querer revolucionar o sistema, senão, vai ser mandado embora e acabou. E, pensando em formação, como eu já falei, defendendo a idéia de que o professor exerça a sua atividade supervisionadamente, como uma residência médica. Em alguns países como o Japão, por exemplo, tem uma tradição muito forte, institucionalizada, que no início da carreira do professor ele tem um professor mais experiente ao seu lado, como um mentor.

Eu conheço um currículo de formação japonês, que eu não sei o quanto é padronizado, em que no que chamamos de Prática de Ensino, os alunos tem duas semanas no ensino Primário, e quatro no ensino secundário, duas de observação e

duas de regência. Enquanto que aqui, no Brasil nós temos oitocentas horas de Prática de Ensino, mais duzentas horas de atividade sei lá, mais duzentas ou quatrocentas de cada coisa, é uma quantidade gigantesca de horas, por quê? Porque na escola do Brasil você não tem apoio para o professor. Depois que ele entrou na escola, o auxílio é eventual, não existe um sistema de apoio.

Tem gente que tem acesso a cursos, mas tem professores que não tem. Por exemplo, o GPA¹³ era um apoio perfeito. Para mim aquilo deveria ser a base do sistema, mas tem gente que não vai passar nem perto disso. Tem gente como eu, que tinha o Marcelo Lellis na escola, mas têm professores que nunca vão saber o que é isso, que nunca vão ter alguém para ajudá-los.

O Japão tem uma tradição que eles chamam de estudo de aula. Os professores apresentam, regularmente, idéias de aulas que eles tiveram para os seus colegas, aí todos comentam. Isto até gerou um vídeo com professores americanos e japoneses fazendo este tipo de estudo.

* * *

Bom, falando sobre meu início como professor. Eu lembro que quando fazia a Poli, como eu já falei, fiquei cansado de estudar somente disciplinas técnicas. Faltava pensar sobre gente, falar sobre gente.

Aliás, o pessoal fala muito que a Matemática é o ápice do pensamento humano. Isso é a coisa mais tosca que tem. Você não precisa tomar decisão nenhuma, não tem risco nenhum, você não precisa falar com ninguém, responder, pensar, nada. Você senta, você com você mesmo, você sabe todas as regras ali, e aí você vai tentar ter uma sacada. Agora eu quero ver na hora em que você esteja passado e tiver que ir para uma sala de aula, tomar decisões. Não é a toa que, há uns tantos anos atrás, o maior índice de internação psiquiátrica entre as diversas categorias era bancário, porque a pessoa tinha que viver com um salário apertado e milhões passando na tua mão todo dia, risco de assalto, risco de você cometer um erro. E a segunda categoria era professor. Porque o professor tem que tomar decisão o tempo inteiro, algo tipicamente gerador de estresse.

Bom, para mim fazia falta isso aí. Mas eu lembro que na época eu já sabia isso, que o que fazia falta era gente na parada. Só que eu não sabia por quê. E acabei demorando muito para dizer: – Eu quero ser professor. Mas, depois que eu tomei a decisão não restou a menor dúvida que queria ser professor, e tinha que ser de Matemática. Porque Matemática sempre foi a disciplina que eu gostava mais. Acabava estudando tudo, mas gostava mais de Matemática. Gosto, poderia ter

¹³ Grupo de Pesquisa Ação liderado pelos professores Antônio Carlos Carrera de Souza e Roberto Ribeiro Baldino, lotado na Unesp - Rio Claro. Teve seu início em 1993 e foi extinto em 2000.

estudado Matemática assim, fazer bacharelado, pós, e tal . Iria me sentir satisfeito e certamente eu compensaria a falta de gente com outras coisas, né?

Mas a minha opção foi incrível. Eu falei: – Eu gosto de dar aula. Possivelmente naquela altura da vida, eu acho que o que eu estava querendo dizer: – Eu gosto de falar e eu gosto de ensinar os outros. Contar, é assim, assim e assim. Eu não tinha, é claro, essa percepção do outro, da interação, essas coisas sofisticadas. Eu acho que eu gostava de ensinar mesmo. Tanto que todo o resto veio depois, eu não tinha contato nenhum com coisas de psicologia e tal.

Minha mãe era professora particular. Pronto-socorro mesmo, né? No pronto-socorro você não fica falando para o cara todo arrebitado que ele tem que melhorar a postura e fazer fisioterapia. Você não vai ficar dando sermão: – Você viu, você não devia ter bebido, você viu o que aconteceu? Minha irmã que é de pronto-socorro sempre conta uma história engraçada da regra que eles têm lá: o cara entra acidentado no pronto-socorro, tirando o caso em que o acidentado esteja com o coração parando, você dá uma benzetacil, e uma antitêtica, deixa uma ampola do lado de anti-estamínico, caso o cara tenha choque anafilático por causa da benzetacil, e aí você vai tirar a roupa para olhar, decidir se tem que engessar, se tem que fazer cirurgia. E aula particular é igual. É emergência senão o cara vai reprovar.

Mas, eu consegui dar aula particular de dois tipos: a princípio, em setenta e oito, por exemplo, eu dava aula particular e ponto, pronto-socorro mesmo, e mais para frente pude dar aula de acompanhamento, como uma psicopedagogia.

No pronto-socorro o aluno falava assim: – Ó, estamos estudando polinômios, eu quero saber legal isso aqui, que você me explique, veja uns exercícios. O outro falava: – Não sei nada - sei lá - de um certo conteúdo. Eu até podia explicar um pouco, mas isso dependia se o aluno estava interessado. Senão...

Nessa época eu tive um aluno que era chinês. Ele estudava no Bandeirantes, uma escola muito tradicional de São Paulo. Ele não tinha a menor dificuldade, mas o Bandeirantes era muito puxado e ele queria ser *top*. Então eu era como um tutor. A família dele queria até que eu desse aula de Português, eu falei: – Não, isso eu não vou fazer. Esse cara foi uma das minhas grandes fontes de renda naquele ano. E esse aluno também era esse esquema: – O que você quer saber? – Ah, quero saber resolver esses problemas. E aí eu ensinava aqueles problemas, problemas mais difíceis e tal.

Uns anos mais tarde, em oitenta e três ou oitenta e quatro, eu fui dar aula para uma menina que tinha uma espécie de bloqueio, que eles falavam. Nesse caso era diferente, não adiantava eu querer só falar de conteúdo, era um lance de tentar entender o que ela estava pensando. Por exemplo, toda vez que ela fazia quatro mais três, ela contava no dedo, mas isso, ela já estava na oitava série. Ela falava que não tinha confiança. Ela dizia: – E se mudar? Eu falava: – Você acabou de

fazer quatro mais três, deu sete, né? Você lembra disso, não lembra? – Lembro. Aí ela falava assim: – E se mudar? Aí eu falei para ela: – Ó, tem dois carros que vão apostar uma corrida. Esse aqui, anda o dobro da velocidade desse, mesma distância, quem vai chegar na frente? Ela falou assim: – Não sei. Eu ficava espantado e me perguntava o que essa menina podia estar pensando? Até fiquei viajando se tinha a ver com essas coisas de relatividade.

Daí eu fui para o Sarmento, onde tinha um programa, tinha livro e tal. Mas sempre com muita liberdade. Eu tinha liberdade, por exemplo: eu tinha que trabalhar equação do Primeiro Grau, mas eu tinha liberdade sobre como iria fazer isso. Eu inventei um negócio que eu achava o máximo, me sentia muito bacana e até discutia com o Bigode e o Paulo Neves. Era assim: a equação era que nem se fossem dois lados de uma montanha o sinal de igual era o topo da montanha e morava uma bruxa, essa bruxa não gostava que ficassem jogando coisas de um lado para o outro, então, toda vez que jogavam uma coisa por cima da cabeça dela ela jogava um feitiço e a coisa virava ao contrário. Isso para explicar porque se era menos virava mais, se era vezes virava dividido e tal. Eu nem lembro se esse negócio funcionou na cabeça deles. E vai ver isso aí até é interessante, eu estou falando de monstros, né? Vai ver eu achei um monstro que os alunos gostaram.

Isso foi há um bom tempo, mas hoje em dia se eu achar que eu tenho que falar uma coisa dessas, se eu achar que essa é a resposta, eu vou falar sem nenhum pudor, não vou ficar achando que estou sendo careta. Se eu achar que eu tenho que usar dinheiro, vou usar dinheiro, se achar que é a balança, vou usar a balança. Se eu achar que é dar trezentos exercícios para o cara fazer eu vou dar. Se eu tiver que mandar decorar a tabuada, eu vou mandar. Isso é flexibilidade. Agora, isso é uma decisão que eu vou tomar conscientemente.

Outro caso, o da Regina Bathelt. Ela é uma educadora matemática. O filho dela não conseguia fazer contas, e isto estava deixando ele muito mal. A Regina disse que teve que tomar uma decisão que a deixou com o coração apertado: colocar o filho no Kumon. O que para ela foi muito difícil. Mas, depois disso, o filho aprendeu a fazer contas, porque o Kumon ensina a fazer contas, e o menino foi para frente. É claro que o melhor seria se ele tivesse aprendido no tempo certo, articulado com outras coisas.

Então, é aquilo que eu falo, eu vou ler o que está acontecendo e eu vou tomar a minha decisão informado por como o cara está pensando. Não adianta achar que tem uma resposta mágica, uma resposta única, melhor. Um método intrinsecamente bom. Isso em qualquer área. Por isso que essa é uma área que é triste. Você lembra o que se falava naquele livro *Pedagogia dos Monstros*? Um dos capítulos começava afirmando que Freud lamentava que a Educação é uma das áreas em que não se pode ter certeza de nada. Juntamente com a Política, e ele desconfiava que a Psicanálise era a outra.

E disso você pode ter certeza. Há muitos anos, um psicanalista amigo meu, que inclusive dizia que eu era piagetiano, e, naquela época eu ficava brabo apesar de ser mesmo, falava que a Psicanálise não era teoria. E eu não entendia, porque a Psicanálise está cheia de conceitos, ego, superego, id. Depois eu fui entender: você exerce a Psicanálise, você faz uma Psicanálise, a Psicanálise, parada, não é nada. A não ser quando você pensa nela como uma carreira. A Educação é que nem uma Psicanálise, não tem duas iguais, não tem antecipação possível, isso eu falo naquele artiguinho da Nova Escola. O professor nunca vai estar completamente preparado, porque o tempo todo vão aparecer coisas novas. Então você tem que prepará-lo para enfrentar o novo, enfrentar o que vai aparecer na frente dele. Não é possível dizer: – Bom, agora eu sei como é que faz. É claro, a experiência, a história dele é um lastro. E essa história ela se apresenta na forma de historinhas que na maioria das vezes não são fiéis a história, quer dizer, não são como se você fizesse vídeos da vida do cara, né? Elas são reconstruídas, recontadas. Mas esses *scripts*, tem um autor, nós pensamos com *scripts*. Essa idéia de *scripts* é do Marvin Minsky. Eu já acho que a gente pensa com objetos, só que esses objetos é que têm uma história. Como toda existência tem uma história. Bom, mas enfim, essa história se constitui nas experiências que você tem.

Voltando nessa idéia da flexibilidade. Eu acho que a flexibilidade reside em você não ser um implementador de coisas exteriores. Eu posso tomar a decisão de falar da bruxa, eu posso tomar a decisão de falar “Matemática a sério”, usando definição, demonstração. Depende do lugar você não pode ficar viajando, senão você não vai demonstrar nada. Agora essa decisão é uma decisão política. É uma decisão minha que tem a ver com o lugar em que eu estou, para quem estou dando o curso, o que as pessoas esperam.

Uma dissertação que me chamou a atenção, foi a da Andréa Bütner, orientada pelo Roberto Ribeiro Baldino. Nesse trabalho ela dava aulas particulares e se propunha a fazer um trabalho diferenciado. Não queria fazer pronto-socorro, queria que o aluno aprendesse, queria trabalhar mais na base. E ela se declara surpresa e quase que revoltada, que os pais a despediam depois que viam que o aluno iria reprovar, ou seja, os pais não estavam preocupados com o trabalho certo. Eu não vejo porquê a surpresa já que o aluno vem com uma demanda absolutamente clara: – Eu quero passar de ano.

É diferente, caso ele te procurasse para tirar algum medo, algum bloqueio, como a menina da psicopedagogia que eu falei. Aliás, tinha um cara muito bom que fazia isso, ele morreu uns tantos anos atrás, infelizmente, era um baiano, trabalhava em São Paulo. Ele era um especialista em tirar medo da Matemática. Era inacreditável, o pessoal dizia que ele era um mágico. Nunca vi ele trabalhando, mas era bem clínica mesmo, psicopedagogia, um a um. Era um psicoterapeuta mesmo. Não me lembro o nome dele agora. E então é outra demanda. Eu não posso ficar achando que eu sou o libertador.

Então eu, em princípio, não tenha nada contra o trabalho do professor particular, contra o trabalho do psicopedagogo, o que importa é observar a demanda. Também não tenho nada contra a Matemática do matemático, não tenho nada contra o matemático. Acho que tem matemáticos excelentes, altamente corretos politicamente, do meu ponto de vista, militantes fantásticos. Agora tem uns tantos deles que não enxergam um palmo na frente do nariz. Mas isso não é um problema da Matemática, é um problema também da Educação Matemática, é um problema também da Educação.

Então, o matemático diz que o educador matemático não sabe Matemática, o educador matemático diz que o matemático não sabe nada de Educação, o educador diz que o educador matemático não sabe nada de Educação. Mas não é só o matemático, é o educador em Física, Química, em Biologia. Porque quem sabe mesmo de Educação, são eles. E a gente vira para eles e diz: – Vocês não sabem nada de Matemática. Vocês não sabem nada de Química. É ridículo, é puro corporativismo. Então, eu acho que primeiro devemos olhar a nossa área. Eu não quero pensar a Educação Matemática como a combinação dessas coisas. Por quê? Porque ela já existe na sociedade como uma coisa que se faz mesmo que desaparecessem as outras duas. Se acabar a Matemática, a Educação Matemática não acaba, se acabar a Educação pura, a Pedagogia, a Educação Matemática não acaba. Ela tem uma vida própria. Agora, se acabar a Educação Matemática, acaba a Matemática. Porque o ensino viraria um negócio quase de transmissão oral, artesanal e o nível de proficiência técnica vai para o ralo. Não terão mais especialistas que possam fazer avançar a ciência Matemática. E a Educação, também, está sofrendo porque não aceita de verdade os *inputs* das áreas específicas. Ela quer permanecer lá, com grandes teorias, com o que o Ole Skovsmose chama de atitude dedutiva, ou seja, criam-se as teorias e elas vêm para baixo, para o chão de sala de aula. É uma crise de identidade que está passando a Pedagogia. Essas coisas me deixam o cabelo em pé.

Eu não falo assim porque estou querendo causar um efeito, causar impacto. As coisas que eu falo, realmente são coisas nas quais eu estou pensando. Aliás isso é um respeito que eu sempre tive pelos meus alunos, pequenos e grandes. Se eu estou com um negócio na cabeça, um problema, eu paro a aula e divido isso com os alunos. Um problema que realmente eu não tenha a resposta. Mas é claro, vou fazer isso em um curso de Matemática, não em Educação Física, por exemplo.

Então eu acho que as pessoas ficam de cabelo em pé porque o imaginário dominante da comunidade de educadores matemáticos brasileira, poderia até falar internacional, é ensinar matemática. E Educação Matemática é ensino de Matemática turbinado. Isso eu vou falar no VIII ENEM. Por isso as pessoas ficam arrepiadas, com o livro do Ole, por exemplo, que fala de Educação Matemática, sem nenhuma fórmula, sem nenhum conteúdo. E ele pode fazer isso porque a Matemática tem o seu lugar na sociedade. Ela não é só o que o matemático quer dizer. Ele controla a academia e bota pressão no resto da sociedade. E, dependendo dos países, o controle, via escola, é maior ou menor.

Mas, o pessoal fica com um frio na barriga, falam assim: – Mas se eu abrir mão de falar em Matemática o que eu vou fazer? Estou orientando uma aluna de iniciação científica, nós estamos escrevendo um artigo para imaginar como seria os PCN's se adotassem firmemente o referencial da Educação Matemática Crítica. E aí estamos mapeando os PCN's usando as grandes tendências que o Ole aponta no livro *Educação Matemática Crítica*, estruturalista, pragmática, ou voltada para os processos.

Fazendo isso, não se pode mais colocar o conteúdo na frente. E um dia eu falei assim: – Olha, acho que você continua colocando a Matemática na frente. Daí ela falou: – Escuta, se for para fazer isso, a gente faz o quê? Abre um partido político na escola, é isso que você está falando?

Agora você vê, eu não quero mudar ninguém, mas eu quero pelo menos que a pessoa tenha chance de escolher entre mais coisas. A melhor escolha para mim, é poder escolher entre mais coisas. Eu não acho que eu tenho a menor capacidade de chegar lá e falar: – Meus alunos vão sair daqui todos pensando de uma determinada maneira. Só que as pessoas se assustam, elas não entendem que esse é um viés de mundo. Você tem que pegar outros pressupostos, eles podem ser incômodos a princípio, como são na Matemática do matemático, e você vai pensar de um outro modo, pode ser que mais para frente você diga: – Não quero. Pode ser que mais para frente você diga: – Nossa isso aqui é uma maravilha. Não quero que as pessoas digam: – Isso aqui está certo e aquilo errado. O que eu quero é que você faça a tua escolha com consciência do que você tá falando. Como diz o Baldino, nada de você ficar se escondendo na ideologia.

Essa é minha ação no mundo com relação a esse tipo de situação. Já tive situações em que os alunos ficaram assim, sem respirar, porque eu não respondia. Os alunos falam fazendo afirmações com interrogação no fim. Ou seja, o aluno espera que você diga sim ou não com a cabeça ou complete, e eu comecei a não responder. Na terceira aula, um aluno falou que estava achando muito estranho. Que eles queriam saber o que estava acontecendo, que eles não tinham a menor idéia. Porque eu escutava, não balançava a cabeça, nada. Você já teve aula comigo, eu quero escutar, fale inteiro o que você tem para falar, para você poder ouvir o que você está falando.

Então, esse estranhamento é um jeito que eu acabei desenvolvendo de oferecer experiências. É um tipo de experiência que eu acho legal. Mas às vezes tem gente que se assusta muito, muito mesmo. Aliás, têm horas, quando você realmente quer radicalizar o teu pensamento em uma direção, em que parece que se você bobear o sol não nasce amanhã. Você está falando com uma pessoa e ela desaparece. E isso para mim não tem nada a ver. Essa é uma daquelas coisas completamente fundantes da minha sanidade, não tenho o menor medo, nem cogito que isso possa acontecer. Só se eu ficar louco, mas daí, pelo menos, vou ter uma suspeita de que estou ficando louco.

* * *

Quando eu penso em trabalhos sobre mudança eu não fico pensando em classificar mudanças. Eu acho que o educador tem que prestar atenção no que está acontecendo, porque é nisso que ele está posto. Ele não está posto parado exteriormente àquilo. Ele está acompanhando o processo que está em marcha, o processo que se transforma. No sentido do Vigotsky. Não a mudança do estado A para o estado B. E é aí que eu tenho uma diferença com a idéia de mudança em Piaget que é: – Ele era assim e aí através de um certo processo ele ficou assim. Quer dizer o processo é o que leva uma coisa do estado A para o estado B. O Piaget não pensa no processo. Ele inclusive declara em livro, *Psicogênese e História da Ciência* que ele escreveu com o Rolando Garcia, que esses mecanismos, que ele chama de passagem, são intocados pelo mundo exterior. Ele declara isso por escrito. Já o Vigotsky diz o oposto, que você tem que olhar o processo, porque uma vez posto em movimento ele cria as condições para a sua própria transformação. Pensando nessas coisas eu me pergunto: Como que alguém pode dizer que Piaget e Vigotsky tem uma intersecção, que eles são compatíveis em um certo plano?

* * *

Minha Graduação foi muito legal. Em primeiro lugar porque eu conheci pessoas maravilhosas, grandes amigos. Tive professores muito bons, tive muito lixo também, mas esses a gente esquece. Eu consegui evitar alguns, me inscrevia numa matéria, e quando eu via quem era o professor, às vezes, não fazia. Mas tive professores excelentes, um monte de gente boa. Tive uma vida social maravilhosa. Eu dava aula, tinha minha própria grana, suficiente, ganhava bem, tinha carro. Foi uma maravilha. Tinha toda essa vida com o Marcelo na escola, o Bigode, o Paulo. Depois teve o Seiji, que era um cara muito importante. A gente conseguiu fazer um encontro no IME, para dar sustentação para o Seiji, que tendia para o lado dos alunos. Foi um período de muita realização, um negócio impressionante.

Eu evitava certos professores porque eles eram ruins. Eles sabiam fazer as contas, enunciar definição, teorema, demonstrar. Eles tinham segurança. Acontece que eles não sabiam nada de Matemática, não conseguiam pensar matematicamente, não tinham flexibilidade, não falavam nada novo pra mim. O que eles tinham para falar estava no livro. Tanto é que um dia eu cheguei para uma professora e falei: – Professora, não quer me dar a bibliografia, eu estudo em casa, eu gosto de estudar sozinho. E para você ter idéia de como essa professora era péssima, ela disse: – Não, vocês ainda estão muito verdinhos no começo do curso. Eu devia ter já uns vinte e sete anos, já estudava Matemática no superior desde setenta e cinco, e a mulher vem me falar que não iria me indicar bibliografia. O quê? Obviamente, eu abandonei o curso.

Eu não me incomodo com aula expositiva, não é isso. Por exemplo, teve um curso de Teoria dos Conjuntos que eu fiz com o Jacob Zimbarg Sobrinho, um dos maiores matemáticos do Brasil, um dos maiores lógicos. Ele deu o curso inteirinho copiando na lousa o que estava em umas fichas. De vez em quando ele parava e fazia um comentário, mas nada assim grandioso. Ou seja, um curso tipicamente expositivo. E eu me encantei, não sei porquê, talvez pela fluência, pelo fato de eu ver que ele estava construindo coisas ricas ali, mesmo copiando na lousa. No final ele falou que ele deu exatamente o curso que tinha feito no doutorado com o Tarski em Berkeley. E isso era Graduação, cara! Esse professor mostrou que tinha respeito pelos alunos.

Teve cursos que eu achava legal porque o professor chamava a gente na lousa. Mas também eram aulas expositivas, só que uma aula expositiva que na hora dos exercícios o aluno ia na lousa, discutia, conversava, perguntava. O professor perguntava: – Por que você está fazendo isso? Alguém trouxe a solução da questão? Teve um seminário que o Seiji deu, muito bom. Um seminário de resolução de problemas bem no estilo do Polya, mas eram problemas abertos. Alguns puros, alguns com contexto.

Então eu não tenho um modelo de professor que é bom, e um modelo de professor que é ruim. Tem aqueles que querem fazer uma coisa informal e se dão mal, não conseguem, o negócio fica chato. Eu já estive em situações assim. E têm outros que dão um curso totalmente formal, em que você não abre a boca, e eu acho maravilhoso. Acho resultados matematicamente bonitos e não me preocupo com o resto. Que demonstração linda, inteligente, simples, elegante. Agora se eu tiver um objetivo específico, por exemplo, eu quero entender as origens de uma certa teoria e eu vou fazer um curso com alguém que fica descrevendo a teoria, isso aí eu posso ler num livro, né?

* * *

Como eu estava falando, teve uma época, principalmente por causa do Seiji, que a resistência começou a dar resultado. O IME começou a se abrir para a Educação Matemática. Mas era pouca gente. Tinha a dona Elza Gomide, o Odilon. Da parte dos alunos tinha eu, o Bigode, o Paulo Neves. Nós tínhamos um grupo que tinha essa idéia de professor, de discutir Educação Matemática. A gente interagiu com os colegas que estavam na Computação, na Estatística, na Matemática Pura. Isso era em oitenta e seis, oitenta e sete.

Nessa época, o Seiji criou o CAEM, Centro de Apoio ao Ensino da Matemática. Eu estava meio parado e precisando de grana e acabei sendo bolsista lá, no começo. Acho que eu fui a primeira pessoa a orientar uma iniciação científica em Educação Matemática, só que o orientador oficial era o Odilon, ele que assinava. Era um grupo que se reunia regularmente, nós pegávamos o livro *Experiência Matemática* do Hersch e do Davis, lia e discutia. Tinham outras pessoas, a Maria Inês Diniz, a Vera Giusti. Algumas tinham interesse em curso

para professor, material para professor. A sede da *Revista do Professor de Matemática* era lá. Ou seja, tinha todo um ambiente de discussão, de ação.

Mas eu não tenho dúvida que foi nessa ação do Seiji, de criar o CAEM, que a Educação Matemática teve seu espaço no IME. Não que eu ache que hoje, o CAEM seja um centro inovador, acho até que eles continuam sendo conservadores, mas é um centro dentro do IME. Algum tempo atrás eles criaram dentro da Pós em Matemática, uma linha que se chama História, Didática e Epistemologia da Matemática. Então tem gente com título de doutor em Matemática fazendo uma tese inteirinha em História da Matemática. E para minha gigantesca emoção, eu estava na banca de concurso, das duas primeiras contratações especificamente em Educação Matemática. Isto foi um dos pontos altos da minha vida, porque era o Ubiratan D'Ambrosio, a dona Elza Gomide, a Iole de Freitas Druck, que era a presidente, o Sebastiani, e eu.

O Ubiratan foi odiado por muito tempo dentro do IME. Era inimigo dos matemáticos de direita via Elon. Isso aí acho que ele deve ter contado na entrevista que deu ao Carlos Vianna, deve estar na tese. Apesar do Elon e do Ubiratan terem articulado juntos a fundação da SBM. Foi assim: eles aproveitaram que o Maurício Matos Peixoto tinha viajado para um congresso. O Maurício era contra, ele falava: – Não tem massa crítica. E daí eles aproveitaram esse momento e alguém levantou numa reunião e falou assim: – Viva a Sociedade Brasileira de Matemática. E os dois: – Eeee. Juntos.

Mas, lá no IME a Licenciatura era vista como um espaço de segunda classe. Às vezes eles mandavam os piores professores, e a gente brigava por causa disso. Eu cheguei a ir na sala do diretor de estudo e falar assim: – Escuta, o cara que faz Licenciatura tem que saber mais Matemática do que o próprio matemático, porque ele não tem que saber só fazer a conta ele tem que pensar sobre o que ele está fazendo. Mas eles não entendiam o que eu estava falando. Eles achavam, e acham, que saber Matemática é saber as definições, as teorias, demonstrar teoremas e resolver os problemas matemáticos.

* * *

Acho que na Educação Matemática se tem uma pessoa que está em todas é o Bigode, é impressionante. Daria para fazer um filme, você está olhando e de repente o Bigode aparece, daí você vira para o outro lado e o Bigode de novo. Mas é claro, a figura emblemática é o Ubiratan. Porque ele abriu as portas na Academia, então virou uma figura assim, uma grande figura mística.

Teve uma Conferência Interamericana de Educação Matemática em Guadalajara. Lá estava o Bigode, a Terezinha Carraher, o Ubiratan, o Luíz Carlos Guimarães, acho que a Vania Maria dos Santos Wagner e talvez a Lilian Nasser. Eram uns sete ou oito.

Se reuniram em um jantar e tiveram a idéia de organizar um encontro brasileiro nacional de Educação Matemática, e acho que falaram alguma coisa de uma sociedade também, mas o que eu sei mesmo era do encontro. Acho que falaram de sociedade porque o Luíz Carlos falou que ele era contra, se eu não me engano. Quando eles voltam para o Brasil o Bigode começa a tentar fazer essa idéia ir para frente. Mas teve gente que não queria abrir o grupo. Por exemplo, teve uma reunião no apartamento do Ubiratan em Campinas, em que o Bigode me convidou. Acho que a gente estava em Campinas para algum encontro. Eu sei que algumas pessoas não quiseram que eu fosse, era para ficar um *petit* comitê. Quando foi a vez do Bigode falar ele, num gesto político diz: – Não, que negócio é esse? Nós vamos começar a sociedade fechando aqui o grupinho dos iluminados, só porque a gente teve por coincidência acesso a esse congresso, porque ou pagou do bolso ou alguém pagou para gente? Porque alguém avisou. Porque isso não circulava, não tinha Internet, não tinha SBEM. Então isso era de boca em boca. O Bigode, provavelmente, foi avisado pelo Ubiratan.

Bom, o Bigode estava nessa reunião, estava lá na hora de organizar o primeiro ENEM, que foi antes da sociedade, estava na hora de discutir o estatuto. O estatuto foi durante oitenta e sete e o ENEM foi preparado durante oitenta e seis. O Bigode ligou para o presidente da VARIG. Ele ligou, pegou o telefone e ligou para VARIG, falou para telefonista: – Você transfere no gabinete da presidência por favor? Não se sabe porque mistério ela transferiu. Caiu na secretária do presidente, ele falou: – Queria falar com o presidente, por favor. – Sobre o que é? – É um assunto de um evento importante que nós estamos organizando. – Um minutinho só. Passou, o presidente atendeu, o Bigode falou que tinha esse encontro, que era muito importante, que não tinha nenhuma sociedade ainda, que ele precisava de passagem e tal. O presidente acabou dando lá, umas tantas passagens. Daí, deu para trazer a Terezinha, o David Carraher, e mais um povo.

Mas o Bigode não estava na mesa de abertura porque ele não queria causar problema, já que naquela época ele não era nem graduado. Do mesmo jeito que o Ubiratan seria o presidente natural, nem se fosse para ser de honra da primeira diretoria e ele não quis. Por quê? Ele falava: – A minha presença não vai ajudar em nada. Vocês querem fazer uma homenagem a mim, eu agradeço e já me sinto honrado, mas a minha presença só vai criar obstáculos. Porque ele é grande. E gente grande tem inimigos, e isso só pioraria as coisas. Mas o Bigode estava lá, estava sempre. E a minha participação foi ter a honra de ter sido sempre o fiel acompanhante do Bigode. Isso é o que eu fiz, né? Eu ajudava ele, mas o cara que ia lá e mandava ver, na hora difícil mesmo, era o Bigode. A gente acabou brigando um pouco no meio do caminho, mas isso aí é outra história. Então, o Bigode foi o grande cara importante para a SBEM. Só que outros nomes é que apareciam, porque tinham uma posição na Academia e a gente precisava disso, não tinha jeito, precisava dessa sustentação. E o Ubiratan também, foi extremamente importante.

É engraçado que até no meu doutorado o Bigode aparece. A história é assim. Eu terminei o segundo semestre de oitenta e seis e trabalhava na equipe que estava preparando a Estação Ciência de São Paulo. Eu cuidava da parte de Matemática, depois convidei o Bigode. Para desgosto de um monte de gente nosso nome está lá, na plaquinha. O projeto era financiado pelo CNPQ, eles puseram muita grana lá. Nós trabalhávamos com uma equipe de museólogas, a chefe era a Waldisa Rússio Camargo Guarnieri, infelizmente morreu, ela sabia tudo de museu. Nós tínhamos muita reunião na sede do CNPQ, que era na Nove de Julho. Daí eu fiquei conhecendo uma funcionária que trabalhava no setor de bolsas e me deu na telha de pedir uma bolsa. Mas eu não estava muito confiante.

Uns tantos anos antes, em um evento de Educação Matemática para estudantes, que eu e o Bigode organizamos lá no IME-USP, a dona Elza deu uma palestra. Acho que foi encerramento, no grande auditório lá e tal. E eu mencionei os Estados Unidos como um lugar importante em produção na área de Educação Matemática, e realmente, em termos de volume ninguém se compara. Mas ela falou que eu estava enganado, que a Inglaterra era melhor, e aquilo ficou na minha orelha. Eu conhecia pouco da Inglaterra, mas gostava desse pouco. E ela falou que o Instituto devia apoiar a ida dos nossos estudantes para fazer pós no exterior. Na hora eu levantei e falei, meio assim, de sacanagem: – Professora, eu quero ir. Aí levantou o Marinho, que era um japonêsinho amigo nosso, e falou: – Eu também. Aí todo mundo riu e tal. Anos depois, no começo de oitenta e sete, veio o Alan Bell para dar duas palestras na PUC, que tinha um convênio com a CAPES, um monte de dinheiro. E, como eu já disse, fui ser tradutor.

A gente saía para tomar cerveja, almoçar e tal. E ele me mostrou um material que eles tinham. Muito interessante, porque era totalmente aberto. Era uma coleção de livretinhos com um tema, por exemplo, *Seja um Consumidor Esperto*. E esse livro sugere investigações sobre o tema. Um outro era *Seja um Engenheiro de Papel*, e nesse, você não encontrava moldes prontos, ele sugeria coisas. Um outro era *Organizando uma Viagem*.

Eu achei aquilo muito interessante porque, na época estava saindo, se eu não me engano, uns livrinhos que o Imenes e o Nilson começaram a fazer, que é uma coleção que tem até hoje, são uns paradidáticos, acho que é *Vivendo a Matemática*. Mas eu e o Bigode criticávamos, porque nesses livrinhos eles ficavam falando coisas que podiam ser interessantes mas não botavam a criança para por a mão na massa, para pensar, para criar. Tinha umas atividadezinhas, um encarte assim, um negócio muito tímido. Por exemplo, invente um sistema de numeração diferente. Mas inventar um sistema de numeração para quê? Já tem um ótimo aí que funciona e eu sei de cor, né?

E aí eu comecei a contar desses livrinhos para o Alan e ele a me falar sobre o material deles. E ele me perguntou: – O que você faria para tornar mais abertos esses livros aqui da coleção brasileira? E aí eu comecei a dar umas idéias, que a

gente tinha tido e tal, que era ter mais investigação e aí que eu acho que ele falou dessa coleção deles, que o trabalho deles era muito baseado em investigação. É aí que começa a história do Modelo.

Mas começa assim, em julho de oitenta e sete eu apresentei um trabalho em um congresso na República Dominicana, que era sobre campos de problemas, não eram campos semânticos. Esse negócio eu nunca mais mexi porque um dos maiores especialistas em metacognição do mundo abandonou o projeto falando que isto era completamente intratável pela pesquisa empírica. Ainda bem que eu saí dessa senão não tinha feito doutorado nenhum. E foi o projeto que eu propus para o Alan Bell. E ele concordou em me orientar. Mandeí um artigo que eu tinha, traduzi para o inglês e mandei para ele. Daí, o trâmite natural: manda carta, faz exame de inglês, pega carta de referência. Para o CNPQ pedi carta ao Lino de Macedo, psicólogo, e a Ofélia Teresa Alas, topóloga, porque naquela época não era bom ser associado ao Ubiratan para o CNPQ. Saiu a bolsa, era para eu ir em dezembro e eu pedi para adiar para ir ao segundo ENEM. Seria a fundação da SBEM, e era importante eu estar lá. Eu viajei no dia dois de fevereiro de oitenta e oito.

Pedi bolsa para fazer mestrado, nunca me passou pela cabeça ir para o doutorado direto. E como eles gostaram muito do meu currículo porque, apesar de eu ser recém graduado, tinha participado de organização de eventos, tinha muita publicação e pilhas de curso. Como eu falei, meu entorno foi muito generoso para mim. Então os caras gostaram do projeto, gostaram do orientador, o Alan Bell era conhecido, consagrado, gostaram do meu currículo, eu recebi uma carta dizendo que eles concediam a bolsa, mas sugeriam que eu fizesse doutorado direto. Muitos anos depois eu fiquei sabendo que nessa época o CNPQ tinha reunido um grupo de assessores estrangeiros, entre eles o canadense Claude Gaulin, e que a recomendação desse grupo foi que eles estimulassem as pessoas que tinham condições a fazer o doutorado direto, com a finalidade de avançar determinadas áreas.

Daí eu fui para a Inglaterra. Durante o primeiro ano eu li muito, passava o dia na biblioteca, lia, lia, lia, copiava artigo, lia, lia, lia, lia. Fiz algumas coisinhas com meu orientador e percebi que a gente pensava de forma diferente com relação a algumas coisas, mas sem crise. Só teve uma época em que eu quis ir embora porque eu achava que o cara não estava me dando atenção. Cheguei a fazer contato em Berkeley, tive uma aceitação informal. Foi através do Luciano Meira que estava fazendo doutorado lá. Mas aí, como a Bibi, Abigail Lins, minha ex-mulher, tinha entrado no mestrado em Nothingam, e estava adorando o orientador dela, eu acabei levando. O orientador dela é um super *top* de Teoria dos Números. Depois de dois anos eu apresentei o que eles chamam de *upgrade*, uma espécie de qualificação, só que era preciso apresentar uma monografia. Aí o comitê aprovou e eu passei para o doutorado, fiquei mais dois anos e meio.

E na qualificação é que tudo começou. A banca era composta por um professor da Educação Matemática, um da Educação e meu orientador. E na qualificação eu fiz uma crítica a Piaget. Eu falava que o que desequilibrava era o conteúdo, não a estrutura mental, e eu não tinha nenhuma teoria que pudesse me explicar isso. E daí, um dos examinadores disse: – Espera aí, o que você está me dizendo é que você quer fazer uma nova teoria: Eu disse: – É. Mas eu nunca tinha pensado no meu trabalho dessa maneira, como uma teoria, nunca. E isso foi o que me deu confiança acadêmica. Eu pude falar assim: – Eu posso fazer isso, tem lugar no mundo para isso. E no meu próprio trabalho eu tenho certeza que eu consegui ter horas de um certo distanciamento para poder olhar a generalidade do que eu estava fazendo, porque essa palavra deu volta na minha cabeça. E a tese saiu bem, o orientador ajudou muito na parte experimental.

Agora, onde começou? Os Campos Semânticos? Eu estou lá, em um ônibus vindo para Rio Claro. Ia ter um encontro de professores que o Dante e o Geraldo Perez organizaram, na primeira semana de dezembro de oitenta e sete. E eu vinha conversando com o Bigode no ônibus, sobre uma coisa que tinha acontecido na sala de aula dele, que é o maior caminho da roça: o aluno soma dois terços mais quatro quintos, faz dois mais quatro, três mais cinco e dá seis oitavos. E o Bigode estava me contando que quando os alunos dele fizeram isso, ao invés dele tentar dizer não, ele falou assim: – Então tá bom. Vocês têm aí uma operação, vamos ver que propriedades ela tem. E aí os alunos começaram a ver: – Ah, ela é comutativa, associativa. Essas coisas. – Quem é o elemento neutro? – Zero sobre zero. E aí ele deu para casa, uns exercícios, e entre eles, meio mais meio. Um garoto somou e no dia seguinte falou: – Não, isso aqui não pode ser, porque meio mais meio tem que ser um, e está dando dois quartos que é meio mesmo, né? Todo mundo ficou pensando no que poderia estar errado. Bom, essa sacada do Bigode é coisa de gênio. Isso não dá para você fazer via livro, tem que ser na hora do vôo, ali.

E daí eu falei para ele: – Mas você sabe o que fica na minha cabeça? Não foi um curto circuito que deu na cabeça do cara para ele somar em cima e embaixo, e o cara já tinha certamente trabalhado com frações antes, fração equivalente e não sei o quê, então, eu fico pensando: como que o cara pensou? Como que o cara pensou, para achar que era isso que ele tinha que fazer?

Esse é um exemplo que todo mundo pode dar um palpite sobre porque que ele fez aquilo. Por exemplo, ele viu os números como coisas separadas, ele estava acostumado a ver as contas deitadas, ele viu dois números com mais no meio, somou, e pois a barrinha para separar, porque ele já estava separando antes. Tem gente que vai e fala: – Ah, porque ele não entende o caráter relacional da fração, que ele não entende fração e classe de equivalência. Vai e viaja lá, é incrível. É tão mais simples você dizer isso, o cara bateu o olho, aquilo é totalmente familiar, tem duas contas aqui, eu estou vendo duas contas, porque não haveria de fazer? Na hora de multiplicar, ele não multiplica em cima e embaixo? E aí ninguém reclama. Ninguém vai falar que: – Ah, mas se ele não souber o caráter

relacional de fração ele não vai multiplicar em cima e embaixo. Você diz que é assim que faz e o aluno não erra a conta. Porque é aquilo mesmo, o visual daquilo te diz para fazer isso.

E até hoje eu tenho essa preocupação de tentar entender o que o aluno está pensando. Eu não quero saber onde ele está errado, e aí que eu encontrei o gancho para o que Piaget falava. Se o Piaget estiver totalmente certo com respeito aos estágios, ele nos permite dizer: – O cara está aqui ou eu não sei onde ele está. Esse aluno resolveu com sucesso, então a minha teoria diz que ele tem que ter desenvolvido tais e tais estruturas. Mas e se ele não fez eu não tenho a menor idéia de onde ele está. Eu não sei se alguma coisa o distraiu, eu não sei se é porque ele não desenvolveu a estrutura certa. Eu não sei se o contexto atrapalhou. Eu não sei se ele estava com sono. E isto para a escola é crucial, porque eu não estou em um laboratório clínico em que posso pegar os escritos, os vídeos e analisar os detalhes. Eu tenho que resolver ali, na hora. Foi por isso que na minha tese eu utilizei questões escritas, porque isso o professor pode usar. Se eu conseguir mostrar que, usando questões escritas, você dá conta de entender um pouco melhor como o aluno está pensando, é algo que o professor pode usar. Agora, não adianta eu mostrar com entrevistas clínicas que você faz isso. Porque isso o professor não pode usar. Vai ficar chorando, né? Na sala de aula: – Ah, meu Deus, se eu tivesse com três assistentes de pesquisa.

Então a idéia era desenvolver ferramentas para poder ler o que está acontecendo, de maneira positiva, e que pudesse ser utilizada pelo professor. Este ano acredito que vou publicar dois artigos tirados da tese, um sobre educação algébrica e outro sobre procedimentos de pesquisa.

Na tese eu criei grupos de questões que tinham a mesma estrutura algébrica. Num deles, todas elas eram do tipo $ax + x = b$, com a e b positivos. Os problemas variavam de contexto, tipos de números, com história, sem história. Por exemplo, tinha um tipo de problema que era para encontrar o número secreto, aquele lance de pensar em um número, multiplicar por dois e tal. O estudo foi feito em dois dias com umas quatrocentas crianças, mas nem todas fizeram todos os grupos. Eu comparava como a criança resolvia os problemas dentro do grupo, que, formalmente, possuía a mesma estrutura algébrica.

Tinha um problema que dizia o seguinte: divida uma tábua de dois metros em duas partes, de maneira que um pedaço tenha vinte centímetros a mais que o outro. Teve uma menina que falou: – Eu tirei um pedaço da tábua, cortei ela na metade e pus o pedaço de novo. Então o que ela faz? Ela corta um pedaço de vinte centímetros, ela está pensando com a tábua. Ela corta um pedaço, só que no pensamento, o que sobra ela divide na metade. Então ela vai fazer dois metros menos vinte centímetros para saber o que sobra, divide e cola o pedaço de vinte centímetros de novo. E isto não é porque ela montou a equação ou um sistema. E há vários casos em que os alunos pensam com os objetos. Tinha lá, chocolate, gangorra, balança. E ali eu fiquei muito feliz porque dava para ver realmente o

que estava acontecendo, o que a criança estava pensando. Eu não preciso ficar viajando em estrutura e não sei o quê.

* * *

Eu entrei aqui em Rio Claro da seguinte maneira. Quando eu saí para o doutorado eu precisava de uma carta de uma instituição dizendo que, eventualmente, teriam interesse em mim quando eu terminasse o doutorado. No IME eles não me dariam nem mortos. E daí, eu conversei com a Maria Bicudo que me deu a carta, porque naquela época o programa de pós já existia aqui em Rio Claro.

Nós nos encontramos no primeiro CIAEM, Congresso Ibero Americano de Educação Matemática, na Espanha. Conversamos e ela me perguntou como estava meu trabalho e ficou aquele compromisso: – Ó, quando você estiver mais adiantado, chegando mais perto de defender você liga pra gente. Aí eu entrei em contato e eles tinham uma vaga de professor colaborador. Era uma vaga que não dependia de concurso. Aí a gente foi conversando e tal, acertando, mandei os documentos e em abril de noventa e dois eu vim para assinar o contrato. Eu já estava contratado e fiz um pedido de afastamento que foi aprovado na hora. Um troço assim, totalmente maluco. Mas como eu era professor colaborador acabou dando certo. Defendi o doutorado no começo de julho de noventa e dois, vim para cá, e em agosto eu assumi as aulas. O Baldino ficou dando as aulas que eram minhas no começo do primeiro semestre.

* * *

Bom, eu me senti à vontade com a entrevista, não me senti nem um pouco constrangido. Porque, como eu falei, eu sou nordestino, e nordestino gosta de contar história. Está no sangue. É uma tradição de família e quando você conta história parece que você vive de novo. É um negócio legal.

Eu tenho a maior admiração pelo grupo de História Oral e Educação Matemática pela qualidade dos integrantes. Vocês funcionam bem como grupo, com um respeito muito grande uns pelos outros.

E eu acho que é um trabalho importante. Eu lembro que eu li em uma época, o livro da Ecléa Bosi, o *Memória e Sociedade*, acho que é o primeiro livro de um brasileiro publicado sobre isso. E quando conheci este livro fiquei encantadíssimo. Eu comecei a conversar muito mais com os velhos de onde eu morava. Eu andava bastante lá na Vila Madalena e Pinheiros e passei a conversar e entender o papel dessa memória.

Acho o teu trabalho relevante. A única coisa que eu não entendo é essa diferença entre a História Oral que faz análise e a História Oral que só gera documento. Já tentaram me explicar, mas nessa eu vou devagar.

Eu sinto um estranhamento assim. Eu não consigo imaginar. Por exemplo, você vai fazer uma tese ou uma dissertação. Vai lá, prepara as entrevistas, entrevista um monte de gente, faz a textualização. Certamente vai falar dos fundamentos teóricos que vocês têm, como esses autores da História Nova. E ponto, criei os documentos, bibliografia, e fim. Se eu estivesse na tua banca eu iria perguntar: – E a análise? Se você falasse assim: – Não tem análise, isso aqui é produção de documento. Eu ia falar: – Então, isso aí não é um doutorado. É como as pessoas que desenvolvem um programa de computador, um jogo. Podem até levar para a escola, testar com as crianças. Para mim fica faltando.

Eu acho que a verdadeira contribuição na pesquisa em Educação Matemática, não vou falar de outras áreas mas talvez funcionasse. Não é o resultado particular que você obtém, é o caminho através do qual você chegou a enxergar o que você está dizendo que enxergou. Então, por exemplo, no teu caso, a idéia é explicitar que procedimentos você lançaria sobre o documento gerado. A tese do Amarildo é tipicamente isso. Nós não queríamos afirmar que aquilo era o que acontecia, nós estávamos afirmando: – Ó, você está frente a uma situação real, como que você pode ler isso, para o que você pode olhar? Ou seja, o trabalho dele é eminentemente teórico. Embora tenha muita coisa legal na fala dos alunos.

Quando começamos a definir o tema, tínhamos consciência de que aquilo era uma necessidade teórica do Modelo Teórico dos Campos Semânticos. Queríamos saber como o Modelo funciona de uma maneira dinâmica, como ele era em funcionamento. Ele usa os textos, as falas dos alunos, para mostrar como é feita essa leitura.

No teu caso, tentar relacionar a formação familiar do professor com o grau de incerteza que ele aceita numa sala de aula, pode ser um indicador importante. Se tivéssemos um conjunto de dados muito maior, talvez a gente conseguisse alguma correlação. Poderia fazer também uma análise psicanalítica, ou fazer uma análise de discurso dura, ou ainda usar métodos de correlação estatística. Daí você poderia propor um determinado conjunto de procedimentos, baseado em alguma fundamentação teórica, para fazer a análise. Você não vai realizar a análise completa, do mesmo jeito que o Amarildo não realizou a análise completa de tudo que está lá. Ele fez alguns recortes, selecionou alguns personagens, porque não há tempo para tudo. Eu acho que elaborar procedimentos de análise seria uma contribuição muito legal.

2.4 QUARTA ENTREVISTA

Considerando as releituras do referencial teórico sobre “mudança” e “Formação de Professores”, iniciei um processo de abandono de uma forma de conceber mudança. Isto porque me pareceu que, trabalhar segundo a perspectiva dos autores que tinha consultado, implicava uma forma prescritiva de tratar o problema. Implícita ou explicitamente, o pesquisador quer que o pesquisado mude, ou tenha mudado para um outro “lugar” de sua preferência, decidindo, ele próprio, se houve ou não mudança.

Além disso, a questão do mudar, de início pensado como provocado por algo externo, como cursos e/ou experiências, agora havia adquirido outros contornos.

Este último depoimento trouxe à cena um outro conceito passível de ser explorado: o de “flexibilidade”. Ou seja, a questão central passou a ser por que alguns professores alteram a sua prática com mais facilidade enquanto outros o fazem com dificuldade, ou não o fazem, ainda que essa afirmação, para mim, soe perigosa e preocupante.

Desta maneira, pensava evitar a prescrição. Não me interessava saber “para onde o professor iria” quando alterava sua prática. Interessava-me saber se o professor conseguiria alterar sua prática coerentemente com o contexto em que estava inserido. Particularmente, interessava-me saber quem era este professor, como foi sua infância, a educação familiar, seus interesses, observando a influência destes fatores em sua constituição.

A forma de abordar a leitura dos depoimentos focando este conceito adquiriu contornos diferentes. Isso ocorreu pelo contato que tive com as idéias de Stuart Hall por ocasião da qualificação do doutorado de Silvia Regina Vieira da Silva, membro do GHOEM.

Segundo Hall (2002), ao contrário do indivíduo do Iluminismo, em que sua identidade estava dada desde o nascimento e não sofria alterações durante toda a sua existência, o homem pós-moderno é fragmentado em diferentes identidades.

Estas idéias encontram eco nas palavras de Alberti (2004), no estudo que faz sobre a obra de Fernando Pessoa:

Com efeito, o esfacelamento do eu e a falência da identidade unívoca do sujeito estão claramente dados no caso dos heterônimos de Pessoa. Como entretanto esse eu fragmentado é coetâneo do indivíduo único e autônomo também chamado de ‘moderno’, convém atentar para algumas diferenças importantes.

Começamos lembrando os argumentos que Pierre Bourdieu utilizou ao chamar a atenção para a ‘ilusão biográfica’: quando se fala de história de vida, de biografia, pressupõe-se uma ‘unidade do eu’ que, na verdade, é uma formidável abstração. [...] O nome próprio, a individualidade biológica (reconhecida pelo retrato) e a assinatura asseguram a constância e alimentam a ilusão de unidade, quando, na verdade, o eu é fracionado e múltiplo. (p. 165)

Sob esses parâmetros, minha intenção era a de procurar as relações entre a flexibilidade na vida pessoal e profissional.

No entanto, se por um lado escapava-se do julgamento sobre o que é bom ou ruim, por outro, caía-se na armadilha de estar na posição de um juiz que determina quais professores são flexíveis e quais não são, da mesma maneira quando, de início, aventei a hipótese de levar adiante um estudo sobre “mudança”.

Ainda assim, foi nessa perspectiva que entrevistei a próxima depoente, Adaildes. Percebia que as relações entre os depoimentos e os estudos que vinha fazendo começavam a surgir. Por exemplo, em Elias e Scotson (2000) encontrei um estudo que me remetia à necessidade de considerar a natureza das forças coercitivas que agem sobre um indivíduo. Desta maneira pareceu-me importante procurar por indícios na educação familiar, por exemplo, do porquê de alguns professores alterarem com maior facilidade sua prática que outros.

Adaildes foi a única depoente que eu não conhecia previamente. Solicitei a uma ex-aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação

Matemática de Rio Claro, Andréia Maria Pereira de Oliveira, o contato com uma professora da Bahia que tivesse mais de dez anos de atuação e que ainda não fosse formada.

Por ocasião do VIII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática -, fui ao Nordeste e, em julho de 2004, entrevistei Adaildes nas dependências das Faculdades Jorge Amado, local em que estudava, na cidade de Salvador.

Esta foi a única vez em que as entrevistas foram feitas com intervalo de mais de um dia. Uma das entrevistas ocorreu numa sexta-feira, a outra na segunda-feira seguinte.

Talvez por conta de seu perfil ou por não me conhecer, Adaildes falou menos que os outros depoentes, do que resultou serem mais freqüentes minhas intervenções.

2.4.1 Adaildes Ferreira da Invenção

Bom, vou começar pela infância. Tenho trinta e cinco anos. Nasci em Salvador. Tive uma infância boa, saudável para as crianças da minha idade na época. Perdi meu pai muito cedo. Eu tinha só minha mãe, minha avó e minha tia por parte de pai e fui criada neste ambiente. Era a caçula dos netos da época e fui criada com muito carinho com muito dengo, que é como a gente diz aqui no Nordeste. Eu tive uma infância ótima, não tenho do que me queixar. Não senti falta de coisas. Não tive grandes problemas. Os problemas apareciam, mas não chegavam até nós, crianças da época.

Meu pai faleceu quando eu tinha quatro anos de idade, mas não tive problemas com isso. Minha mãe tinha que trabalhar porque tinha dois filhos, o mais velho e eu. Então ela trabalhava o dia todo e eu ficava com minha vó ou com minha tia. Tinha uma convivência boa com meus primos.

Aqui eu morei em dois bairros, praticamente. Eu morava no Bairro que eu moro até hoje, o Castelo Branco. Então meu pai faleceu e durante a semana eu ficava no bairro de Avenida Vasco da Gama, que era onde minha avó morava. Na verdade o nome do bairro é Federação, mas como as pessoas moram perto da avenida, ficou avenida Vasco da Gama.

Então eu morava em duas casas, durante a semana era uma casa e final de semana era em outra casa. Acho que por isso também, por essa troca, esse cotidiano de a semana toda você estar num lugar e no final de semana você estar em outro, então não teve tantos problemas, como é que eu posso dizer, traumas, né? Houve assim um trauma que foi a perda de meu pai, mas foi contornado rapidamente com essa fuga da rotina. Não existiu aquela rotina de ficar na mesma casa o tempo todo, lembrando e vendo, sabe?

Os bairros eram grandes. No Avenida Vasco da Gama dava para ver a rua principal, o movimento de carros e tal e o bairro de Castelo Branco é mais acomodado, mais calmo. Hoje tem mais movimento devido ao crescimento do bairro e porque ele acabou virando passagem para outros bairros. Então são bairros grandes que estão se desenvolvendo nessas coisas, energia, saneamento básico, água. Não mudaram muito desde que eu nasci, mas as mudanças foram significativas.

Eu também não tenho mais minha mãe. Mas eu posso dizer que fui muito bem educada, em relação a respeitar os mais velhos, sabe? Porque aqui no Nordeste nós temos muito daquela coisa: mainha, painho, voinha, sabe? E pedir a benção, benção meu pai, benção minha mãe, benção minha vó. Benção aos mais velhos. Você não era obrigado, mas você era educado para que quando você conhecesse uma pessoa mais velha você tinha que pedir a benção: a benção meu pai, a benção dona Maria. Era assim. Então eu tive uma ótima educação, tanto de minha mãe, quanto de minha avó, de minha tia, sabe? Então isso reflete hoje.

Minha mãe foi mãe e pai, então ela tinha que saber contornar todas as situações, todos os problemas que vinham surgindo. Porque você sabe que quando a criança passa para a adolescência, são muitos problemas. Hoje eu vejo adolescente com muitos problemas, apesar de eles terem uma liberdade imensa. Nós não tínhamos essa liberdade toda, nós sempre tivemos uma liberdade mais do que vigiada, né? Mas eu tinha muito diálogo com minha mãe, por questões de ser a única mulher. Tinha um irmão mais velho. Hoje, nós temos um irmão do segundo casamento de minha mãe.

Eu e minha mãe conversávamos de tudo. Sobre sexo, sobre o início de namoro. Porque sempre tem, né? Quando começa esse namoro, viagem, passeios. Depois de não sei quantos anos de viúva ela teve um outro relacionamento e teve outro filho.

Então eu tive uma boa educação. Não tenho do que me queixar, muito pelo contrário, tenho muito que agradecer e agradeço muito por isso. Minha mãe era uma mulher muito responsável. E isso tudo eu herdei. Eu sou altamente responsável, se eu não consigo cumprir com alguma coisa, com algum compromisso meu, eu fico desesperada. Eu entro em pânico porque eu me policio muito, eu acho que exijo muito também, sabe? Que eu fui muito exigida, não sei, talvez por isso.

Minha mãe era funcionária pública, trabalhava na Secretaria de Educação do Estado, era agente administrativo. Meu pai era motorista, também funcionário público em alguma secretaria do estado da Bahia.

* * *

Eu estudei na escola particular até a terceira série do Primário, né? Que agora é o Ensino Fundamental, mas antes era o Primário. Com sete anos de idade eu estava na terceira série, cursando a terceira série. Aí houve uns problemas e minha mãe precisou fazer uma transferência para uma escola pública, minha e de meu irmão, porque não tinha condição de custear mais escola particular. Como eu tinha sete anos, a escola não me aceitou na terceira série e me rebaixou para segunda. Este foi meu primeiro trauma de infância. Eu fiquei muito chateada na época, porque eu já estava acostumada, estudava muito e aí você quebra um pouco, por quê? Você sai de uma escola particular e vai para escola pública é totalmente diferente. O cotidiano é totalmente diferente. E ainda tem esse problema de voltar uma série. Foi um pouco complicado, mas eu acho que me ajustei bem, não tive problemas. Nessa escola eu estudei até a quarta série. Depois fui para uma outra escola pública e cursei de quinta a oitava série.

No Segundo Grau eu fiz Magistério, também na escola pública, no ICEIA, Instituto Central de Educação Isaías Alves, que antes era Instituto Normal, onde se formavam professores. Fiz os três anos de Magistério e mais um ano que eram os Adicionais. Hoje eles não aceitam mais. Os Adicionais eram para você ensinar de quinta até a sexta série. E eu cursei na área de Ciências e Matemática. Era assim, a metade, seis meses, você estudava tudo sobre Ciências e seis meses você estudava Matemática. Tinha o estágio, você tinha que estagiar nas duas disciplinas num período, uma unidade ou um bimestre de cada disciplina.

* * *

Mas como eu estava dizendo, sair da escola particular foi um trauma. Foi porque a rotina da escola particular é diferente. Até hoje é diferente. Eu trabalho na rede particular de ensino, eu tenho exatamente dezessete anos de sala de aula. Faz dezessete anos também que eu leciono Matemática, Desenho Geométrico e Artes, Artes Visuais. E é diferente porque a escola particular exige muito. Nós temos uma exigência do diretor, do coordenador. Os pais cobram muito. Eles acham que têm que ter uma relação assim: eu pago a escola do meu filho, eu tenho que exigir. E na escola pública não tem essa cobrança em cima do professor, por quê? Porque o professor da escola pública tem problemas com relação a salário, condições gerais de trabalho.

Então é diferente, porque você sai de uma escola sempre organizada, toda arrumadinha, toda bonitinha, a sala toda decorada, aí você vai para uma escola pública que muitas vezes não tem aquele atrativo para o aluno, entendeu? Então

eu acho que sofri um pouco com essa mudança, sabe? Porque tinha as festinhas sempre, porque a escola particular sempre está resgatando. Na escola pública às vezes não dá tempo, o professor está com o assunto atrasado, tem que fazer reposição de aula devido a greve e essas coisas. Embora na minha época não existisse greve, eu não me lembro de eu precisar ficar em casa porque os professores não estavam indo trabalhar.

A escola particular se preocupa mais com o aluno, acolhe mais. Se preocupa se o aluno não está fazendo atividade, está cumprindo com seus afazeres, prestando atenção às aulas, se está muito disperso. A gente está sempre muito mais preocupada, porque o coordenador está ali. Tem reuniões de quinze em quinze dias para saber como é que está a classe, como é que está o desenvolvimento da classe.

Na escola pública também tem essas reuniões. Mas são cinquenta, sessenta alunos numa sala. Não tem condições de conhecer cada aluno. Mesmo que o professor tenha boa vontade para isso ele não tem essas condições de conhecer o aluno. Na escola particular nós temos trinta e cinco, trinta e sete, trinta e um. Um número bem menor, que permite a você fazer um trabalho melhor. Eu acredito nisso.

* * *

Hoje eu estou atuando de quinta a oitava série, Matemática e Desenho Geométrico. Porque eu cursei os Adicionais. Fiz vários cursos de habilitação mas só agora estou tendo condições de fazer a minha Licenciatura.

Mas esse trabalho de Desenho Geométrico começou meio que por acaso. Quando eu terminei de cursar meu Adicionais eu enviei uns currículos para algumas escolas. E uma escola perto do meu bairro estava implantando de quinta a oitava série. Então eu fui selecionada através do meu currículo e dei uma aula teste para a coordenação.

Eu já tinha dado aula de reforço e trabalhava numa escola particular de primeira a quarta, mas de quinta a oitava era a primeira vez. Mas eu me senti super segura na aula. Ela queria um professor para as disciplinas Ciências e Matemática. Mas eu me saí melhor na aula de Matemática, e a escola decidiu deixar uma professora para Matemática e outra para Ciências. E quando eu vou pegar o resultado do teste na escola a coordenadora me disse que não tinha gostado do teste da professora de Desenho Geométrico e me ofereceu as aulas. Aí eu disse: – Tudo bem, vou pensar, vou pegar o material para eu ver como é que é, para eu ver o que eu vou desenvolver, porque Desenho Geométrico é uma parte da Matemática. Só que o Desenho Geométrico é para trabalhar com os instrumentos. E, até então eu não tinha experiência nenhuma para trabalhar com a régua e compasso, par de esquadro, com o material de desenho do professor para lousa. Aí passei um intensivo de duas semanas em casa estudando. Estudando muito e

preparando minhas aulas, como é que eu iria trabalhar e tal. E foi por acaso que eu comecei a trabalhar com Desenho Geométrico.

* * *

Eu fiz muitos cursos pelas escolas particulares. Muitos desses cursos são promovidos pelas editoras de livros. Eles enviam para escola os folhetos para você fazer a inscrição, alguns são pagos, outros são gratuitos. Então sempre tinha muitos cursos. As escolas inscrevem os professores, fazem questão que os professores façam esses cursos, porque era até um certificado, era bom para escola, era bom para o professor. Então nós fizemos vários cursos de habilitação em Desenho Geométrico, em Artes Visuais.

Eu lembro de um curso que eu fiz com o Gelson Iezzi, ou com o Giovanni, não tenho certeza. Só sei que nossa escola não usava nenhum livro que ele tinha escrito, mas eu usava outros livros dele para preparar minhas aulas, minhas avaliações. E este curso com ele foi muito bom. Inclusive eu uso o livro até hoje. Eu ganhei um livro dele, autografado. Nós até utilizamos o livro para estudar limites e derivadas. Me ajudou bastante, a mim e ao colega que estava estudando junto, foi muito bom.

O curso foi muito interessante. Porque a criança que sai da quinta série para estudar a sexta série em Matemática, tem uma grande dificuldade, por causa da ampliação do conjunto dos números naturais, o conjunto $\mathbb{Z}$. Então eles têm uma resistência para aceitar os números negativos, situações que envolvem números negativos. E no curso ele fez um joguinho lá. Tinham plaquinhas azuis e vermelhas, as azuis eram os números positivos e as vermelhas os negativos. Daí ele fez uma atividade lúdica com a gente, e isto faz com que a criança se interesse mais pelas operações. Porque eles têm muita dificuldade na operação de adição, na multiplicação. Problemas com a regra de sinais e essas coisas.

Então, primeiro ele se apresentou, fez uma breve apresentação dos livros e pediu para que os professores expusessem suas experiências. Então ele dividiu a sala em grupos e deu um jogo diferente a cada grupo. Aquilo me marcou, eu apliquei com meus alunos, eles confeccionaram o material, deram as regras, foi muito interessante. Nesse curso teve muita troca. Foi assim, uma tarde muito interessante.

* * *

Uma lembrança da minha infância eram as festas. As festas de São João eram muito interessantes porque todo mundo tinha que se vestir de caipira. Os vestidinhos bonitinhos, minha mãe era costureira e costurava os vestidos. Fazia Maria Chiquinha e tinha os fogos, nós tínhamos que soltar e tal. Então era assim, era muito bom, sempre a família junta.

Quanto a educação eu não posso dizer que minha educação era rígida. Eu tinha muita abertura com minha mãe, minha avó, minha tia. Agora minha mãe também não era dessas de falar dez vezes a mesma coisa. Ela queria falar no máximo duas, sabe? Então quando nós ficamos maiores não precisava mais do que uma vez. Nós ficávamos uma semana na casa de minha avó e duas semanas em casa, por causa da escola. Depois ficamos só em Castelo Branco, minha avó e minha tia vieram morar conosco.

Quando crescemos mais, não precisou mais ficar alguém dentro de casa, então minha mãe saía de manhã e chegava a noite. Assim: – Você vai para escola, volta da escola, toma banho, almoça, lava os pratos, limpa o que tem que limpar e fica em casa, não quero ninguém na rua. Então sempre tinha alguém vigiando, algum vizinho mais velho que olhava. Vigiando que eu digo é assim: estar olhando para não acontecer nada de errado, não fazer nada de errado e tal. Mas a gente sempre dava uma escapulidazinha, ía para rua, brincava, jogava bola, jogava gude, e sempre tinha um castigo, às vezes uma surrazinha. Porque ela dizia: – Não vai, quando eu chegar em casa eu deixo sair. Mas criança nunca quer esperar, né?

* * *

Eu nunca saí de Salvador. Saio assim, para viajar, passar o fim de semana na Ilha de Itaparica, essas coisas. Mas nunca fui de ir muito para longe. Depois que eu perdi minha mãe eu já fui mais longincho um pouquinho, fui para o Rio de Janeiro, fiquei algum tempinho assim, uns quarenta e poucos dias, fui três vezes em um ano. É que eu tenho parentes lá, um tio por parte de pai e algumas primas.

* * *

Uma das professoras que me marcaram foi a Maria das Neves. Até ía entrevistá-la para um trabalho aqui da faculdade mas não consegui encontrá-la. Foi uma professora muito boa, eu lembro bem das aulas de Matemática dela. Eu nunca tive dificuldades em Matemática, sempre gostei da matéria, dos desafios. Uma outra professora, a Neusa, professora de Ciências, também, foi uma professora muito boa. Ela conhecia muito bem o aluno.

Eu vejo que tem um problema. Eu acho que o professor de Matemática já é visto pelo aluno de maneira diferente. – Ah, ele é professor de Matemática, essa matéria eu não suporto, eu odeio Matemática. Sabe? – Eu não aprendo, eu não vou aprender. Aí ele já condiciona o seguinte: – Eu não gosto da matéria, eu não gosto do professor. Por mais que o professor queira até chegar mais próximo do aluno, sempre tem um grupo que não gosta.

Em oitenta e dois, oitenta e três, nós não tínhamos muitos recursos. Então, eu lembro que essa professora de Matemática dava suas aulas da seguinte maneira:

ela sempre procurava expor o conteúdo fazendo uma aplicação. Eu lembro que ela trazia muito para o nosso cotidiano, dava exemplos. O que nós fazemos hoje, né? Fazemos uma contextualização do assunto, dos conteúdos matemáticos para a vida da pessoa, para a vida do aluno. Para poder quebrar essa expectativa de que a disciplina é uma disciplina chata, é uma disciplina que é difícil, que eles não vão aprender e tal.

Ela fazia isso e trabalhava muito bem. Eu lembro que quando aprendemos a fórmula de Bhaskara não era aquela coisa de decorar. Todo mundo aprendeu muito e foi muito bem. E trabalhava muito mesmo, as aulas dela eram sempre muito boas. Eu nunca tive problemas nas aulas dela.

No Magistério eu tive problemas com a professora de História. Eu nunca gostei muito nem de História nem de Geografia. Acho que era mais por preguiça de ler, de fazer interpretação, sabe? Então eu tive um problema com a professora de História. Mas assim, problema porque eu não gostava da disciplina, a professora não fazia um trabalho bom e eu cheguei a repetir essa disciplina. E eu fiz essa dependência de História, mas não gostei. Não foi bom para mim o período, não foi bom ter que repetir a disciplina. E hoje eu não quero saber de muita História.

A Matemática no Magistério era dividida. Tinha a parte de Educação Matemática, Didática da Matemática, e no primeiro ano algumas noções de Matemática. Assim como também tinha Didática da Comunicação, por exemplo. Porque no Magistério nós estudávamos para ser um professor de primeira a quarta série, ou melhor da Educação Infantil até a quarta série. Então, tinha Didática da Matemática, Didática da Ciência, Didática dos Estudos Sociais, que hoje é História e Geografia. Nessa parte de Didática da Matemática você trabalhava em sala de aula o que iria usar com seus alunos, fazer com seus alunos na sua sala de aula, preparar suas aulas. Então era assim, nós preparávamos planos de aula sempre diversificando, dizia os materiais que seriam usados, qual o conteúdo. A gente trabalhou muito. A gente tinha que fazer muito mural, sempre tinha que ter um mural diferente. Por exemplo, se o conteúdo fosse frações, você tinha que construir uma aula diferente. Você tinha que preparar o seu plano de aula, dizer o recurso que você iria usar para incentivar a turma, os conteúdos matemáticos que você iria aplicar.

* * *

Mas nós não tínhamos toda a Matemática do Segundo Grau. Essa foi a grande perda para nós que cursamos Magistério. No primeiro ano nós tínhamos História, Geografia, Física, Biologia, mas tudo noção, uma introdução. Já no segundo ano de Magistério você já tinha as matérias específicas que eram essas que eu já falei. Então o conteúdo mesmo, o conteúdo das disciplinas que você precisa para um vestibular não se tinha.

Eu senti algumas dificuldades, mas é porque ao longo desse tempo, eu não cursei outra universidade. Não tive, como é que eu posso dizer, a sorte de ter cursado, mas fiz alguns cursinhos, Prestei vestibular para a UFBA, que é a Universidade Federal da Bahia, para a UNEB, que é do estado da Bahia, mas devido a concorrência eu não passei. E não tem como competir com alunos que estudaram toda a sua vida na escola particular, que dispõem de uma boa orientação de seus professores, de um conteúdo bom para prestar o vestibular. Esse aluno vai passar na Universidade Federal da Bahia. Mas o aluno que estudou na escola pública a vida toda e que tem essas limitações, porque nossos cursos técnicos eram limitados ao que você iria trabalhar, ao que você iria desenvolver naquela área, sente uma enorme dificuldade. Mesmo fazendo um cursinho, intensivo ou extensivo, você tem uma série de dificuldades. Então, eu não cursei outras universidades, por isso.

Então chegou o momento que eu disse: – Poxa, eu preciso estudar, eu preciso voltar a estudar. Não tem condições, você tem que estar sempre renovando, estar sempre buscando coisas novas. Não só para você, mas para você passar para os seus alunos. Hoje mesmo, aqui na Faculdade Jorge Amado, tem coisas que eu digo: – Poxa, esse assunto eu trabalho a anos, mas eu nunca procurei enxergá-lo dessa maneira.

O nosso curso é um curso básico em Educação Matemática, apesar de alguns colegas nossos achar que deveria ter uma carga maior de Matemática Pura. Mas eu acredito que você vai buscar isso, o curso vai dar isso pra gente. Mas você tem que ter uma base de Educação Matemática. Eu tenho colegas que nunca foram para uma sala de aula e estão fazendo um curso de Licenciatura em Matemática. Então ele não sabe a realidade, não sabe qual é a realidade de uma sala de aula, entendeu? Por isso é que devemos ter uma base em Educação Matemática. Para saber como lidar com certos problemas, não só com o conteúdo. – Ah, eu sei Matemática, eu vou dar aula. Não é por aí, não é por aí, nós sabemos que é um grande problema você enfrentar uma turma. Uma turma de adolescentes, por exemplo, é um problema.

Eu terminei o segundo semestre agora e, em agosto vou iniciar o terceiro. Nosso curso é em três anos, são apenas seis semestres. Mas é um curso muito cobrado, nós estamos sendo muito exigidos. Nós temos dez disciplinas e isso é terrível. É uma pressão constante, porque você tem que desenvolver bem as dez disciplinas. A carga é muito pesada, é muito pesada. Nós temos aulas todos os sábados. Então nós não temos mais final de semana. Eu não tenho final de semana, porque eu só tenho meu domingo para cuidar de minha vida pessoal, de minha vida profissional, para corrigir minhas provas, meus testes, preparar minhas aulas e tal. Só tenho um dia, estudar, colocar trabalho da faculdade em dia. A vida da gente se torna muito corrida. Você não tem tempo para nada, sabe?

Mas eu estou gostando muito do curso. E agora ele já está realmente caminhando bem. Porque todo o início tem algumas complicações, toda mudança exige, como

é que eu posso dizer, toda mudança é complicada. É um curso novo, nós somos a segunda turma de Matemática, então os problemas ainda estão chegando. Eles ainda estão estabelecendo uma, vamos dizer assim, linha de montagem de conhecimentos.

E agora nossa turma está nivelada, porque no começo, nós tínhamos colegas que tinham grandes dificuldades em resolver algum problema, em reconhecer uma figura geométrica, quadrado, triângulo. Mas hoje a turma está em um nível bom de conhecimentos. Alguns alunos saíram, uns precisaram trancar matrícula, alguns mudaram de curso porque não era o curso que desejavam.

Mas o problema são essas dez disciplinas. E além disso, é um curso noturno. Então o pessoal trabalha. Este ano não, mas ano passado eu trabalhava quarenta horas. Ficava louca. Esse ano eu estou trabalhando vinte horas. Eu saí de uma escola porque tenho que resolver algumas coisas minhas também, não posso só me dedicar ao trabalho e a Faculdade, tenho que viver também.

* * *

Mas, como eu estava falando, eu fiz vários cursos de períodos curtos. Esses que as editoras promoviam. Porque só agora pude fazer faculdade. O professor da rede pública também tem acesso a esses mini-cursos, mas o governo hoje está dando oportunidade dos professores da rede estadual de Ensino e Rede Municipal cursar a universidade ou uma faculdade. Então, aqui na Jorge Amado, nós temos os professores da Educação Infantil e séries iniciais, que a prefeitura auxilia. Tira o professor vinte horas da sala de aula e paga a faculdade para o professor estudar.

Eu fiz alguns concursos, fui aprovada em alguns, mas nunca fui chamada para o estado nem para a prefeitura. E por isso é que eu sempre trabalhei em escola particular.

Inclusive o ano passado eu fiz o concurso da prefeitura e fui aprovada, minha classificação é três mil quinhentos e dezenove e eu espero que dessa vez o concurso não caduque. Na prefeitura você tem estabilidade, na escola particular não.

Naquela escola que implantou quinta a oitava série, eu fui a primeira professora de Matemática, foi o meu primeiro trabalho com o ginásio. Eu trabalhei nessa escola de mil novecentos e oitenta e nove até dois mil e um. Foram assim, doze anos, isso é uma vida, e eu fui demitida. Eu aprendi muito, doeí muito, também recebi muito, sabe? Muitas coisas boas, ruins. Porque você está trabalhando na escola particular é uma escola que está sempre te cobrando. Se o pai vem fazer queixa, o pai é que está certo, o aluno está certo. O professor tem que se adequar ao que a escola quer, ao que o pai quer. Então foi uma vida, mas não é uma estabilidade.

Me demitiram porque a escola cresceu, criaram o Ensino Médio e acharam que precisavam de outros professores. Para mim essa demissão foi boa, porque eu já estava com problemas sérios de saúde, minha avó estava na cama, com noventa e dois anos, ela veio a falecer. Depois minha tia, já com setenta e oito anos, adoeceu, foi internada e eu tinha que levar para médico, passei a morar na casa dela, voltei a morar um tempo no Vasco da Gama. Ela veio a falecer também. Foi uma época que eu iria precisar faltar muito trabalho. Então acho que tudo veio na hora certa. E aí eu fui demitida dessa escola, trabalhava em outras duas, e continuo trabalhando na rede particular, mas queria uma oportunidade para entrar na rede pública.

Ganha menos, mas tem uma certa estabilidade, tem uma série de vantagens. O salário base é um salário mínimo ou um pouquinho a mais, não sei muito. Mas tem uma série de vantagens: se você trabalha na periferia, você tem um adicional periférico, se você trabalha noturno, tem o adicional noturno, tem assistência médica. Hoje eu pago assistência médica particular. Se eu estivesse na rede pública eles estariam pagando a faculdade, porque eu tenho colegas que trabalham quarenta horas na prefeitura, a prefeitura está pagando a faculdade e ainda liberaram esses professores vinte horas. Tudo isso para os professores terem uma melhor formação e as crianças e os adolescentes que estudam também terem uma boa formação. É o que está precisando, acho que a pior doença que existe no Brasil é a nossa educação. Está bastante precária. Principalmente aqui no Nordeste. A região é muito pobre.

* * *

Eu era manicure. Com doze anos de idade já era manicure. Eu trabalhava em casa assim, fazia a unha da vizinha, a unha da amiga de minha mãe, a unha de minha mãe, essas coisas, né? E dava meu reforço escolar, então eu sempre fui professora. Quando eu era pequena as pessoas perguntavam: – Vai ser o que quando crescer? – Eu vou ser professora. Então eu já cresci assim.

Tinha uma época que eu fazia um curso de *ballet*. Naquela época eu pensei em cursar Educação Física. E minha mãe: – Não. Educação Física não tem um campo de trabalho bom, você vai ficar sem trabalho. Porque você não vai cursar o Magistério, você já dá aula de reforço. E, por meio desses conselhos de minha mãe, fui cursar Magistério. E o meu primeiro emprego quem conseguiu para mim, foi ela.

Eu formei em oitenta e seis. Em oitenta e sete eu comecei a trabalhar na escolinha do bairro. Minha mãe bateu na porta da escolinha, Escola Áurea, e perguntou: – Vocês estão precisando de professor. E a dona da escola: – Estou precisando de professora para terceira e quarta série, minha sala é mista, tem que trabalhar com a terceira e quarta série numa sala só. Ela: – Minha filha acabou de

formar. Ela disse: – Mande ela vir aqui. Eu fui, fiz a entrevista e comecei a trabalhar.

* * *

No meu bairro todo mundo se conhecia. Tínhamos várias brincadeiras. Tinha o Baleado. Era assim: você usa três linhas, como se fosse um campo de futebol aqui. Fica uma turma de um lado, uma turma do outro, e você joga a bola e tem que balar o adversário. A gente gostava muito de brincar de Baleado.

Inventavam muitas brincadeiras, tinha um poste lá, um aqui e um aqui, na diagonal da rua. Você tinha que correr de um poste a outro sem ser pego. Nós chamávamos essa brincadeira de passaporte.

Era uma turma muito boa, todo mundo da mesma faixa etária. Quando começou a namorar, começou a namorar todo mundo na mesma época. Sabe? Hoje todo mundo já é casado, pai de família. Eu não. Não casei nem tenho filhos, mas a maioria são casados e pais de família. Alguns moram lá, outros já se mudaram. Mas a grande maioria permanece. Eu também moro lá, pretendo mudar, mas ainda moro lá.

* * *

Teve uma época em que eu prestei serviços para o estado. Eles estavam precisando de professores que tinham feito Magistério para trabalhar de professor substituto em escolas públicas, para substituir professoras que estavam com licença maternidade, ou com problemas de saúde, e que precisaram se ausentar de sala de aula. Então aquela vaga do professor ficava aberta e a escola precisava de substitutos para que os alunos não ficassem sem aula. Então você fazia uma inscrição na Secretaria de Educação e eles te encaminhavam para essas escolas que estavam faltando professores. Ainda existe isso aqui, é o REDA. Mas hoje estão dando prioridade para quem tem formação superior. Eu fiz a inscrição na Secretaria de Educação e fui indicada para uma escola perto da minha casa que estava precisando de um professor durante seis meses. O regente da sala tirou licença prêmio e aí eu fiquei durante esse período. É um contrato temporário em que você recebe de acordo com o seu nível de formação.

Eu trabalhava pela manhã na escola privada. Uma escola pequena, de pequeno porte. E nessa escola, que foi meu primeiro emprego, eu trabalhava com sala mista. Eu tinha, não sei se uns oito a dez alunos de quarta série e uns, também oito a dez de terceira série, em sala de aula. Então assim, eu tinha que separar a turma: um lado da sala só terceira série o outro lado só quarta série e me desdobrava para dar aula.

E à tarde eu assumi essa turma na escola pública, só foram seis meses, não sei se no primeiro ou no segundo semestre. Mas era assim, era um contraste terrível.

Porque pela manhã eu tinha um trabalho mais do que dobrado. Enquanto uma parte da turma, a terceira série, estava desenvolvendo atividades eu cobrava atividades da outra parte, que estava na quarta série. A dona da escola não queria ter despesa com mais uma professora, então ela juntou a turma. Mas quando é o primeiro emprego a gente aceita qualquer desafio que aparece na frente. Eu fiquei o ano todo com essa turma, aprendi bastante. Foi muito gratificante.

E na parte da tarde eu dava aula para primeira série, na escola pública, e ali a dificuldade era que tinham alunos que não sabiam ler. Então era complicado você estar numa sala de primeira série, na escola pública e os alunos não saberem ler.

Eu senti uma grande dificuldade porque você tem que desenvolver um outro trabalho para que a turma tenha um aproveitamento. Para que os alunos aprendam alguma coisa. Para que eles saiam dali sabendo algumas coisas. Eu senti dificuldades por ter encontrado uma turma que não tinha condições de fazer um trabalho melhor. Claro que o trabalho que foi feito foi gratificante porque atingi algum objetivo, eu consegui atingir, mas com bastante dificuldade.

Agora, como eu já falei, na escola particular você tem condições de fazer um trabalho bom. Você pode cobrar dos pais, conversar com os pais. Porque os pais freqüentam a escola. Antigamente freqüentavam mais, agora só vão de vez em quando. Deixam a cargo da escola, educar, ensinar e ter total responsabilidade pelos filhos deles. Então, a grande dificuldade de hoje é a falta de educação familiar.

* * *

Bom, quando você trabalha com Ensino Fundamental até a quarta série, você tem que dar aula de Português, Matemática, História, Geografia, Religião, Artes. Ou seja, o professor tem que se desdobrar e dar aula de todas as disciplinas. Então, nessa sala mista, eu costumava fazer assim: colocava uma turma para fazer a leitura e interpretação de um texto, e, enquanto isso, eu corrigia as atividades de casa da outra turma, dando visto em livro e cadernos, quando eu terminava, colocava esta turma para ler e interpretar outro texto e voltava para outra turma para corrigir a atividade de casa. Era a maior correria. Então eu estava sempre assim: se uma turma estava fazendo atividade, eu estava explicando o assunto para a outra. Era uma loucura, sempre foi uma loucura. Porque não dava tempo para parar. Só no intervalo você descansava um pouco e assim mesmo corrigindo os livros, dando visto nos cadernos para ver se eles corrigiram as atividades certas e tal. Então, no começo, minha prática de sala de aula era bastante corrida. Mas foi muito bom.

Hoje eu tenho mais calma. Estou trabalhando de quinta a oitava série. Hoje eu dei aula na quinta série sobre frações. Foi interessante. Eu comecei com eles trabalhando assim: fui na cantina da escola e peguei duas barras de chocolate - foi uma briga por causa dessa barra de chocolate - então, eu pedi a um aluno que

dividissem a barra de chocolate em duas partes e comesse apenas uma parte, e a outro aluno, uma menina - escolho sempre um menino e uma menina para criar aquela competição gostosa - e pedi que ela dividisse a fração em quatro partes e comesse duas delas. Perguntei à turma qual aluno comeu a maior quantidade de chocolate. Então foi interessante que eles chegaram à conclusão de que nenhum dos dois comeu a maior parte, todos eles comeram a mesma quantidade de chocolate, embora tenham dividido um inteiro em partes diferentes. E daí nós fomos chegando no assunto de frações equivalentes. Mas foi uma briga porque não tinha mais chocolate para dar e eu tive que ficar dividindo o chocolate que sobrou entre vários alunos.

Esse curso da Jorge Amado faz com que a gente trabalhe de uma forma mais contextualizada. Para que os alunos tenham uma melhor aprendizagem. Então, com essa história da barrinha de chocolate, eu tenho certeza que eles aprenderam hoje o que são frações equivalentes. A gente sempre está buscando o cotidiano do aluno.

Na sexta série eu estou iniciando o assunto de equações algébricas, iniciando a álgebra. E este trabalho com letras e números é complicado para o aluno. Então eu já estou preparando uma aula para trabalhar o princípio de equivalência da igualdade. Estou preocupada em como preparar esta aula. Para mostrar o equilíbrio da balança, para eles terem a idéia de que a resolução de uma equação nada mais é do que fazer operações inversas. Estou preocupada em preparar uma aula de modo que eles absorvam esse conteúdo.

* * *

Mesmo antes de entrar na faculdade eu desenvolvia muitos trabalhos. Isso se devia às coordenações das escolas. Eu trabalhei numa escola maior, Centro Educacional Sol Nascente, durante doze anos. A coordenação desenvolvia um trabalho muito bom com a gente. Uma vez ela pediu para que a gente fizesse um teatro de varas, assim, inventou na hora. Levou todo o material e pediu que a gente construísse uma história, a um outro grupo pediu que fizessem uma cantiga de rodas. Então cada grupo de professor apresentou para os professores. Quando terminou a apresentação, ela disse: – Olha, vocês acabaram de praticar um trabalho que vocês vão desenvolver em sala de aula com os alunos, dentro dos conteúdos. Essa escola fazia muito trabalho desse tipo, além de fazer as inscrições nos cursos que as editoras promoviam. Mas o professor também tinha que estar procurando, lendo, trocando experiências com os colegas.

Teve uma outra escola em que eu trabalhei até o ano passado, pedi demissão. Nessa escola eu não tinha condições de fazer um bom trabalho. Porque trabalhar em escola privada não quer dizer que você possa fazer tudo que você quer. Eu pedi demissão porque eu já não estava conseguindo fazer um trabalho bom. Porque se você ia pedir um material: – Ó pro, não tem esse material, você vai ter que pedir aos alunos. Aí quando você pedia uma relação de material para fazer

um trabalho em sala de aula e tal, eles não levavam: – Meu pai disse que não tem mais dinheiro para comprar o material. Então não tinha um compromisso. Eu não ficaria lá mesmo que o salário compensasse. Não acho que só porque uma escola tenha condições de dar um bom salário ela poderá desenvolver um bom trabalho.

Eu já trabalhei também com material em módulos. Acho que no Sul vocês chamam de apostila. Para nós apostila é o que complementa os módulos. Foi um processo de mudança assim, terrível. Por exemplo, o material de Geografia e História só falava do Sul. Santa Catarina, Rio Grande do Sul.

O primeiro ano foi assim terrível. E daí nós tivemos que preparar apostilas para falar da região Nordeste. Que só veio material de Curitiba. Depois eles adaptaram para a região da gente. Eu acredito que essa escola trabalha até hoje com esse material. Eu trabalhei uns seis anos com esse material. Eu me adaptei bem com esse material, mas é lógico, eu sempre tinha que complementá-lo.

* * *

Quando eu trabalhava de primeira a quarta tinha que trabalhar com todas as disciplinas. Eu nunca senti muita dificuldade, mesmo com religião. Nós temos uma diversidade muito grande de religiões. Nós tínhamos alunos evangélicos, batistas, testemunhas de Jeová, Assembléia de Deus, católicos. Agora eu não lembro nenhum que seguisse a religião de Candomblé, entendeu? Acho que eles têm vergonha de falar.

Lógico que a gente tem que respeitar o limite de cada um. Nessa escola que eu estou trabalhando está começando um projeto da Feira de Conhecimentos sobre as Olimpíadas. E eu comecei uma discussãozinha na sala sobre a camisa. E como a sexta série vai trabalhar com os Deuses da Mitologia, eles estão querendo na camiseta dos meninos, acho que Zeus, e na das meninas não me lembro a Deusa que queriam colocar. E tem uma menina, a Étila, que é Testemunha de Jeová, e ela reclamou que a religião dela não permite usar uma camiseta com a imagem de um Deus da mitologia. E é claro, eu entrei no meio para respeitarem a religião dela. Religião é uma coisa que a gente não discute, respeita.

* * *

Às vezes eu sou uma professora rígida. Exigente demais. Mas primeiro eu dou, para depois exigir. Eu me acho rígida no momento em que estou explicando o assunto e estou vendo os alunos conversando, dispersos. Um grupinho conversando e eu estou lá explicando o assunto e eles lá como que não estivessem em sala de aula. Então eu reclamo e chamo a atenção, entendeu? – Vamos prestar a atenção, isso é assunto de prova e vamos virar para frente. Separo por causa da conversa. Mas enfim, eu exijo, mas dou. Para que eu possa exigir eu tenho que dar muita coisa, né? Então eu sou uma professora exigente.

* * *

Aula boa de Matemática é aquela aula em que você consegue chegar no final e ver que alcançou, mesmo que não seja cem por cento, mas, pelo menos, setenta por cento do seu objetivo. Então é uma aula boa quando você chega no final da aula e você vê que a maioria da turma compreendeu e aprendeu aquele assunto que você acabou de explicar.

Porque Matemática tem aquela velha história: os meninos acham que é o bicho papão da escola. Eles têm muita resistência a aprender Matemática. Alguns têm bastante facilidade para encontrar a solução de um enigma, para aprender, captar o assunto, outros não. Muitos têm dificuldade de enxergar a operação e te perguntam assim: – Pró, é de mais ou é de menos?

Hoje eu fiquei meio assim, na sexta série. Eu tinha começado o assunto de equação do Primeiro Grau com eles, semana passada. Então eu passei três folhas no caderno de atividades que eles têm, para fazerem em casa. E a maioria da turma não tinha feito porque não entenderam. Dos vinte e sete alunos que eu tenho, só dois tinham feito a atividade completa. Eu parei e falei: – Vamos parar, prestar atenção, eu vou voltar o assunto, vou dar uma explicação e vocês vão continuar a atividade aqui em sala. Eu perdi minhas duas aulas. Perdi não, na realidade eu acho que eu ganhei, né? Então hoje eu fui e retornei ao assunto dado, expliquei novamente no quadro de giz, fiz vários exemplos, chamei alguns da turma para vir fazer no quadro, eles me deram alguns exemplos, nós resolvemos e aí eu deixei que eles fizessem em sala a atividade. Então hoje não foi uma aula tão boa. Entendeu?

Essa aula que eu tinha dado foi assim: entrei, dei bom dia, eles corrigiram as atividades anteriores, eu sorteei na caderneta e eles vieram ao quadro de giz. Quando eu terminei no quadro a correção do assunto da aula anterior eu iniciei o próximo assunto da unidade, que, nesse caso foi equação do Primeiro Grau.

Para eu iniciar o assunto de equação do Primeiro Grau eu voltei naqueles probleminhas lá do Primário, de achar o termo desconhecido. Três vezes a bolinha, ou três vezes o quadradinho mais vinte é igual a sessenta, qual o valor do quadradinho? Entendeu? Então eu fiz alguns exemplos com eles no quadro para eles terem a idéia, lembrarem o que é um termo desconhecido. – É um valor numérico que nós vamos encontrar. Então aquele valor, aquele círculo, aquele triângulo, aquele quadrado que a professora do Primário usava com ele, vou começar a substituir por uma letra: – Olha gente, ao invés de eu colocar um quadradinho, como vocês não são mais crianças, eu vou usar uma letra. Eu posso usar qualquer letra do alfabeto. Me deram várias sugestões, então eu fiz vários exemplos usando as letras que eles me deram, as variáveis que eles me deram, para daí eu começar a falar em equação com eles.

Então, eu não dou a definição logo de cara. Primeiro eu deixo que eles me expliquem, entendeu? Eles vão contextualizando o assunto, para daí eu sistematizar: – Dois xis mais cinco igual a dez. – Pró, então eu tenho que saber qual o valor de xis que multiplicado pelo dois e somado com o cinco dá dez? Então eles vão contextualizando o assunto, até nós chegarmos que é uma sentença matemática aberta, expressa por uma igualdade, que existe uma variável, e que eles iam encontrar em outros livros tanto variáveis como incógnitas.

Aí eu passei uma série de equações para eles resolverem em casa. E eles não resolveram. Porque tinham umas equações simples, vamos dizer: xis sobre cinco igual a quarenta e cinco, quem é xis? Essas simples eles conseguiram resolver. Mas se tem três xis mais dez igual a vinte e cinco menos xis, eles ficaram um pouco receosos, apesar de nós termos feito alguns exemplos em sala. Mas eu passei bem poucos para justamente ver até onde eles poderiam ir.

Aí coloquei para aplicar a propriedade distributiva. Dois vezes xis mais quatro, igual a um. Para que eles pudessem ver que tinham que multiplicar o dois, aplicar a propriedade distributiva, foi explicado em sala, foi feita a atividade em sala. Mas não atingiram meu objetivo. Então essa foi uma aula ruim.

* * *

Eu acho que antigamente os alunos tinham uma disciplina melhor. Não que eu queira que os alunos me chamem de senhora, ou professora. Eles podem me chamar de “pró” ou pelo meu nome, não tenho problemas quanto a isso. Mas antigamente eles não falavam palavrão, quando escapava, eles morriam de vergonha. Hoje não, eles falam como se fizesse parte do dicionário ou da Língua Portuguesa. Eles brincam muito, brigam muito entre si. E se você reclamar corre o risco de ouvir um desaforo daqueles. Até porque eles dizem em casa às mães. Dizem em casa e dizem lá na escola. Quando a mãe vai a escola, eles falam com a mãe e com o pai como se fosse da idade deles. Então, se eles têm essa certeza de que podem desrespeitar a mãe, o pai, os mais velhos, os chegados da família, o professor nem se fala. Então, eu acho que antigamente se tinha uma educação melhor, uma postura melhor. Os pais também, eram mais interessados na educação dos filhos, no comportamento, na aprendizagem.

Por outro lado antigamente não existia diálogo. Não existia muito diálogo entre pai e filho, entre a professora e o aluno. Hoje a gente consegue ter esse diálogo. Eu tenho um aluno que não liga para nada, deixa tudo à toa, só chega atrasado, falta muito, já é repetente. Ele está repetindo a quinta série. Mas ele está repetindo a quinta série porque ele faltou muito às aulas no ano passado, não estudou, não fez as atividades, não tinha boas notas nas avaliações. Fez recuperação paralela, recuperação final, mas não adiantou, sabe? E esse ano está voltando tudo a mesma coisa. E nós sabemos que tem problemas em casa. Porque na maioria das vezes eles fazem isso para atingir o pai e a mãe. Então, hoje eu

posso conversar com esse aluno, saber o que está acontecendo. Para ver se ele melhora a postura, se melhora até a vontade de aprender. Mas a escola também não pode estar se intrometendo tanto no relacionamento entre pais e filhos. A gente está querendo fazer o possível para que melhore a situação do aluno, mas é difícil.

* * *

Eu sempre me preocupei com essas questões de ensino, mas aqui na faculdade estou fazendo novas descobertas. Você abre os horizontes. Por mais que você tenha feito alguns cursos, a gente começa a olhar os alunos de outra maneira. Mesmo porque à noite eu sou aluna, e acabo sentindo o outro lado.

Então, o professor está vendo um assunto e eu não entendi, não peguei, não consegui enxergar. Eu estou querendo que o professor me dê possibilidades para que eu enxergue, para que eu veja. Então você chega em sala de aula e você já olha o seu aluno diferente. Porque você está explicando o assunto e o aluno:— Professora eu não entendi, eu não entendi. Ele pode dizer dez vezes eu não entendi, na décima primeira você não tem mais paciência para repetir a mesma coisa. Só que aí você volta e diz: — Poxa, mas isso também aconteceu comigo e meu professor teve paciência para me dizer: — Olha é assim, venha cá, vamos dar outro exemplo. Eu estou enxergando o aluno de outra maneira.

Eu não estou vendo assim, muitas coisas novas, mas sempre tem, né? A disciplina de Geometria, por exemplo, a gente está construindo um conhecimento imenso, a professora é muito boa.

As aulas de Sônia são assim, maravilhosas, sabe? Ela passa alguns exemplos na lousa e tal. Ela desenha alguma coisa e a partir do desenho ela constrói o conhecimento, a definição, as propriedades. Eu já trabalhava com Geometria, ou melhor, com Desenho Geométrico, e quando eu cheguei aqui, na primeira prova de Sônia, eu tirei um vírgula sete, e a prova valia quatro pontos. Eu me desesperei. Eu disse: — Meu Deus! Como é que pode? Eu trabalho com isso. Só que as aulas de Geometria, aqui na faculdade, você só pode usar em sala, em prova, em teste, o que foi demonstrado. Então ela fez uma demonstração de reta, segmento de reta, semi-plano, triângulo e tal, mas nesse meu teste ela não usou mediatriz, não usou suplemento de ângulo, ângulos adjacentes. E eu cheguei na prova eu li a prova e disse: — Ah, isso e isso. Fui escrevendo mediatriz e tal e não demonstrei. Quando eu peguei minha prova foi aquela surpresa. Aí ela foi me explicar o porquê de eu ter tirado aquela nota. E a partir desse momento as aulas dela se tornaram mais interessantes ainda.

Ela desenvolve um trabalho muito bom aqui na faculdade. Por exemplo, a maioria da turma estava com dificuldade de fixar aquela parte de semelhança de triângulos, né? Então ela fez uma quebra-cabeça, só usando triângulos. Você

colava uma figura no EVA¹⁴ recortava o verso fazendo um quebra-cabeça e depois montava usando semelhança de triângulos. Foi uma atividade bastante interessante.

Ela montou uma Oficina de Geometria. Foi tão bom que acabou entrando no currículo do curso. Fizemos vários trabalhos, a parte de triângulo, de quadriláteros, de teoremas, axiomas, foi tudo demonstrado. Teve uma participação ativa da turma, entendeu? Se você tiver a oportunidade de participar, vale a pena.

Nesse semestre ela fez um trabalho usando transparências. Ela sorteou alguns tópicos e a gente tinha que dar a aula usando o retro-projetor. Então ela ensinou uma técnica de sobrepor as transparências para ir mostrando o que você estava explicando. Eu usei esta técnica para dar minha aula de Prática de Ensino. Foi assim, muito bom. O trabalho aqui da faculdade está sendo muito bom.

* * *

Na verdade eu não tenho nenhuma lembrança ruim de qualquer disciplina, qualquer curso que eu tenha feito. Por exemplo, nesses cursos que a gente fazia, que eram dados pelas editoras, por mais que não tenha nenhuma dinâmica, que seja só a apresentação do livro, sempre é interessante porque você sempre está colhendo alguma coisa de bom. Então o que é ruim você nem absorve, você nem ouve na realidade.

Se você vier aqui e der um curso só falando ou só escrevendo no quadro de giz, é possível que o curso seja bom. Agora lógico, sua explicação tem que ser consistente. Não pode ser uma coisa banal ou que não chame a atenção das pessoas. Porque mesmo que não tenha nenhum material concreto, por exemplo, você pode apresentar uma coisa boa sem material concreto. Não pode ser uma coisa muito longa, que as pessoas não vão ter paciência de ficar sentada só ouvindo. Mas que seja uma coisa rápida e consistente.

* * *

Se eu tivesse que trabalhar em uma realidade diferente, acho que no começo seria difícil. É porque você já vem acostumado a trabalhar com um material, com um determinado tipo de sala de aula.

Se eu precisasse trabalhar em uma comunidade que não tivesse condições, não tivesse material, seria uma dificuldade enorme, mas eu iria procurar me adaptar. Iria buscar dentro dessa comunidade o que ela poderia me oferecer para trabalhar. Entendeu? Mas seria com muita dificuldade.

¹⁴ Material parecido com uma placa de borracha.

* * *

Eu acho que mudei muito desde que eu comecei. Não tem condições de ficar fazendo sempre a mesma coisa. Hoje eu me acho bem mais flexível, menos exigente, né? Procurando entender mais o aluno. Porque a gente que trabalha com adolescente é muito complicado. Eles querem o tempo todo brincar, eles não querem falar sério, não é? E chega um momento que você tem que falar sério. Então eu acho que eu mudei muito. No diálogo, na cobrança, na maneira de dar aula.

Tem professores que não mudam. Por exemplo, eu conheci uma professora que sempre reclamava de tudo. Ela dava aula sentada, entendeu? Acho isso complicado. Eu estou sempre andando pela sala, só sento para fazer a chamada, para escrever na caderneta o assunto da aula ou corrigir alguma atividade. Mas estou sempre andando, vou de cadeira em cadeira dando visto, colocando a data do dia da atividade nos livros, nos cadernos. E sempre que eu passava na frente da sala dela, ela estava sentada. Explicando o assunto sentada e isto me incomodava, mas eu nunca cheguei para ela para dizer nada.

Eu acho que eu mudei muito devido a minha clientela. Você tem que começar a se adaptar a algumas coisas, porque não dá pra você estar sempre buscando uma coisa e não enxergar os outros. Você tem que abrir o horizonte para enxergar tudo. Você tem que saber que o seu direito termina quando começa o do próximo, o do seu aluno. E aí, como eu disse para você, acho que eu mudei através disso, sabe? Minha mudança veio através disso, de estar sempre mudando de local de trabalho. Estar sempre se adaptando ao espaço, ao que lhe é dado.

* * *

Aqui na faculdade minha primeira dificuldade foi em Cálculo Integral I. Foi quando surgiu um conteúdo que eu nunca tinha visto: limites e derivadas. Eu busquei ajuda de um amigo meu que já se formou e ele deu umas aulas particulares. Então, eu abdiquei muita coisa da minha vida, meus finais de semana eram só estudando. Eu estudava todas as tardes, vinha para a faculdade, resolvia as listas. Me dediquei muito a disciplina e o professor me disse que eu não tinha me dedicado. Ele falou: – Você estudou mais para Geometria. Porque Geometria eu fiquei com média nove ponto cinco. E na disciplina dele eu tirei oito na primeira prova e cinco vírgula sete na segunda, que foi uma prova só sobre derivadas. Minha média ficou seis ponto oito e eu não consegui passar direto. Então eu fiquei chateada com ele, quando ele me disse que eu não tinha me dedicado, porque eu me dediquei ao máximo à disciplina. Infelizmente não consegui meu objetivo que era passar direto. Mas semestre que vem isto não vai se repetir.

* * *

Eu criei bastante expectativa para essa entrevista. Achei ótimo. É bom lembrar das coisas assim. Engraçado que eu passei o final de semana lembrando, assim, sabe? Das coisas que eu te falei. É muito interessante, comentei com umas amigas minhas e tal. Uma delas me ligou: – Você marcou alguma coisa agora de tarde? Eu falei: – Não, não posso sair porque eu tenho que ir lá na faculdade terminar a entrevista. Aí brincaram: – Ah, virou uma celebridade e tal. Foi muito gratificante.

2.5 QUINTA ENTREVISTA

Entre outros motivos, pelo fato desta entrevista ter sido realizada pouco tempo após a anterior, o enfoque continuou o mesmo, qual seja, o de abordar o conceito de flexibilidade.

Conheci Clélia por intermédio da professora doutora Maria Tereza Carneiro Soares. Naquela ocasião, no ano de 2000, trabalhamos juntos em um projeto¹⁵ de Educação de Jovens e Adultos.

Clélia é autora de livros didáticos e, apesar do seu maior título ser o de Graduação, possui uma prática de sala de aula reconhecida pela comunidade acadêmica.

Outro fator que me levou a entrevistar Clélia foi o fato de uma das integrantes do GHODEM, Helenice Fernandes Seara, estar desenvolvendo uma dissertação de mestrado a respeito do NEDEM – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática (SEARA, 2005) e Clélia tê-la auxiliado, por ser filha de uma das participantes daquele núcleo.

Entrevistei Clélia em sua casa, no mês de agosto de 2004.

2.5.1 Clélia Maria Martins Isolani

Vou arrumar aqui da seguinte maneira: infância, cotidiano da infância, escola, rotina escolar, educação familiar, família, profissão dos pais, cidade que nasceu, viagem e religião.

Bem, eu nasci em cinquenta e quatro, na época em que o Getúlio Vargas empacotou. Minha mãe era uma senhora de trinta e oito anos, uma moça amadurecida. Era a segunda esposa do meu pai, pois ele tinha ficado viúvo.

¹⁵ Trata-se de um convênio realizado pela UFPR – Universidade Federal do Paraná – e o FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador. As aulas ocorriam na UFPR e eu atuava como monitor, assistindo às atividades da depoente. No desenvolvimento da proposta do curso, dividimos as aulas em duas turmas. Finalmente, em decorrência das atividades desenvolvidas, passamos a orientar bolsistas da Graduação para que ministrassem as aulas.

Quando meus pais se casaram minha irmã já tinha sete anos e eu nasci um ano depois do casamento.

Eles se encontraram porque os dois eram professores. Aliás, toda minha família (irmã, tias, muitas primas) é de professores, minha avó era professora em Antonina, meu avô era diretor lá também. Por parte do meu pai, não. Meu avô era maquinista e a minha avó era dona de casa.

Meu pai saiu de Ponta Grossa depois de ter estudado, de ter feito o Magistério. Teve que trabalhar desde pequeno porque minha avó ficou viúva quando ele tinha quinze anos. Então ele já saiu pra trabalhar e logo em seguida ele fez Magistério, e aí foi para o interior ser diretor. Lá ele conheceu a ex-mulher, aos vinte e poucos anos, acabou morando em Tibagi, teve minha irmã e perdeu a esposa com tuberculose.

Daí ele muda para Curitiba e encontra minha mãe na Secretaria de Educação do Paraná. Os dois vão crescendo na profissão. Minha mãe tinha especialização no Rio de Janeiro em Psicologia. Ela trabalhou com o ensino do Paraná, era Técnica de Ensino. Onde ela era responsável pelo currículo, pela elaboração de provas para o estado inteiro. Tinha que nivelar da mesma forma, naquela época acontecia tudo isso. E o meu pai lidava mais com a parte administrativa da Educação. Foi editor da revista de Educação do estado do Paraná. Ele chegou a trabalhar no palácio do governo. Ele tinha muita cultura, leu muito, quando ele era pequeno, antes de sair de Ponta Grossa, trabalhava em uma livraria entregando livros e quando não tinha entrega ele ficava lendo. E quando foi para o interior as pessoas ficavam loucas de brabas porque ele gastava muita vela para continuar com as leituras. E as pessoas ensinaram a ele outras coisas além de ler, como fumar cigarro de palha, por exemplo.

Ele tinha uma boa formação, lia os clássicos. Minha mãe também. Eles eram loucos por livro, fanáticos por cinema. Eram pessoas que davam muita importância para a Educação, para a cultura e diziam que essa era a herança que eles iam deixar pra gente.

Nós morávamos em apartamento alugado, aqui em Curitiba, um apartamento bem pequenininho, um quarto, uma sala, um banheiro, uma cozinha. A sala era um pouquinho maior, era sala de dia e dormitório à noite. E a gente foi nascendo, um atrás do outro, né? Primeiro a minha irmã, depois eu e ainda o meu irmão. Veja, três e mais os dois, cinco naquela minúscula quitinete, e assim a gente foi crescendo, lá, apertado. Mas isso não tinha a menor importância. Porque meu pai, naquele espaço minúsculo pendurava balança na porta, brincávamos de tudo. E a gente tinha mais o espaço no corredor do lado de fora. Era um prédio antigo no centro da cidade. E ali os nossos vizinhos se reuniam, todas as criancinhas, e ali nós brincávamos.

E nessa quitinete nós fomos crescendo. Fizemos a primeira série em casa, todos nós, porque meu pai dizia: – Criança vai para a escola só para pegar doença. Na época tinha muita doença, sarampo, catapora, todas essas coisas, você ia para a escola, sem muita defesa, e acabava pegando tudo isso. De fato, meu irmão, como ele não se entendia com a minha mãe, eles acharam melhor colocá-lo na escola mesmo, ela dizia: – Lá com a professora ele obedece. E, em um ano ele pegou umas cinco doenças e ficou em casa um tempão.

Nós éramos todos mais ou menos da mesma idade. Eu e meu irmão tínhamos diferença de um ano, os amigos da vizinhança também, a Sandra e o Jonas e tinha o Agostinho e o Júlio em outros apartamentos. E nós seis nos reuníamos ali na porta de casa. Tinha a mãe de uma das crianças que vivia na cozinha inventando comidas e comidas. Minha mãe não era muito chegada nessas coisas, fazia o básico, as onze e meia da manhã ela entrava na cozinha fazia um almoço e saía correndo da cozinha, o negócio dela era outra coisa, né? Ler, estudar, trabalhar e cuidar de filho, mas ela era muito prática. Fazia os doces, os bolos, mas uma vez por semana para ninguém engordar.

Ela sempre quis a gente junto, para poder controlar, para cuidar, para ver quem estava aprendendo, quem não estava.

Quando a gente cresceu um pouco começamos a brincar na praça Osório que ficava a uma quadra de nossa casa. Aí a gente ampliou o grupo de amigos. A Maria Tereza Carneiro Soares diz que também brincava lá, na mesma época, mas eu nunca vi a guria por lá. Os nossos vizinhos, o Agostinho e o Júlio, eram netos do senhor que tinha construído o prédio onde morávamos. Atrás do prédio tinha um terreno enorme, onde eles guardavam os filmes antigos, os filmes já rodados no cinema deles, o Cine Lido. Então a gente não tinha muito acesso àquele quintal porque tinha a tal da casa onde eles guardavam os filmes. Aí, um dia, quando o velho morreu, eles liberaram, e nós ficamos com espaço para brincar, mas até então, a gente era criança de apartamento. Brincamos nas escadas e corredores do prédio, né? Uma das brincadeiras era colocar um pano embaixo de um caixote e deslizar pela escada. Pendurávamos uma corda e nos balançávamos. Em geral eram brincadeiras de menino porque o meu irmão e o da Sandra raramente acatavam de brincar com a gente de boneca, né? A gente tinha, mas isso era o brinquedo que a gente menos brincava. A gente brincava de patins, patinete. Bicicleta, a gente tinha uma para todos os seis.

Eu acho que eu sou assim do jeito que eu sou porque eu brinquei muito com menino. Eu tinha essas coisas de brincar de carrinho, desmontar tudo, como eles, né? E não tinha essa coisa de menina não pode, isso é brinquedo de menino. Quando eu ia na casa dos meus primos, tinha isso. – As meninas vão brincar lá no quarto com as bonecas e os meninos vão lá fora brincar com a bola. Mas a gente acabava liderando o povo e mandava todo mundo lá para fora brincar de bola. Inventava de brincar de fantoche, apresentava para o pai e para a mãe, subia em árvore, menino e menina brincando junto. Minha mãe incentivava bastante.

Ela pegava a gente, levava até o ponto final do ônibus da Vicente Machado que era mais ou menos ali embaixo, umas seis quadras daqui. Minha avó morava ali embaixo. A gente andava mais um pouquinho e já estava em chácara, e daí construía, empinava pipa, fazia piquenique, brincava de Cinco Marias e essas coisas que os pais e os tios da gente ensinavam. A gente tinha o que fazer, o dia inteiro a gente ficava brincando, brincando, brincando e brincando e era uma delícia vir para casa e era uma delícia ir para a escola.

* * *

Não ir para a escola na primeira série, para mim, foi um problema muito sério. Todo mundo foi para escola, menos eu, para mim aquilo era um castigo. Minha vida escolar no início acabou sendo assim, ficava em casa estudando com a minha mãe.

Fui alfabetizada por ela, com uma cartilha chamada *O Presente*. E ali contava a história de uma criança que ganhou uma caixa com uns furinhos. E a idéia era descobrir o que tinha na caixa, mas o meu irmão, que não estava sendo alfabetizado na época, era mais novo um ano, não agüentou, escutando a conversa daqui e de lá, ele viu onde é que minha mãe escondia as páginas, e um dia, quando a história começou a ficar empolgante ele foi lá e disse: – Eu já sei o que é que tem na caixa, é uma ovelhinha. Eu não me interessei de fazer isso, porque eu sempre fui assim, mais calma e sossegada. Mas ele não agüentou. Que ódio, eu queria matar o guri. Porque você está esperando que a mãe conte, está querendo ler, você está aprendendo, é diferente, e o cara só queria saber o fim da história.

Depois eu comecei a ir para a escola, para o grupo Escolar Professor Cleto. Eram dez quadras, e a gente ía a pé, sozinhos. Estudei a segunda e terceira série nessa escola, depois fui fazer a quarta série no Magistério no Instituto de Educação, que se chamava Escola de Aplicação Guimarães Plaisant e segui aí, fazendo ginásio e Magistério. Saí daí e entrei na Universidade Federal do Paraná para fazer Licenciatura em Matemática.

E nesses dois anos que eu estudei no Professor Cleto, nós tínhamos aula de todo o tipo, que todo mundo tinha em sessenta e dois, sessenta e quatro. Tinha caligrafia, redação: “O que você fez nas férias?” Essa era uma redação que eu mais gostava de fazer, porque eu fazia um monte de coisas nas férias. Mas a pior redação e que ficou marcada para o resto da vida era “O meu quarto”. Porque eu morava naquele apartamento que não tinha quarto, então, que desgosto, eu inventei um quarto, eu criei um quarto. Nossa, foi uma redação linda de morrer, toda inventada. O que faziam as pobres das professoras! E a redação era assim, você se inspirava num quadrinho que eram todos com o mesmo tipo, desenhados, coloridos, aquilo era meio apagado, acho que tinha uns duzentos anos. A

professora pegava e pendurava aquele quadrinho em um preguinho em cima do quadro negro.

Tinham as aulas de Educação Física. Essas eram bem gostosas. Nós jogávamos caçador, aquela coisarada toda. Tinha a aula de Arte, que naquele tempo o estado dava dinheiro para essas escolas e a gente tinha absolutamente tudo: tinta para pintar, cavalete. Era uma delícia, a aula mais gostosa do mundo, eu sempre gostei de arte. Mas tinha uma coisa que eu não conseguia fazer: era o tal do Macramé. Aquilo, na terceira série, me deixou louca, era para fazer um cinto e o único que conseguia fazer era um tal de Miro. Depois ele veio a ser o secretário da Educação. Ai meu Deus do céu, que ódio. Eu não conseguia fazer aquilo. Aquilo ficou assim na minha memória. Porque eu era metida a saber tudo que os meninos sabiam, mas aquilo eu não conseguia aprender.

No Instituto de Educação, na quarta série, a professora gostava de mim, eu era a mais baixinha, primeira da fila, aquelas coisas, senta na primeira carteira, puxa-saco da professora. A minha mãe vivia dando aula no Instituto de Educação que era anexo a Escola de Aplicação, então todo mundo me conhecia, mas, por outro lado, todo mundo aprontava, menos eu. Mas eu era feliz daquele jeito, sabe? Eu não precisava aprontar porque eu não era uma criança malvadinha, cheia de nervoso e piripaque. Para mim estava bom daquele jeito, brincava bastante e tal, era feliz.

Mas tinha um menino que era da “pá virada”. Esses dias eu encontrei com ele, é vendedor de carro, bem trambiqueiro. As salas tinham umas janelas para que as pessoas pudessem vigiar. Quando a professora saía da sala, ele gritava assim: – É agora. E todo mundo sabia o que era para fazer: tirar o caderno de cima da carteira que ele ia passar correndo por cima de todas as carteiras, voando.

Meus colegas de escola eram todos filhos de comerciantes, inclusive de lojas finas, já eram comerciantes por herança. E eram crianças que estudavam em escola pública, mas naquele tempo, escola pública era o máximo. Os alunos da escola pública eram os filhos de gente que queriam que seus filhos estudassem. Então a gente sabia a tabuada na ponta da língua, a gente fazia toda a lição e era lição, uma coisa de louco.

Aí, fui para o Ginásio. Graças a Deus não precisei fazer a quinta série. Tinha um teste para passar para o Ginásio, se não passasse tinha que fazer a quinta, que na verdade era uma revisão da quarta série, uma desgraça, tinha que fazer tudo outra vez. Aí eu fui para o primeiro ano do Ginásio. Eu com aquele tamanhico, minúscula, pequenininha, magricela, não comia nada. Minha mãe enfeitava o prato, fazia caretinha e mais nem sei o quê, e não tinha jeito. Esparramava o arroz, até hoje não gosto de arroz, não vejo a menor graça naquele troço. Feijão então, aquelas bolinhas, Deus que me perdoe. Couve, nem pensar. Mas ela tinha que dar um jeito, pegava o pão, dizia que era jacaré e tudo o mais. Ela e meu pai eram mais gordinhos e eu e meus irmãos magros, parecia o povo da Etiópia. Mas

a gente tinha muita energia, tomava licor de cacau Xavier, Sadol e não sei mais o quê, aquelas coisas para fortalecer.

Aos três anos eu tive uma infecção, tive que tomar muita injeção e minha mãe me prometeu uma boneca do meu tamanho se eu não chorasse. E eu ganhei, não sei para quê, né? Porque eu não conseguia segurar a bicha. Quebrei ela quase toda e a minha mãe mandava consertar e colar, o rosto era de porcelana e o corpo era um gesso. Aquilo durou milhares de anos, tinha uns cabelos horrorosos e tal, né? Mas, enfim, não chorei nada na injeção. E eu nunca chorei por causa de injeção mesmo.

Eu era a filha boazinha e meu irmão era o triste, né? O que apanhou, o que pegou todas as doenças, o que sempre incomodava. E eu era a boazinha e minha irmã era a mais velha, que logo ficou adolescente e que logo começou a perturbar a vida do meu pai. Comigo foi diferente, pois quando eu me tornei adolescente ele já era um homem bem mais velho. E aí teve muito mais paciência comigo e com o meu irmão do que teve com ela. Tá certo que meu irmão acabou ficando o mais estragadinho de todos, né? Porque, por ser mais novo, tinha mais dinheiro, e acabou se estrepando bastante na vida, agora tá quase se ajeitando, com quarenta e nove anos. Não amadureceu quase nada.

Bom, e do Ginásio eu lembro de algumas coisas. Algumas coisas tristes. Por exemplo, para fazer a prova de primeira a quarta série do Primário, você pegava um lápis, que chamava lápis tinta, você escrevia e não apagava mais. Daí, a gente molhava, porque ele era duro de escrever, tinha um grafite duro para danar. E você tinha que ir molhando, ficava uma borradeira, uma desgraça aquilo. A prova vinha em papel jornal, aí que você não podia apagar mesmo. Escrever na carteira era proibido, e mesmo que pudesse você não enxergava. Com aquele lápis, menos ainda. Então você tinha que escrever e tinha que sair perfeito. As provas de Matemática, por exemplo, elas tinham que ser assim, as mais limpas: solução, cálculo e resposta. Eu lembro que a solução era a parte mais complicada para mim, fazer a continha era a mais fácil, eu não entendia que era a mesma coisa, que era só para botar a ordem para a professora saber qual era a conta que você tinha feito primeiro. E só tinha aquele espacinho, que você começava aqui, terminava ali e não cabia mais nada. A ordem já estava ali. Mas eu não me revoltei, sempre fiz tudo direitinho: solução, cálculo, resposta.

Minha mãe me ajudava bastante, me explicava o que eu tinha que fazer e porquê eu tinha que fazer. Meu irmão era mais revoltado, ele dizia: – Eu não vou fazer, eu não quero fazer isso. Mas eu não, sempre tirava boas notas, só não tirava nota alta em Português. Nós tínhamos que ler bastante por causa do meu pai. A gente sempre teve uma biblioteca enorme, cabia mais livro naquela sala do que filho. Ele queria que nós lêssemos bastante, e comprou muito livro pra gente.

E, naquela sala, a gente esticava um sofá-cama, e mais outro sofazinho e tudo virava cama. Ninguém passava, bandido não entrava naquele apartamento porque de cara ia tropeçar na gente. Daí, aconteceu uma coisa engraçada, quando eu fiz treze anos meu pai recebeu uma carta anônima, dizendo que criar filhos adolescentes todos juntos, todos dormindo juntos no mesmo espaço, era um absurdo, um banheiro para todo mundo, e essas coisas. Aí meu pai ficou enlouquecido com esta carta e no dia seguinte eles foram atrás de apartamento. Ele sempre teve medo de entrar em dívida, aquelas da Cohab, de vinte anos. Mas, depois de um tempo, conseguiu comprar um apartamento na Marechal Deodoro, perto da Reitoria. Nós fomos os primeiros moradores.

A minha mãe nunca exigiu nada dele. Sempre muito apaixonada, topava tudo o que ele queria. Eles eram muito apaixonados. A primeira coisa que eles compraram para casa foi uma radiola, só depois eles compraram a cama. O fogão era uma chapinha, assim, elétrica que ficou para vida toda, até a gente mudar para esse tal apartamento.

* * *

Quando eu fiz dez anos meu pai foi fazer Direito. E, antes disso ele trabalhou com jornalismo e com a Secretaria de Educação. Na Secretaria de Educação, ele fez o primeiro jornal informativo da Secretaria de Educação. Ele colocava fotos da minha mãe, contava as coisas que ela fazia, botava ela lá em cima. E, assim, um valorizando o serviço do outro, ajudavam um ao outro a crescer.

* * *

Meus pais gostavam muito de cinema e outra coisa que eles gostavam era de dançar. Então, quando eu digo para as pessoas que eu adoro dançar é porque desde criança eu danço. Minha mãe me falava que, quando eu era nenezinho, meu pai tinha medo de me pegar, então ele me punha num travesseiro e dançava comigo o tempo todo. Depois que a gente cresceu eu ficava no pé dele, ele segurava na minha mão e eu andava e dançava sobre os pés dele, dando e trocando os passos. Mais tarde ele me ensinou a dançar.

Ele levava muito a gente ao cinema. Nós assistíamos Carlito, Mazaroppi, Disney. No domingo de manhã, a gente ia para a rua XV, enquanto minha mãe fazia almoço, ele ia bater papo na XV com os amigos dele, que eram sempre homens bem mais velhos que ele. Homens voltados para a política, para o Direito. Porque ele se dedicou um pouco ao Direito, mas logo em seguida ele se aposentou. Quando eu fiz quinze anos ele já estava aposentado.

* * *

Outra coisa importante na nossa vida eram as viagens. Quando éramos pequenos, nós ficávamos com a avó, ou na fazenda de uma tia em Ponta Grossa, e meus

pais viajavam. E lá não tinha muito que conhecer, que visitar, mas tinha o cinema que era do meu tio e daí a gente não saía do cinema. Depois fiquei adolescente e comecei a ir em baile, sociedade e tal, mas era só lá, porque as pessoas eram mais simples, eu nunca gostei dessa coisa de ser sofisticada e tal. O máximo que eu consegui dar conta de lidar aqui em Curitiba, foi ir ao Círculo Militar. Meu pai quase teve um ataque quando soube que a gente pulava muro para entrar no clube. Logo com os militares, ele tinha horror dos militares nos anos setenta.

Mas, todos os conhecidos iam lá e nós também. Pulávamos o carnaval, minha mãe fazia fantasia para os filhos. Isso eu herdei, fiz fantasia para os meus filhos até o dia em que eles disseram: – Mãe, agora chega, nunca mais quero fantasia, e também não quero pular carnaval. Eu bem que levei eles até onde pude, porque na verdade eu é que queria pular o carnaval, já que o Celso, meu marido, não gostava. Mas acabei desistindo mesmo, por causa da poeira, porque os meus filhos todos tinham rinite.

Quando nós nos tornamos adolescentes, começamos a viajar com meus pais. Meu pai nunca comprou uma casa na praia porque ele nunca quis ficar num único lugar. Ele dizia: – Férias é pra gente aprender também. Então as nossas viagens eram diferentes dos amigos da gente, que iam para praia para ficar casa praia, casa praia, casa praia, e dentro da água, coisa que eu amava também. Mas o meu pai levava a gente assim para viagens turísticas culturais, certo? Então, antes de ele sair ele fazia o roteiro, e assim, aos treze anos mais ou menos, eu fui ao Rio de Janeiro. Nós fomos a Petrópolis, visitamos museus, fomos ao Corcovado, Igreja, Biblioteca Nacional, todas essas coisas. A gente chegou a ir umas três vezes ao Rio de Janeiro, e sempre assim, para conhecer o Teatro Municipal e tal. Íamos a praia também, mas bem pouco, porque meu irmão teve a brilhante idéia de se afogar lá. Tinha que ser ele.

Nossas viagens eram excursão particular e tinham todas as dificuldades. Às vezes a gente alugava um apartamento, às vezes a gente ia para um hotel. Em São Paulo, os mesmos tipos de passeios. Fomos a Minas Gerais, a Londrina, conhecer a rodovia do Café. Naquela época Londrina tinha aqueles três prédios e mais umas casinhas.

E, assim, a gente conheceu uma parte do Brasil, fazendo algumas viagens maiores e outras menores, mas sempre cuidando de como é que se faz uma viagem. Aquilo eu herdei, eu e minha irmã.

Quando eu fiz dezoito anos minha irmã ganhou uma bolsa da Aliança Francesa para morar no sul da França. Ela ficou dois anos lá e nós paramos um pouco de viajar. Meu pai guardava todo dinheiro que ele podia e mandava para ela conhecer a Europa. Em sessenta e seis ele tinha ido com minha mãe para lá e também já tinha feito muitas viagens, para Bahia, Recife, Rio, São Paulo, Minas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Uruguai, Argentina, marcos importantes da

cultura. Na Europa ele tinha visitado Portugal, Espanha, França, Alemanha, Suíça e Itália. Foi esse o trajeto que eu me lembro.

Quando minha irmã voltou, eu já tinha vinte, vinte e um anos, e aí as viagens com os pais ficaram ainda mais reduzidas. Mas daí a gente aprendeu a viajar sozinha e eu comecei a fazer outras viagens. Tinham o mesmo estilo, fazíamos o roteiro e tudo aquilo. Mesmo que fosse numa cidade pequena, como quando eu fui a Rio Claro, por exemplo.

Quando eu ia aos encontros de Matemática, lá nos meus trinta anos eu descia na rodoviária e a primeira coisa que eu fazia era pegar um folder, onde tinha toda a cidade, tinha os lugares. E as pessoas perguntavam: – Clélia, você veio fazer turismo aqui, ou você veio ao encontro de Matemática. Eu dizia: – Não gosto de estar em uma cidade que eu não saiba me localizar, que eu não saiba o que tem. Às vezes pode ter um museu, uma coisa importante do lado do hotel e eu não sei. Tem que saber. Era essa a herança do meu pai, nós sabíamos o que tínhamos que fazer.

* * *

Eu estudei Francês dos sete aos treze anos, daí eu briguei com a professora, que me xingou, disse que eu não era igual a minha irmã. Eu cheguei em casa, traumatizada, e meu pai acatou, disse que estava tudo bem e que eu não precisava mais fazer Francês. Uma pena, né? Se tivesse dado duro, quem sabe? Mas a mulher era muito chata e como era a dona da Aliança Francesa ia ser minha professora o resto da vida, até morrer. E eu era muito chorona, toda sensível, a garotinha do papai. Não deu. Meu pai me deixou parar com o Francês, mas uma língua eu tinha que fazer, daí eu fui fazer um teste para conseguir uma bolsa de inglês. Ganhei cinquenta, setenta por cento, não me lembro. Todos estudaram francês e eu fui estudar inglês.

* * *

No Ginásio, eu me lembro, foi a primeira vez que eu peguei numa caneta tinteiro, e tinha que ser tinteiro. O professor de Português não deixava que fosse a esferográfica, uma novidade naquele momento. Uma caneta Bic azul, uma vermelha e uma preta, era tudo o que um adolescente queria naquela época. Vinha com uma pontinha que rolava e escrevia tudo, bem bonitinho. Não era aquela porcaria que manchava tudo. E olha que meu pai comprava boas canetas tinteiro para mim, de marca, mas não adiantava, borrava tudo. E o professor fazia a gente escrever com essas canetas.

Com aqueles quadrinhos de primeira a quarta série e com esse professor na quinta e sexta série, só podia ficar com ódio de Português. O sujeito falava: – Abra o livro na página tal. A gente abria. – Copie o texto a tinta. Ainda mais que tínhamos aqueles caderninhos e eu com a minha letrona. Cadernos e cadernos. Os

textos eram enormes e tinha que copiar as perguntas. Mas sabe, eu acho que ele até tinha um pouco de razão. Os meus alunos fazem a metade hoje em dia e não sabem escrever. Tem erros de ortografia que na idade deles eu não tinha mais. Eu escrevi muito, fiz calos no meu dedo a vida toda porque escrevia e copiava, copiava e copiava. Tinha que copiar a prova, fazer resumo do livro de História: Borges Hermida, nem pensar que fosse outro. O Azevedo lá de Geografia, e o Ary Quintela de Matemática. Tá certo que o Ary Quintela, acho que foi o meu irmão que usou. Ele fazia escola particular porque não dava conta da escola pública, ninguém agüentava ele. Ele usou um livro mais tradicional. Mas eu, como fui estudar no Instituto de Educação, usava o que tinha de mais avançado na época: a Matemática Moderna com toda aquela conjuntera, conjuntevite crônica total lá no quadro e a gente com pouco livro.

Nessa época a minha mãe fazia livro de Matemática com o pessoal do NEDEM – Núcleo de Difusão do Ensino da Matemática, e nós usávamos o livro deles, assim como o colégio Estadual do Paraná. E foi por ali que eu aprendi, com o livro e a minha mãe junto. Eu lembro que ela sentia falta de algumas coisas naqueles livros de Matemática Moderna.

Bom, e como minha mãe escreveu o livro e ainda me ajudava em casa, eu sempre tirei notão. Ao contrário dos outros alunos, porque aquela era uma Matemática que ninguém sabia, logo, os pais não sabiam ajudar.

E quando eu fiz o Magistério minha mãe também me ajudou. Eu fiquei com a idéia de que Matemática era aquilo que eu tive no Ginásio e no Magistério. Eu sabia que tinha o Científico, que tinha outras coisas de Matemática e que eu queria fazer, mas o meu pai dizia que o Magistério era emprego garantido. E, como ele era muito mais velho, eu tinha dezoito anos e ele já tinha cinquenta e oito, eu segui o conselho.

* * *

Naquela época com cinquenta e oito anos eles se achavam quase da terceira idade, né? Mas meus pais sempre foram super dispostos, sempre se mostraram muito mais jovens do que os nossos parentes que tinham a mesma idade, meus tios e tal. Aliás, meus tios acabaram morrendo muito cedo, com doença, derrame. Com dezoito anos eu já tinha poucos tios, boa parte deles já havia ido embora. Mas nós não, minha família era cheia de dinamismo, de correria, e as pessoas gostavam da gente, viviam lá em casa, todo mundo procurava. Os meus amigos, dos meus irmãos, os parentes, todos vinham nos visitar. Primeiro naquele apartamento pequenininho, depois no outro, que, mesmo que não fosse assim uma coisa de louco foi um salto: tinha três quartos, eu e minha irmã ficávamos num, meu irmão no outro e os meus pais no terceiro, tinha sala, quarto, banheiro, cozinha e dependência de empregada. Quando mudamos de apartamento, as pessoas eram outras, mas eu continuei bem moleca.

Até os treze anos eu ganhei boneca, uma tagarela, puxava aquele negócio e falava, mas logo larguei dela. Meu irmão foi aprender violão, e tudo que ele aprendia eu também queria, e lá íamos nós para as festas, fazíamos serenata e essas coisas. Enfim, foi uma adolescência bastante tranquila e, quando eu fiz dezessete anos eu e o Celso começamos a namorar, antes disso era uma paquera aqui outra ali, nem tinha experimentado beijar, nada dessas coisas. Bom, e, de lá para cá, ainda estamos morando juntos.

* * *

A nossa educação familiar ela era interessante porque o meu pai dizia: – Primeiro, a cultura. O pai do Celso também achava que era importante, porque ele não estudou tudo que precisou, precisou trabalhar muito para ganhar dinheiro. Por exemplo, em relação a religião, nós precisávamos conhecer as religiões, mas não necessariamente escolher. Por isso eu nunca fiz aula de catequese. Eu era bem diferente das outras crianças, sabe? As outras crianças vinham e perguntavam porque a gente não fazia. Porque todos os primos faziam, tinha aquela coisa da menina se vestir de branquinho e tal, era uma coisa incrível. Debutar aos quinze anos também foi difícil do meu pai me convencer, mas ele conseguiu. Já a minha irmã ele não convenceu, decerto ficou com alguns traumas para o resto da vida. E o meu irmão, como só tinha que usar o terno e ir a algumas festas, não teve a menor importância. Mas para mim isso ficou meio esquisito na época.

Como meu pai tinha muita paciência para conversar comigo e eu abria diálogo e tinha paciência para ouvir, essa questão da religião e dos costumes sociais elas foram ficando sem importância. Que tem que ter uma religião, tem que cumprir aqueles rituais. Ele dizia: – Não, não precisa nada disso. Você vai ter tempo, você vai crescer, você vai escolher, o importante é que você leia de tudo para você ter um caminho, se é que você quer ter uma religião. Eu não quero. Eu já li tudo que precisava e entendo que nesses livros têm questões de convivência e valores que são importantes a gente ter, e esses valores eu costumo passar para vocês independente da religião. Agora, têm outras questões que são relativas ao medo da morte, do que vai acontecer depois, que eu acho que a gente não precisa ter. Porque se morrer, morreu, acabou, enterra e acabou. Você tem que viver agora, tem que trabalhar, ser feliz.

Então a gente acabou entrando na conversa do meu pai, né? Mas era uma coisa difícil. Os amigos da gente, vinham e diziam: – Você sabia que tem um anjo da guarda que vive atrás de você. Um dia meu irmão disse assim: – É mesmo? Quero ver. Pegou e deitou-se de costas bem rápido e disse: – Aonde é que está ele agora. Ele tinha umas respostas inteligentes para as coisas, mas eu não, eu ficava intimidada com aquilo. Eu pensava: como é que eles sabem dessas coisas e eu não sei. Então eu ia conversar com o meu pai e ele ria, e tirava o maior sarro daquilo. O meu irmão também nunca acreditou. Mas eu ficava sempre em cima do muro, porque eu tinha minhas primas que estudavam em colégio religioso,

sabiam tudo aquilo e, ainda por cima, me levavam para missa. Todo final de semana eu dormia na casa da minha tia, que tinha três primas. Eu acho que minha mãe fazia de propósito, para eu ser um pouco menina. Ela me botava lá, na casa da minha tia, de sábado para domingo, aí eles aproveitavam para sair, ir ao cinema e tal, né? E eu ficava lá nessa tia, meu irmão ficava numa outra casa, onde tinha um menino. E, no domingo tinha que ir a missa, e depois passear de carro com o meu tio que também era outra coisa ótima, porque carro, só meia dúzia de gente tinha, era um carro antigo, mas era um carro, tinha quatro rodas e rodava na cidade.

Minhas primas contavam certas coisas e eu ficava impressionada com aquilo. Quando eu chegava em casa eu contava para o meu pai e ele dava risada e comentava com a minha mãe na minha frente e eu fui entendendo que ele não queria que eu me envolvesse com isso, desse jeito. Eu dizia: – Mas pai, elas vão lá e todo dia elas pegam a hóstia, porque a gente vai na casa de Deus para se alimentar, é para fazer isso, como é que eu vou lá e não faço? Ele disse: – Bom, você não faz isso porque tem que fazer primeira comunhão. Mas isso não tem a menor importância, você quer experimentar? Vai lá, abre a boca, ele põe na tua boca e você experimenta o gosto, pronto, acabou-se, porque aquilo lá é uma bolachinha, vá lá e faça isso. E eu fui, só que tinha que dizer alguma coisa para o padre e eu não estava pronta para dizer nada, fiquei muda, calada, olhando para cara dele, daí ele respondeu por mim. Aí eu vi que no meu lado a senhora respondeu, eu me engasguei e ele me deixou com a hóstia. Mas foi engraçado, porque dali para frente eu comunguei várias vezes, e eu achava aquilo um destaque, sabe? Era como se eu tivesse a primeira comunhão.

É muito engraçado como que essas coisas rodam na cabeça da gente que vive numa comunidade minúscula. E que isso é importante para as pessoas e para a gente. E mais tarde eu percebi que essa coisa, assim, desse jeito, não era importante. Era importante, como o meu pai dizia, uma parte, mas outra parte também ficou meio furada pra mim, eu precisava de mais.

A religião acabou passando por vários momentos da minha vida, mudando de rumo. Porque quando você começa a namorar você acaba conhecendo outras coisas, coisas que a outra família conhece, sabe e usa. Minha sogra tinha rituais os mais variados: ela ia a missa, ela acendia velas para os santos, fazia santos com pinturas, mas ela também freqüentava terreiro, né? Porque tinha que dar um jeito nas coisas que não davam certo de outro modo. E aí eu acabei indo algumas vezes no terreiro, mas não me sentia bem naquele espaço, e eu lembrava sempre do que meu pai dizia: – Ó, você vai conhecer igrejas, ler o que eles lêem, mas se você não está pronta para isso, se você não gostar, deixa mais para frente. E eu nunca me senti bem nesses lugares.

Mas teve um dia que me impressionou. O Celso e minha sogra tinham ido lá e eles disseram: – Ó, tua mulher tá com tal coisa, traga ela. Eu fui, e tinha mesmo. Fui ao médico e ele confirmou, depois, fiz um tratamento com eles e quando eu

voltei ao médico não tinha mais nada. Então, às vezes, você fica um pouco sem rumo, porque você vai lá sem nenhuma fé, só com medo, e acontece isso. Você fica pensando que o cara, ou algum outro, deve ter algum poder.

Então, eu passei por momentos complicados. Até hoje passo, né? Porque quando meu pai estava para morrer ele disse assim: – Eu já sei como é que eu vou morrer, já vi no sonho, e era um sonho que não era bem sonho, eu tava meio dormindo, meio acordado, e eu vi que eu caía bem devagarinho e ia embora e quem vinha me buscar era minha mãe. Eu disse: – É mesmo pai? Ele disse: – Eu só estou achando que agora, tudo aquilo que eu te disse não vale muito, porque eu acho que tem continuidade esse negócio, eu só não queria encontrar os inimigos. Eu disse: – Mas será que estão todos no mesmo lugar, a gente vai encontrar as mesmas pessoas? Quando será que a gente vai ter paz, né? Porque se você foi uma pessoa tão boa porque que vai ter incômodos no futuro? Ele disse: – É, mas judiei de muita gente, fiz isso, fiz aquilo. Então, o medo na hora da morte é uma coisa complicada. E quando ele morreu, ele morreu bem assim mesmo, como um passarinho, porque o coração dele parou de pouquinho. Ele estava tomando banho, saiu do banho, se enxugou, se segurou na cortina que era aquelas de alcinha e foi caindo devagarinho. Tanto é que ficou um pedaço assim, pendurado, e outro no chão. Ele ficou com uma imagem muito serena no caixão.

Com a minha sogra também, teve umas coisas estranhas. Ela não ía, não ía, não ía. Então eu disse um dia para ela assim: – Vá. Vá que aqui a gente se vira. Eu cuido de quem ficar aqui. Ela não queria deixar o pai, ele rezou, rezou, rezou para ir antes dela, e uma semana antes ele morreu. Quando eu disse para ela que ele tinha morrido ela se entregou e entrou em coma. E ela tinha alguns sobressaltos de morte mas não ía embora, daí eu conversei com ela, várias horas, eu dizia: – Agora não tem mais o vô, só tem o seu filho, quer que eu cuide dele? Eu cuido para senhora. E aquilo ficou uma marca, porque quando foi para eu me separar do Celso, além de ter gostado dele, tinha essa promessa. Mas alguém me livrou do peso dizendo que promessa só tem valor e peso quando a gente faz para Deus, mas que para pessoas não era tão importante.

* * *

Ontem você deve ter percebido que eu falei mais do meu pai do que da minha mãe. Não sei se a postura masculina marca mais para gente que é mulher. Mas ele sempre foi mais rígido, mas muito mais rígido com a minha irmã, que é mais velha, muito menos com meu irmão e mais ou menos comigo. É, essa é a impressão que eu tenho hoje. Naquele tempo eu acho que ele era rígido com os dois ao mesmo tempo, do mesmo jeito.

Meus pais, como você já sabe, eram de mais idade, e eles acreditavam que não era com surra, com agressividade que deviam tratar os filhos. Então ele e a minha mãe sempre conversavam muito, sempre quiseram saber do que acontecia com a gente, mesmo depois que nos casamos.

Um dia eu achei que meu pai ia me bater. Ele se irritou porque a gente estava fazendo muita bagunça e ele correu atrás de mim, deu um puxão nas minhas tranças, que eram compridas, grossas, eu tinha cabelo pra chuchu, e crespo. E aí ele conseguiu pegar, e me deu uma bronca, mas não passou disso. Agora, no meu irmão, eu me lembro de ele tirar a cinta e bater nele. Ele era muito mais atrevido, né? Acho que tirava mais ele do sério que eu.

Quanto a minha mãe, eu acho assim, que ela fez toda uma parte de orientação de coisas de escola. Ela não se preocupava muito com aquela coisa de educação feminina, como eu falei, mas isso é porque ela achava que na escola já estava mais que suficiente. Nós tínhamos aulas bem diferenciadas: música, bordado, macramé, essas coisas de casa.

No Magistério eu aprendi a fazer roupinhas de bebê, a bordar. Eu me lembro que eu não me dava muito bem com bordado e tinha que fazer uma roupa de cama. Eu sabia fazer, mas não era caprichosa, o avesso era uma desgraça. Então, o que eu fiz? Eu bordei, me concentrei em bordar um parte, troquei todos os fios que tinha que trocar, os coloridos e tal. E me cuidei para fazer o que iria aparecer depois de dobrado e preso dentro de um plástico, para ganhar nota. E a parte dobrada não tinha bordado. Me esmerei em bordar a parte que ia aparecer. E você sabe que aquilo ficou guardado anos, até que casei e vim para cá e a minha mãe guardando aquilo. Ela dizia: – Você não quer levar para casa. Eu digo: – Eu não, porque se eu não bordei naquela época agora é que não vou bordar, né? Vou acabar lavando e daí vai desaparecer a marca de tinta e eu vou ficar com o lençol um pedaço bordado e outro não. Vai ficar ridículo. Aí ela acabou bordando. Acho que tem uns quinze anos que ela terminou de bordar. Sendo que isso deve ter uns trinta e cinco.

Quando eu fiquei adolescente, aprendi com a minha mãe uma coisa que era mais prática do que tricô, que era crochê. O crochê era mais rápido e como eu queria roupas, mas a gente era filho de funcionário público e não tinha lá muita grana, comecei a fazer minhas roupas de crochê.

O dinheiro que tinha acabava sendo gasto em livro e coisas de cultura. Quem administrava o dinheiro era a minha mãe. Um dia meu pai entregou para ela porque viu que não tinha condições de administrar a grana, e ela ficava louca de ele não pagar as coisas em dia. E à medida que o tempo foi passando eles foram ganhando cada vez melhor. Eu me lembro que teve um tempo que ela disse: – Agora sim a gente vai ter dinheiro. Foi aí o tempo que eu também comecei a poupar com ela. Então eu tinha uma conta corrente com a minha mãe e meu pai tinha uma conta corrente com ela também, e aí nós fomos cuidando disso.

E a minha mãe sempre junto comigo. Lembro dela no Magistério, por exemplo, me ensinando, montando aula comigo, para eu já poder fazer os estágios e tal. Minha mãe era assim, ela queria que eu me preparasse para o lar, mas não

precisava me matar por isso. Mesmo porque eu já fazia bastante coisa, limpava casa, fazia almoço, as compras, porque não tinha empregada, só diarista. Meu irmão era livre desse pedaço. Antes de mim, quem fazia isso era a minha irmã, quase que sozinha, daí ela passou o cetro para mim, disse: – Olha, agora é sua vez.

Eu só lembro da minha mãe trabalhando. Ela trabalhava de manhã e de tarde. Depois ela se aposentou e foi trabalhar no CETEPAR – Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná, dar curso. Aí ela viajava e quem cuidava da casa era eu, porque a minha irmã já estava fazendo faculdade. Mais tarde a minha mãe parou um pouco de viajar e foi escrever um material que chamava HAPRONT – Habilitação de Professores Não-Titulados. Era um material que foi distribuído para todo o Paraná, quando se instalaram aqui algumas usinas, como aquela do Xisto em São Mateus. Muitos engenheiros vieram para cá, e nessa região só tinha professor leigo, e precisava melhorar a qualidade de ensino, e elas começaram o trabalho de Educação a Distância.

* * *

Logo que eu terminei o Magistério eu já fiz o vestibular. No vestibular eu não encontrei muita dificuldade, fiz um cursinho super rápido, mas eu sabia que eu não sabia nada daquela Matemática. Na verdade eu queria Arquitetura, gostava muito de desenhar, na escola nós tínhamos pintura em tela, com cavalete, e em casa eu tinha meu pai que me ensinou a desenhar. E criança sempre gosta de desenhar, eu vejo meus alunos, eles gastam horas em cima de um desenho. Meu pai me incentivava, ele comprava muito essas revistas de desenho e eu desenhava perfil, rosto mesmo, pegava fotografia das pessoas e desenhava. Mas daí eu pensei assim: vou fazer Matemática que é mais fácil de passar e aí vou eliminando algumas matérias, e vou tentando vestibular para Arquitetura. Mas não era o melhor negócio, porque quando você passa numa faculdade, fica mais difícil para você desistir. Mesmo assim fiquei três anos tentando passar em Arquitetura na Federal.

A concorrência era enorme, era um dos cursos mais difíceis de passar. E no cursinho vi que eu não sabia Biologia, era muito conteúdo para decorar, e eu nunca fui boa de memória. Eu sempre tive uma facilidade em compreender as coisas e à medida que eu compreendia, para mim bastava. A minha memória era de acordo com o que eu entendia. História e Geografia eu ia bem porque eu lia bastante, nessa época. E, como no Magistério a gente teve que escrever muito, preparar seminários, falar em público, em Português eu ia bem também, melhor do que os alunos que fizeram o Científico. Inglês, como eu fazia curso, não tinha problemas. Agora Química, nem pensar. Matemática eu comecei a estudar ali, fui estudando e fui gostando. Passei no vestibular, passei bem, eram setenta vagas, fiquei em décimo segundo, décimo lugar, não sei, acho que foi por causa das outras matérias. Eram quatro alternativas, e eu tinha um certo amadurecimento para encontrar uma certa lógica ali. Essas pegadinhas não eram problema para

mim. Então eu passei, mas eu sabia que lá dentro eu ía me lascar, né? E foi o que aconteceu, no primeiro ano eu reprovei em quase todas as matérias porque eu não entendia o que eles estavam falando.

Eu chorei feito doida de tirar notas tão baixas porque eu sempre fui aluna de tirar notão. Bom, daí eu coleei, essa história eu sempre conto. Foi com um professor que se chamava Jaime Cardoso, e a gente o chamava de Jaime Louco, que depois eu fui descobrir que ele não era tão louco assim, ele era é louco de esperto. Tinha anos de experiência com aquela piaçada e decerto já estava de saco cheio porque o negócio dele era Matemática Pura, ele queria era se enlouquecer nos artigos que ele escrevia, e tudo em inglês. Era um crânio mesmo. E eu fui fazer uma reclamação para ele porque eu tinha tirado meio e meu colega oitenta. E ele disse assim para mim: – Olha, eu dei meio pela sua assinatura, pela cópia que a senhora fez do trabalho do rapaz. E a minha prova grampeada com a do outro. Eu pensei: – Ah, meu Deus, esse cara já me entendeu. E ele: – Como a senhora não é aluna minha há muito tempo, e tem os mesmos erros do fulano que já foi meu aluno três vezes, então eu dei a nota para ele porque acho que foi ele que fez. Se eu estiver errado, você poderia me explicar esses erros aqui que eu lhe dou a nota. Daí eu disse: – Ah! Mas não é justo, né, professor? Ele disse: – É justo sim. Eu quero que a senhora saiba o seguinte, eu fui olhar a sua ficha, você fez Magistério, não sabe nada de Matemática, vejo que não participa tanto das aulas, copia e vem para aula todo dia. Mas eu vou lhe dar um aviso, você quer aprender Matemática? Então você vá, estude a Matemática do Científico, volte aqui e continue o curso com a gente. Nós queremos que os alunos fiquem aqui, mas queremos que eles saibam alguma coisa. Desse jeito não dá, você só copiou, não mostrou conhecimento. E ali mesmo eu virei as costas e fui falar com a minha mãe. Eu disse: – Mãe, eu preciso fazer um cursinho para acompanhar o curso.

Minha mãe pagou um cursinho de seis meses. E eu tentei Arquitetura, passei na prévia, criatividade e desenho, mas não passei no vestibular. Assim como aconteceu nas três vezes que eu tentei. Porque eu tinha bom trabalho de perspectiva, sabia desenhar, mas na parte de conhecimentos gerais era muito conteúdo para decorar em seis meses. Eu não tive todos aqueles conteúdos, tive muita dificuldade.

Meus amigos não tinham passado no vestibular e todo mundo se ajudava. Eu já estava namorando e ele também não tinha passado, então todo mundo estudava junto. Eu estudei pra valer: de manhã, de tarde e de noite. Eu ía na casa da minha vizinha e ali nós ficávamos: quatro, cinco pessoas, estudando pra valer, um monte. Até de madrugada. Quando os irmãos dela chegavam, a gente se mudava lá para casa, se enfurnava no escritório e ficava estudando.

E, nessa época, nem meu pai, nem minha mãe podiam ajudar. A única coisa que eu me lembro era que minha mãe ficava preocupada comigo sem comer. Então, essa coisa de eu oferecer lanche para você eu aprendi com ela. A gente aprendia

que tinha que ter bastante para servir para as pessoas, não podia ser dois pratos, tinha que ser bastante. Mas, no dia-a-dia é bem normal, como qualquer um. Essas coisas que a gente aprende com a mãe. Ela era uma delicadeza, tinha uma psicologia para perceber as encrencas dentro de casa e ir apaziguando. Nisso ela era craque.

* * *

Ela era reconhecida como professora de primeira a quarta e de quinta a oitava também, e nossa casa vivia cheia de aluno particular. Minha mãe não fez faculdade de Matemática, ela fez um curso depois do Magistério. Não era Psicologia, porque não tinha, nem Pedagogia porque também não tinha na época. Ela foi para o Rio de Janeiro fazer um curso, de longa duração, voltado para Psicologia que habilitava para dar aula, mas não era um curso superior. Tinha monografia, apresentação e tudo. Mas só tinha fora, naquele tempo, antes dos anos cinquenta, aqui não tinha nada disso. Elas faziam um grupo grande e a própria Secretaria de Educação bancava parte dos custos. Elas ganharam bolsa e tudo para ir, porque elas já trabalhavam aqui, e já eram professoras destaque, e aí elas foram enviadas para lá. Ficaram um ano estudando no Rio de Janeiro.

* * *

Quando eu fiz Matemática ela ficou bastante preocupada porque eu chorava o dia inteiro. Eu não entendia nada, mas aí quando eu fui fazer cursinho eu me dediquei muito a estudar Matemática e pensava que mesmo que se eu não passasse no vestibular eu precisava saber daquilo. E eu, muito orgulhosa, precisava mostrar para aquele professor que eu tinha aprendido Matemática.

Então, eu selecionei alguns conteúdos de Matemática para estudar. Cheguei até a ter aula particular. E aí aprendi, entendi como é que eram as coisas. Mas daquele jeito, entendi que Logaritmo era só decorar aquelas regras, que a única matéria mais difícil era Probabilidade, o restante, você tira de letra, era só decoreba. A distância entre dois pontos, você pega a fórmula e pau. Então era uma Matemática que eu nem fiz questionamento. Como eu me saía bem eu achava que seria fácil de ensinar os outros, se eu fosse professora de Matemática, né? Então pensei: é isso mesmo que eu vou fazer. Eu gosto, me dou bem e aquilo tinha um *status* daquele. Professor de Matemática era o melhor da escola, porque ele sabia de coisas que ninguém sabia. Umas coisas assim, mirabolantes. E ainda por cima tinha a possibilidade de fazer Contabilidade, de lidar com outras coisas, Economia e tal. Que, embora já existissem todos estes cursos, tinha muito matemático fazendo esse tipo de serviço. Tinha um campo muito grande. Poderia me dedicar a Matemática Financeira, por exemplo. Depois, quando eu entrei lá, eu vi que não tinha nada disso. Matemática era outro departamento.

Mas, enfim, tentei Arquitetura de novo, não passei, e continuei Matemática. Aí, dentro da faculdade, eu tive um amigo que adorava Matemática e ele sentava

comigo na biblioteca para estudar. Ele amava Matemática e eu fui me empolgando com isso, sabe? O Celso não passava no vestibular, então continuava com a mesma conversa. Não que eu quisesse outro namorado, eu gostava dele, mas eu queria conversar com outras pessoas. Mas esse rapaz que me ajudava, mais tarde se mostrou apaixonado, mas eu não dei muita trela para não magoar o cara. Mas, de uma forma ou de outra ele me ajudava e queria que eu me empolgasse com aquilo. E depois do segundo vestibular que eu tentei Arquitetura e não passei eu fiquei com um pé atrás, e disse: – Ah, não vai dar pelo visto. Tinha gente que tentava sete, oito anos o vestibular, o Celso era um deles, foi reprovando assim, um atrás do outro. Mas eu pensei: não tenho dinheiro como o pai dele tem, eu vou ficar na minha e estudar isso, e vai ser para valer, estou gostando e vou fazer. Comecei a tirar notas altas e aí eu não larguei mais.

E nessa época começaram a mudar os professores. Começaram a vir professores que tinham feito mestrado, Pós-Graduação. Eles estavam fazendo em São Paulo. Tinha um que fez em História, outro em Análise e tal. Porque até então só tinha o professor Youssef que dava Análise um, dois, três, quatro. E o cara dava aula do mesmo jeito a milhares de anos. O Barsotti com aquela fichinha, ele escrevia os livros e a gente tinha que usar o mesmo livro. Uma chatice, os alunos debochando do sujeito, ele olhava para ficha e eles olhavam para o livro, aí na ficha não tinha vírgula, eles diziam: – Ó, está faltando vírgula ali professor. Quer dizer, era uma avacalhação, né? Eu tinha que decorar uns teoremas para poder dar conta de responder tudo aquilo, não era possível consultar. O que era o fim da picada, você tinha que raciocinar, fazer a sequência de teoremas para poder resolver, né? Por que não consultar? Não, ele queria que você decorasse todos. Nunca mais me lembrei de nenhum. Alguns eram lógicos, e outros eram umas miudezas de matemático que eu fiz questão de esquecer em cinco minutos. Usava o que prestava e o que era de peso, o resto joguei fora.

* * *

E aí foi indo e eu fui pegando alguns alunos particulares da minha mãe. E, naquela época ela estava escrevendo um material, e eu tinha uma formação de Matemática Moderna bem estruturada, porque além de ter sido de uma turma que abriu o Ginásio com aquele estudo eu tinha minha mãe fazendo o NEDEM e os livros do NEDEM que era o que tinha no Paraná de mais avançado em Educação Matemática. Então, quando eu terminei o Magistério ela já começou a me colocar para assistir os cursos que ela dava, para eu poder dar conta dos que ela não conseguiria dar. E daí, quando eu estava no terceiro ano do curso de Matemática ela disse: – Agora você pode me ajudar, tem muita solicitação no estado e falta professor para isso. Ela me preparava para os cursos e eu ia dar curso no interior do Paraná.

Quando eu terminei a faculdade, eu engravidei, mas daí eu já estava empregada no Instituto de Educação, trabalhava com o Magistério.

Fiz um caminho meio invertido, porque eu não tinha experiência de ter dado aula em sala, né? Mas, quando você está lidando com jovens, adolescentes, é o comecinho, a didática e tal. Eu não fui professora de sala de aula até terminar a faculdade porque meu pai dizia que meu curso era muito difícil e eu não precisava trabalhar. Só que eu não vivia sem dinheiro. Naquela época as coisas já estavam mais difíceis.

Eu queria me arrumar. Tinha descoberto que o crochê era uma saída, comprava os fios, fazia minhas blusas e saía muito elegantemente trajada. E, naquela época, eu já gostava muito de dançar, então eu ia a bailes, eu, meu irmão e o Celso. Eu rachava a lenha durante a semana e o fim de semana era meu, eu dançava muito, o fim de semana inteiro. Ia para as boates, para as discoteques. Era esse o tipo de coisa que eu gostava, curti muito minha adolescência, minha juventude.

E meu pai achava que eu tinha que deixar o trabalho de lado, mas minha mãe incentivava e levava para os cursos e me arrumava aluno particular. Chovia aluno particular lá em casa. Mas era de quilo mesmo. Então, eu ensinando um atrás do outro e a minha mãe às vezes podia assistir as minhas aulas e dava essa ou aquela dica. Ela dizia que eu tinha muito jeito para ensinar, que eu devia aproveitar, e que eu ia me dar bem. Falava que eu tinha um jeito especial de explicar para as pessoas.

Quando eu fiz Magistério eu não tinha aluno particular, mas logo no primeiro ano de faculdade minha mãe já me pôs para dar aula. Acabei que também não fiz nenhum concurso naquela época. Podia ter feito, mas não fiz. A minha irmã fez já no primeiro ano, começou a trabalhar aos dezoito anos, e, como tinha que trabalhar vinte e cinco anos, imagina com quantos anos ela se aposentou? Completou os vinte e cinco e deu tchau para o estado com aquele salário.

E eu trabalhei muito com a minha mãe, dar cursos e logo que eu terminei a faculdade comecei a escrever com ela também. É que eles queriam começar a trabalhar com probabilidades, na verdade chances e possibilidades, com as crianças, e eu disse: – Ah, eu sei fazer isso. Inventei, criei, e acho que até hoje tenho guardado este material. Ele foi lançado, tinha meu nome e tudo. Depois fiz um material para professores da zona rural, e eu não entendia nada de zona rural, imagine! Mas, como era Matemática Moderna e eles tinham que engolir, então lá ia minha parte escrita em relação a isso. Claro que os erros foram assim gritantes, se for fazer uma análise hoje dá para pensar: que caminho mais tortuoso que eles tiveram que percorrer. Mas, é engraçado, primeiro queríamos colocar os conjuntos, depois queríamos tirar. Mas daí ninguém queria tirar. A conjunção estava instalada. E, depois de um tempo a gente queria tirar isso da conversa, que também não ajudou em nada, toda essa parte da linguagem. Mas eles insistiam, desde a primeira série. Então deixaram de explicar decerto, do jeito lá do interior, com as coisas que eles conviviam, para fazer desse jeito. Mas enfim, era moda,

os livros didáticos eram daquele jeito e alguém tinha que fazer. Então eu fiz junto com a minha mãe. Eu a ajudei a produzir o material e ela supervisionava.

E tudo aquilo que eu aprendia eu trabalhava com as meninas do Magistério no Instituto. Comecei ensinando Matemática, Matemática básica para elas poderem fazer a parte de Didática. E aí foi abrindo espaço, o professor de Didática se aposentou, entrou outro no lugar, mas eles desviavam de função, emprestavam para não sei aonde, e quando eu terminei a faculdade eu comecei a dar aula de Didática.

Depois comecei a dar aula de Didática nos cursos Adicionais, e aí é que o bicho pegou, porque aquelas professoras tinham experiência, não eram como as meninas do Magistério. Elas tinham a experiência e me questionavam, e eu não tinha muito como responder. Eu procurava dar aula das coisas que elas não sabiam: lidar com blocos lógicos, com conjuntos, fazer todas aquelas operações com conjuntos e trabalhava bastante com Piaget, porque isso eu tinha estudado muito na faculdade e eu entendia bem. Elas prestavam atenção e achavam que eu era o máximo mesmo, apesar de ser uma criança, baixinha, com vinte e quatro anos. E elas com vinte anos de Magistério, sentadas, prestando atenção na minha aula. Eu lembro que eu dava aula à noite e tinha muitas alunas que ficavam lá fazendo tricô, crochê, arrumando a bolsa. Mas tinha muitas alunas, inclusive algumas que tinham feito o Magistério comigo, que ficavam muito atentas. Conforme o curso, quem fazia, tinha cinquenta por cento a mais no salário.

Esses cursos eram para dar aula para alunos com características especiais: deficiente visual, deficiente auditivo e tal. Era como se fosse uma especialização do Magistério. Hoje ainda tem, mas há dois anos eles cortaram essa vantagem salarial.

Bom, daí, como choveu professor para fazer esses cursos, tinha turma no Instituto de Educação, depois abriu no Lysimaco e logo mudou o governador e viu que aquilo era uma anarquia. Que eles estavam pagando para mim, mas também para uma outra que deveria estar ali e não estava e ninguém sabia onde estava o pessoal. Eles disseram: – Ou volta todo mundo para o local de origem ou não tem mais curso. Aí voltaram as professoras, mas não esquentaram o lugar, logo arrumaram outra coisa, mas daí outra pessoa pegou o meu lugar. E eu decidi que não iria continuar neste caminho.

Eu já estava grávida e precisava de dinheiro para montar o enxoval e essas coisas. Daí de manhã eu dava aula de quinta a oitava na Escola Estadual Dona Carola, à tarde eu dava aula no Segundo Grau do colégio Estadual, e a noite eu trabalhava com essas professoras. Eram três caminhos, foi uma loucurada porque eu tinha que preparar três coisas diferentes.

O Segundo Grau foi o mais difícil, era a aula que eu mais bem preparava. Porque os adolescentes eram tão questionadores quanto os de hoje, queriam saber para

que servia, se servia para computação e isso e aquilo. A pergunta “pra que serve?” sempre existiu. E eu sabia algumas coisas porque as minhas aulas de Cálculo Numérico foram feitas naqueles computadores com cartão perfurado, certo? Para você ver como eu sou antiga cara.

Tinha que saber aquela linguagem, acho que era Fortran. Não fui para esse campo, também não fui dar aula na universidade. Porque, para você dar aula na universidade, você tinha que ter mostrado que gostava de ensinar aquele tipo de coisa, tinha que ter sido auxiliar de algum professor, para ficar fazendo carreira lá, e, na verdade, eu não gostava do aluno universitário. Tinha colegas e tal, mas eu não gostava daquele tipo de universidade que a gente tinha. Nós não formamos um grupo. Aliás, fizeram de tudo para que o grupo do primeiro ano se desmanchasse. Você não tinha possibilidade de manter-se junto com os colegas, eles misturavam todo mundo. Caso você passasse em tudo você tinha prioridade, mas, como eu tinha um monte atrasada eu nunca estava com a minha turma. Ninguém conseguiu se manter no grupo de Matemática por muito tempo. Uma matéria que você reprovasse você quebrava com o teu horário inteiro e dançava, né? E o pessoal fazia o curso assim, no mais ou menos, porque tinha que trabalhar. Então dos setenta que passaram comigo, nós nos formamos em cinco. Pode até ser que uns quinze tenham se formado, mas o resto desistiu mesmo. Alguns acabaram na universidade, por exemplo, a Ettiène Cordeiro Guérios é do meu tempo.

* * *

Falando um pouco dos meus professores, uma das que eu me lembro era a professora Leonor. Ela me deu aula durante os quatro anos de Magistério. Ela sabia bem todo o conteúdo e explicava com muita clareza. Acho até que tenho os cadernos guardados.

Eu gosto de guardar essas coisas. Por exemplo, os cadernos de Matemática dos meus filhos, os mais significativos eu guardo. Eu tenho assim, um caderno de primeira a quarta, daquele tempo e um dos cadernos de quinta a oitava, e ali mostrava assim, o trabalho com funções. O trabalho com sistemas de equação todo pintado. Ali está bem mostrado como é que era a solução, e como eu era caprichosa.

Eu prestava atenção e a professora era também assim, de uma didática, o quadro dela era organizado, impecável. Professor, ali no Instituto, tinha que ser bom. Não ficava encostado, tinha que fazer altos cursos de atualização. Era um lugar muito visado para trabalhar. E, naquela época, professor do estado ganhava bem. Todo mundo queria trabalhar no estado.

No Magistério eu me lembro de ter tido aula de Didática da Matemática, Matemática básica, resolução de problemas, desafios lógicos, mas era mais voltado para didática. A gente tinha que explicar no quadro como é que tinha

feito, explicar o raciocínio, como é que tinha entendido e tal. Mas era uma Matemática bem simples, assim, para se formar um professor de primeira a quarta, não exigiam conteúdo de quinta a oitava. Geometria, por exemplo, você só tinha que reconhecer as formas, conhecer os nomes, lidar com os blocos lógicos.

Na faculdade eu lembro que tínhamos algumas aulas na Reitoria, outras lá no Centro Politécnico, tudo esparramado. Mesmo dentro do Centro Politécnico, tinha uma aula aqui, outra lá não sei aonde, era uma correria.

Nas aulas, apesar de ter um livro, os professores escreviam o problema no quadro. Fazíamos uns três problemas por aula, no máximo. O último sempre era para você levar para casa. Um problema imenso que levava horas fazendo e usava páginas para resolver. Sentávamos naquelas mesas de anfiteatro, todas juntas, e ali, com os companheiros da lateral e a ajuda do professor a gente ia resolvendo os exercícios. Nós sempre recebíamos listas de exercício e íamos resolver na biblioteca.

A aula era sempre expositiva, sempre. Até mesmo a aula de História da Matemática, que eu achava que seria diferente, era expositiva. O professor trazia textos mimeografados, aí você lia na aula. Ali já se gastava um tempo, raramente você recebia o texto antes para ler para a próxima aula. Você lia, o professor explicava algumas coisas e a gente acabava a aula ali. Resolvíamos algumas questões e pronto. Basicamente era o resumo, talvez até mal feito, de um livro que já era difícil, o Boyer. Era melhor ler o livro que aquelas apostilas “jaguara”. Eu lembro que eu tive dois professores no semestre, um deles foi muito bom, o outro foi como o Schneider, professor de cursinho. Ele era dinâmico, mas as aulas de História dele eram muito chatas. Ele gostava de dar aula de Cálculo. Todo mundo sabia disso.

De quinta a oitava eu acho que não saía do esquema: definição, exemplo e exercícios, não mudava, sempre bem expositiva. Eu é que me empolgava com os desafios, com os problemas e os exercícios que eram postos. Não eram necessariamente naquela seqüência, sabe? Do mais fácil para o mais difícil. A professora meio que misturava isso. Ela colocava um mais desafiador e a gente ficava envolvida com o assunto, sabe? Eu gostava do jeito dela por causa disso, porque nós sempre ficávamos atentos. Mas é porque eu gostava também, porque eu me lembro dos alunos enlouquecendo, a hora que ela passava um problema mais difícil, que eles não conseguiam resolver, não que eu conseguisse resolver todos, mas eu me envolvia, sabe? Vejo isso com os alunos até hoje, se algum problema desafia, eles vão até um pedaço, daí a hora que eles encontram barreiras muito altas, eles desistem, e aí provoca tumulto, barulho, bagunça. Isso acontecia com a gente também. Mas eu acho que ela tinha essa coisa de ser assim mais moderninha.

Já de primeira a quarta série era explicado mesmo. Tudo era explicado, explicadíssimo, né? Faça isso, isso e isso e resolva isso, mas tinha muito problema, muito. Eu tirei essa conclusão pelo caderno que eu guardei, porque já não me lembro mais. Era um problema resolvido atrás do outro. Eles cumpriam a risca, todo o conteúdo. Tinha muito mais problemas do que arme e efetue.

No Magistério elas ensinavam Matemática com a preocupação da didática. Eu me lembro de uma professora que era colega da minha mãe no NEDEM e era minha professora no Instituto, se chamava Esther Holzmänn. Ela fazia atividades com o tangram, com o geoplano e com os blocos lógicos. Com o geoplano a gente estudou áreas, perímetro, figuras planas. Com os blocos: lógica, operações com conjuntos. O geoplano ajudava muito a esclarecer o que era área, porque é um conteúdo difícil. Acho até que ainda hoje seria uma boa aula.

Me lembro de trabalhar com área, equivalência de frações no tangram, lidar com volume, com medidas usando o Material Dourado.

Divisão e multiplicação eu aprendi com palitos no cartaz lugar valor. Nós resumimos para CLT, chique! E aí nós explicávamos como se faziam as operações naquele cartaz. Então, à medida que você explicava você aprendia, porque tinha que justificar aquilo que você fazia mecanicamente. Eu me lembro que eu fazia as operações com os números decompostos, multiplicação, subtração, divisão. Isso me ajudou a entender as operações com polinômios e me ajudava a melhorar o cálculo mental. Então, essas coisas eu aprendi no Magistério e com minha mãe também. Porque ela fazia isso no livro dela, e com esta finalidade, lidar com o entendimento da operação e com cálculo mental.

Antes de começar o NEDEM minha mãe lançou um trabalho baseado em uma pesquisa dos Estados Unidos que dizia que você tinha que ensinar aquelas operações, principalmente a divisão, numa determinada sequência. E ela escreveu um livro, um panfletinho, todo o estado do Paraná usou aquilo, todo o estado, não tinha quem não usasse, tem professores que até hoje têm esse material no seu armário, sabe? E seguem a sequência de passos. Segue uma sequência das mais simples às mais complicadas, aquelas que tem zeros intercalados no divisor, no quociente, sabe?

Mais tarde, quando eu estava trabalhando com a Maria Tereza, eu questionei este material. Acho que a quantidade de exemplos que tinha ali era importante, que a gente deveria explorar todos aqueles tipos, não deveria deixar nenhum de fora, mas não precisava ser naquela sequência. Mas que todos aqueles casos deveriam estar presentes, porque aquilo tinha sido bem estruturado, tinha sido bem investigado, todos os casos em que as crianças erravam. Eles faziam pesquisas aqui no estado também, em cima de provas. Minha mãe comandava o Núcleo de Pesquisa e Ensino. Não sei se isso ainda existe no estado.

Esses dias eu fui convidada para fazer consultoria de um material que os professores produziram. Era de Ensino Fundamental. No fim, morreu na casca, o material tinha vindo dos núcleos, mas era muito ruim. O estado quer fazer algo para envolver os professores, mas a gente acaba tendo que escrever tudo. Por quê? Porque as professoras não fazem uma análise das dificuldades do aluno. Elas querem colocar aquilo como se fosse uma novidade, sabe? Assim como quando elas vêm fazer os cursos onde a gente trabalha, elas querem as novidades, mas estudar aquilo que elas fazem todo dia, elas não querem. E aí quando querem apresentar as novidades, elas não têm profundidade no assunto. É tudo assim, bem superficial, elas não sabem escrever o objetivo, não tem clareza o que elas pretendem com aquilo.

É como se você tirasse uma fotografia de todo aquele processo e estivesse olhando só uma partezinha. Isso é insuficiente, não se diz o que deveria ter sido feito antes e o que se pretende depois. Elas não têm essa visão. Elas vão recortando as coisas. São professoras de primeira a quarta, não têm formação superior, e a escrita acaba ficando fraca mesmo.

Eu acho válido que os professores escrevam, mas é necessário um atendimento decente a esse professor. Vai na escola, acompanha o trabalho e registra as coisas que vão dando certo. Registra todo este trabalho, como uma pesquisa das pessoas que estão ajudando. Tem tanta universidade aí no interior, como é que o estado não faz esse tipo de serviço com os professores das universidades? As universidades estaduais não servem para ajudar o estado? Por que não contribuem dessa forma? Eles atendem tão pouca gente que não causam impacto. E, embora a nossa nota, nas avaliações como o SAEB, em relação aos outros estados não seja das piores, ainda é baixa que é uma desgraça.

Antigamente davam muitos cursos, de seis em seis meses se dava um curso. Acharam que isso era insuficiente, que ficava pouco para o professor e hoje parece que não se faz mais nada. Se dar curso não era bom, pelo menos é melhor do que não fazer nada. Eu não acho que ficasse tão pouco para o professor, porque você leva as novidades dos livros, os nomes dos livros que estão aí. Hoje em dia você tem a Internet e poderia dar endereços interessantes. Se não tivesse computador que se levasse as coisas de sempre, de Geometria para ver se elas sabem fazer, né?

É claro que com esses cursos você não vai conseguir atingir todo mundo. Minha mãe já dizia isso muito tempo atrás, ela falava: – Você não vai atingir todo mundo. Você vai atingir alguns e esses você multiplique por trinta, por noventa, porque eles vão ter os alunos deles que vão ser atingidos. Se você atingir vinte por cento dessas pessoas, veja a quantidade de crianças que serão beneficiadas. E, na medida que essas pessoas se destacam, elas irão contaminar outras pessoas, mas isso é muito demorado.

Fico pensando nos cursos que eu fiz, como aluna. Alguns foram fantásticos e eu fiz parte daqueles vinte por cento que minha mãe falava. Mas, de uma forma ou de outra, acho que muito pouco daqueles cursos fizeram quase nada. Quase todos foram muito bons. A prefeitura primava pela qualidade, chamava professores de boas faculdades, do Rio de Janeiro, São Paulo, mesmo aqui da Universidade Federal do Paraná.

Um deles foi sobre Desenho Geométrico. Sobre uso de material e tudo que tínhamos direito. Tinha escolas da prefeitura que tinham prancheta, régua T da melhor qualidade e os professores queriam manter, né? Nós preparávamos alunos para entrar no CEFET, alunos da periferia que queriam um ensino de qualidade e gratuito. E esses alunos se matavam de estudar para poder entrar no CEFET. Nosso *status* como professor de Matemática que contribuía pra esse aluno entrar era muito grande.

* * *

Em oitenta e um eu fiz o meu primeiro concurso e entrei na prefeitura. Eu entrei porque tinha decidido que ia trabalhar com aluno, ia ser professora de sala mesmo. Eu ia parar de dar aula para professor sem estar entendendo tudo que eu fazia.

Antes disso eu fui tentar vaga em uma escola particular a Jean Piaget, que, na época era uma das mais conceituadas. A dona era colega da minha mãe no NEDEM. Eu disse assim: – Eu posso trabalhar para você na sua escola? Ela disse: – Não, porque eu acho que você tem que ter mais experiência, principalmente porque você quer trabalhar com aluno de primeira a quarta e você tem que, não só saber Matemática, você precisa saber dar aula de Português e tudo mais, então eu preciso de gente com muita experiência e você não tem. Eu acho que você devia começar pelo melhor lugar que tem para aprender: a rede pública. Lá nós damos muito curso e você vai se preparando e aqui não tem curso. Aqui nós pegamos professores que já têm experiência. Então, você vá trabalhar na rede, aprenda e daí venha para cá. Bom, e desse jeito, eu contei para minha mãe e nunca mais olhei na cara da mulher. Por dois motivos. Primeiro porque ela me subestimou, como que ela achava que eu não iria dar conta se, inclusive, eu tinha minha mãe para me ajudar. Depois porque, que história é essa de dizer que: – Vai lá na prefeitura, aprenda lá, acerte, erre. Bom, depois eu passei na prefeitura e ela se aposentou. Me liberei dela em duas etapas.

Na prefeitura foi uma beleza. Logo que eu entrei tive uma diretora que me perguntou: – Você trabalhou com quê? Eu disse: – Trabalhei com jovens, e só tive turmas de quinta a oitava em diante. Aí ela disse: – Olha, então eu vou te dar uma quarta série, porque primeira série vai ser difícil para você poder trabalhar. E aí contratou, acho que o Erasmo Piloto para fazer um trabalho de pesquisa dentro da escola. E eu aprendi a lidar com aquele método de alfabetização dele. E fui me atualizando com os cursos que a própria prefeitura oferecia. A diretora

queria que se ensinasse por esse método, então eu nunca aprendi aquele método sonoro, o da abelhinha.

Acabei ficando cinco anos trabalhando de primeira a quarta e aí passei a trabalhar com quinta a oitava séries em regime integral de trabalho. Fui sendo professora de primeira a quarta e quinta a oitava ao mesmo tempo. Quando você é professora nova na rede municipal você não tem prioridade de escolha de turmas. Acabei tendo sorte e pegando só quintas e sextas porque eu já sabia lidar com criança pequena. Os professores que só tinham feito faculdade e só tinham lidado com aluno maior, pegavam oitava e sétimas séries. Eu aprendi muito com essas crianças de quinta e sexta. Fiz uma retomada do trabalho todinho de primeira a quarta e na sexta série fui aprender a dar aula mesmo. Porque o que eu sabia fazer na quinta série era fácil, não tinha novidade, né? O máximo que eu me lembro é de ter explicado para eles a tal da raiz quadrada, o quê para eles era uma novidade, e eles queriam alguma novidade. Ensinava também fatoração, números primos para lidar com fração.

E, já nessa época, tinha toda uma preparação para a Feira de Matemática, e os meus alunos sempre foram os que representavam a escola na Feira do núcleo da rede municipal. Nós tínhamos exposições e sempre fizemos parte de uma porção de eventos na cidade. Nós éramos destaque e eu sempre me destaquei como professora que se envolvia com esse tipo de coisa que eu percebia que o aluno gostava, né? Com essas atividades diferenciadas eu aproveitava para ensinar Matemática para eles. Eu me lembro de ter feito diversos materiais. Por exemplo, com medida nós fazíamos caixa com um metro cúbico, pilhas de metros quadrados, para preencher espaços. Um quarto de metro quadrado, metades de metros quadrados, para preencher os cantinhos. E era uma época em que rolava dinheiro na prefeitura, ainda hoje tem, tem menos depois do Cássio Taniguchi porque ele acha que o computador dá conta de tudo e que você não precisa recortar, colar, montar.

Ano passado nossas aulas de Matemática foram filmadas e colocadas na TV Professor. Mesmo com essa onda de computador eu ainda insisto em trabalhar e mostrar o trabalho das crianças. Mostrar esse trabalho com Geometria. Isso é uma das coisas que eu gosto muito, porque era uma das coisas que eu já gostava desde o começo. Como eu sempre gostei de desenhar tinha uma noção espacial boa.

Eu fazia assim, no começo do ano, com as crianças de quinta série, eu me lembro bem das minhas aulas: fazia pesquisa com elas, transformava aquilo em gráficos, e, junto com a professora de Português, colocava as fotos dos alunos em uma linha do tempo e do que elas gostavam, como é que elas eram. Fazia isso de forma matemática. Também servia para que os professores conhecessem seus alunos. Isso eu me lembro que motivava bastante as crianças e ajudava a não ter tanto medo assim da Matemática, já de cara. Não fazia o de sempre, em que no

primeiro mês se trabalhava só com aritmética e problemas. Já naquele tempo eu fazia esse trabalho com Estatística.

A prefeitura tinha uma discussão com um trabalho grande do Rio de Janeiro e eu fiz um curso que durou cem horas. Nós tínhamos as permanências, quinzenais, e a gente respeitava o horários das permanências na maior parte das vezes com cursos. Sempre tinha um professor a cada quinze dias tendo curso de duração prolongada com professores que já faziam pesquisa em Educação Matemática.

Quando eu comecei a sexta série eu me inscrevi nesse curso que trabalhava com números inteiros. Tenho arquivado o material desse curso lá no armário da escola. Outro dia eu olhei como ele era. Ele lidava ao mesmo tempo com metodologia e conceitos. Tinha umas fichinhas coloridas, valendo positivos e negativos, e você fazia as somas e subtrações como uma espécie de ábaco horizontal. E eu nunca trabalhei numa sexta série com as regras de sinais já impostas, os alunos é que elaboravam as regras de sinais a partir das atividades que nós estruturávamos. Isso eu não aprendi na faculdade, isso eu também não aprendi no Magistério, fui aprender nesses cursos.

Dez anos depois disso, em noventa e cinco, a Maria Tereza entrou na prefeitura. Ela trouxe um professor da Federal que trabalhou com Geometria, Desenho Geométrico, que a gente precisava. Até então eu trabalhava com quintas e sextas séries, e para essas séries o Desenho Geométrico era fácil, era só lidar com esquadros, retas paralelas, transferidor, ângulos e somas de ângulos. Na sétima e oitava eu via o pessoal ensinando construção de triângulos, polígonos inscritos, circunscritos, com todas aquelas regras, e aquilo já me incomodava. E eles anunciaram que viria um professor que iria mostrar para a gente uma maneira de trabalhar Desenho Geométrico que não era pela receita de bolo. Eu me interessei e fui fazer junto com os demais professores da rede. Era um grupo questionador, briguento, que tinha uma certa dificuldade de mudar o seu caminhar, sabe? Mas tinham alguns professores mais novos, assim como eu que queriam mudanças e se eles desestimulavam a gente estimulava. Se eles questionavam alguma coisa a gente ajudava a argumentar. Nesse curso ele nos ensinou a trabalhar com lugar geométrico e eu nunca ensinei Geometria que não fosse por lugar geométrico. Nunca ensinei pela receita de bolo. Se eu não me engano esse curso durou cinquenta horas. Nem todos os cursos que fizemos eram longos como esse, mas os mais significativos eram de longa duração. Esses cursos realmente fizeram a diferença.

Assistia o Telecurso com o Imenes porque achava que aquelas aulas tinham uma diferença. Ali ele mostrava caminhos alternativos e materiais didáticos e eu sempre fui louca por material didático, sempre. Cheguei até a dar curso para um sujeito que montava esse tipo de material. A prefeitura sempre teve estoque de materiais nas salas de supervisão e ninguém usava. Nem o geoplano, nem os ábacos, nem os blocos lógicos.

Acho que em noventa eu fui convidada para participar de uma exposição para mostrar o que a gente fazia em sala de aula, lá no Laboratório de Ciências do Portão. Foi aí que eu conheci a Maria Tereza e outros professores. Eu fui mostrar um trabalho de semelhança de figuras, proporção. Mostrei para os professores que esse era um assunto importante, que a costureira lidava com isso para interpretar um manequim e que tinham outras aplicações. Que seria interessante que você soubesse das aplicações e que dessa forma a Geometria estaria mais próxima do que se você trabalhasse só com números. Um ano depois disso, em noventa e um, eu fui chamada para trabalhar na secretaria junto com elas.

Esses seis anos que eu fiquei trabalhando em sala, eu não queria fazer um trabalho igual a todo mundo. Toda a rebeldia que eu não tive antes eu tive depois, sabe? Aquela mesmice não me satisfazia, fazer igual aos outros e sempre do mesmo jeito, vendo as crianças sempre não gostando de Matemática e eu amando aquele negócio, né? Digo: – Alguém mais tem que gostar junto comigo. Aquela coisa, os alunos sempre perguntando: – Para quê Matemática? Quando que a gente vai usar? O que vamos fazer com isso? Principalmente no Ensino Médio, criança de primeira a quarta não questiona desse jeito, porque os conteúdos são mais próximos do cotidiano, né? De quinta e oitava as perguntas já começam. Porque do jeito que era ensinado, realmente, tinha mais é que perguntar mesmo, para que que servia daquele jeito.

Nessa época minha mãe já tinha encerrado o expediente. Mas, mesmo assim me chamavam para trabalhar com professores no estado. Aí eu tive um tempo que eu dei para mim, para estudar Matemática de quinta a oitava série. Porque foi o lugar onde eu mais me identifiquei e onde, no meu entender, tinha mais problema com o aluno. Digo: – O problema começa aqui, e é aqui que eu quero estudar como é que funciona isso.

Acho que em noventa e um, a Maria Tereza dava assessoria para a Escola Palmares, e ela me chamava muitas vezes para eu trabalhar com os professores de lá. Eu gostei da escola, meu filho estava no Jean Piaget, e, como ele tinha dificuldades na alfabetização eu o coloquei na Palmares. Lá, eles usavam a mesma proposta da prefeitura. A Maria Tereza acompanhava o trabalho com Matemática e eles também tinham assessoria do pessoal de Língua Portuguesa. Três anos depois eu fui dar aula lá, dava Matemática para sétima e oitava e Desenho Geométrico na quinta, sexta e sétima. Três anos depois larguei as aulas de Matemática na sétima e oitava e peguei a quarta série.

A Palmares se juntava com a Escola Anjo da Guarda e uniam esforços para fazer cursos e trazer assessores para os seus professores. Não era possível uma escola particular trabalhar só com professores que já estivessem prontos, formados. Tinha muita rotatividade e para segurar esse professor tinha que ter mais coisa, tinha que ter hora de estudo, tinha que ter salário decente, e tinha que ter benefícios para os filhos desses professores. Isso foi muito atrativo na época. Todos os meus filhos estudaram lá. A escola ficava a meia quadra da minha casa

e eu ficava sossegada quanto ao aprendizado deles, fiquei satisfeita e estou satisfeita, acho que fiz um bom negócio. E era um investimento alto, uma das escolas mais caras, mas eu tinha bolsa e tinha pai que ajudava a pagar, porque assim como ele fez comigo ele também pode me ajudar a fazer esse trabalho com meus filhos. Porque o meu sogro achava que a escola pública era a escola pública que ele teve, que era de qualidade, então ele achava uma bobagem pôr em escola particular. Mas eu sabia a diferença que era. Os filhos dos meus vizinhos estudavam na Escola Júlia Wanderley, pública, não era ruim, mas eu, como professora de quinta a oitava, via nas meninas que estudavam ali como é que era o ensino de Matemática, e eu não gostava. Que era o que eu já não gostava na maioria das escolas e que fazia diferente. Era um ensino de Matemática tradicional, que tem até hoje: põe o exemplo, põe o conceito e tal.

Eu também trabalhei desta forma com alguns conteúdos. Mas eu acho que quando eu faço dessa forma, faço mal feito. Isso eu sei porque eu trabalhei em contra-turno com alunos que iam mal em sala de aula e também substituindo professores que trabalhavam de uma maneira mais tradicional. Uns quatro anos atrás eu substitui um professor que tinha todo o livro do Imenes registrado com xis, onde é que era para eu fazer os exercícios e eram só os exercícios repetitivos. Os problemas ele não marcava, só os exercícios repetitivos. Eu não consegui fazer daquele jeito. Na oitava série eu quis mudar e os alunos não quiseram, os da sexta me adoraram, e não queriam mais o professor deles. Eu fiquei revoltada com os alunos da oitava, eles não queriam pensar, esse professor já tinha sido professor deles na quinta, na sétima e na oitava. Ele se aposentou, estava faltando professor na rede e ele foi fazer hora extra lá na escola que eu trabalho. Eu disse: – Mas não é possível. Esse homem aqui de novo. Ele estava um pouquinho melhor. Foi professor aqui do Colégio Mileninho. Ele e um amigo dele davam aula de uma forma muito parecida, mas o amigo dele era pior. Semana passada eu pedi para os alunos explicarem como é que era. Era assim: o sinal de igual é como se fosse um muro, o número que tem que passar desse muro troca de sinal, e o número que está daquele lado do muro é o dono da casa, então ele não troca de sinal. Pensei: Bom, não vou começar por aí, porque se eu estou recuperando o cara, não vou reforçar essa conversa, que essa a gente sabe de cor, né? Eu quero ver se ele, começando de outro jeito, liga isso que eu estou fazendo, e que ele sabe responder, com aquilo que o professor está explicando. Mas ele não junta uma coisa com a outra. Primeiro porque os exercícios são muito primários: somar um número com outro, um você não sabe quanto vale o outro você sabe e sabe o resultado. O professor só quer que passe para o outro lado com o sinal de menos. O cara faz isso, pensa, pensa, pensa e faz e faz e faz, depois, quando ele tiver menos duas vezes o xis igual a oito, por exemplo, que é para esse cara pular o muro para lá ele vai passar dividindo por mais dois¹⁶. Isso quando passa

¹⁶ Em conversa posterior, a depoente manifestou preocupação em deixar mais claro que pretendia dizer fazendo a conta:

$$-2x = 8 \therefore x = \frac{8}{+2}$$

dividindo, porque é só para trocar o sinal e o cara vai continuar somando. Não tem noção de que operação ele está fazendo, do que é que se trata, se existe um problema para você escrever daquele jeito. E aí eu comecei com: – Ah, adivinhe, estou pensando num número, faz isso e faz aquilo. Vamos escrever isso, um número que eu não sei, somado com não sei quanto dá tanto, tá? Fiz a balança. Nossa a balança você joga para lá, joga para cá, está tirando de um lado, está tirando. Os alunos não juntam nem a balança, nem os problemas de adivinhação. Não juntam com aquilo que fizeram mas resolvem todos os problemas, lógico, sem a álgebra, sem a linguagem algébrica, sem ser do jeito que o professor quer, com a escrita algébrica.

O professor não consegue transpor o problema para essa escrita algébrica, ao mesmo tempo, sabe? Ir fazendo aos poucos, aos poucos, para que o aluno escreva daquele jeito, porque não se convence de que precisa fazer aquilo. O professor fica naqueles problemas ridículos, então eu acho que para ficar difícil e para parecer um conteúdo de sexta série o cara explica desse jeito. E como ele não contextualiza, ele não junta aquilo que ele está fazendo de equação com aquilo que já existia antes e aí torna-se a coisa mais difícil do mundo. Porque é uma regra nova, é uma escrita nova que parece não ter nada a ver com aquilo que tinha anteriormente. Não tinha jeito de eu ensinar desta maneira, já não aprendi desse jeito.

Quando eu fiz o Ginásio, a minha mãe já explicava com a história da balança e a gente usava o livro do NEDEM. Então, não vai dar para passar para o outro lado com o sinal trocado. Minha mãe me dizia: – Teus colegas de trabalho ensinam assim, esse é um jeito que é prático e que no final das contas, na limpeza da escrita vai ficar desse jeito mesmo, o número vai aparecer lá do outro lado com o sinal contrário. E quando eu estudei era pela igualdade: toda a operação que eu fizesse daquele lado eu fazia desse, a balança era só uma ilustração, mas eu lidava com a equação, não exatamente como eu vejo hoje. Eu lidava como se eu tivesse aquela igualdade, tudo que eu fazia de um lado eu tinha que fazer do outro. E para mim aquilo era lógico, muito mais lógico do que o cara passar para o outro lado do muro. Não tem lógica passando por ali, não tem, é uma sequência de passos a serem seguidos.

Na quinta série também, “o mais interessante”, o “*must*” da quinta série eram as expressões numéricas. Por quê? Porque o sujeito tinha que escrever uma enorme de uma tripa e ir resumindo, seguindo regras, e criança gosta disso, sabe? É como se fosse um desafio. Isso era uma das coisas mais pedidas em testes e que, quando eu ia explicar para os alunos, eles já tinham seguido uma caminhada que ninguém queria voltar atrás, então vamos ensinar dali para frente do jeito tradicional, segue isso, isso, isso e isso. – Mas por que você faz potência primeiro? Então eu desmanchava aquela potência, para mostrar a eles que aquela operação representava uma multiplicação e que, portanto, não poderia fazer aquele número somado com outro. Porque a escrita daquilo não corresponde a pegar esse dois com esse três, que um era uma soma ou uma subtração e que esse

dois pertencia a uma multiplicação. Então eu não conseguia explicar de uma maneira que não fosse lógico para mim.

Eu já não tinha uma boa memória, então, se eu tivesse que ter aprendido antigamente, no meu tempo de escola, memorizando, seqüência e tudo mais, eu ia me lascar. Eu só aprendi História e Geografia porque tinha que escrever muito. Minha memória é visual, aprendi isso de tanto que eu tive que escrever na minha vida, sabe? Não acho que eu nunca tenha sido nem um pingo tradicional. Fui, até tem algumas coisas, bem repetitivas que eu até acho que fazia bem. Por exemplo, quando eu ensinei equação na sexta série. Nós tínhamos um livro que vinha para a escola toda, e nós até podíamos não usar o livro, mas teve muito pai que veio reclamar porque é que eu pulava os exercícios e caminhava tudo contrário. E eu mesma nem sempre tinha todos os argumentos, muita coisa eu fiz de forma intuitiva, por não acreditar no jeito que os outros explicavam.

O livro que nós recebíamos era da Editora do Brasil, o autor era o Andrini. Esse livro tinha passos para resolver as coisas: primeiro passo da equação, segundo passo, terceiro passo, quarto passo, quinto passo, sexto passo. Nossa! Mas tinha passo, meu filho, tinha passo! E aí, sabe? Cada etapa vencida o aluno ia passando para frente, para frente, para frente. E eu, quando eu vi aquele tipo de coisa eu não acreditei, né? Eu digo: – Ah, meu Deus!

Era a mesma coisa que se fazia lá com a divisão que a minha mãe tinha explicado e que eu cheguei a usar na primeira vez que eu dei aula na quarta série. Os alunos não sabiam dividir, então eu comecei daquele jeito, mas isso porque eu nunca tinha estado numa sala de aula. Não tinha experiência para fazer um outro caminho, era o caminho que eu conhecia, e ali eu usei o material. Hoje seria uma aula tradicional, porque eu seguia aqueles passos e queria que as crianças dessem conta do algoritmo. Naquela época não tínhamos calculadora a disposição. Eu fiz faculdade com régua de cálculo. Na metade da faculdade que entrou a calculadora e que malmente consegui pagar uma porque era caríssimo, então não era algo popular nem se tinha uma idéia de que se iria usar do jeito que se usa hoje. E aqueles alunos, lá em oitenta e um, já estariam trabalhando muito antes da calculadora se popularizar. Muitos deles terminavam a quarta série e iam trabalhar, com doze, treze anos.

Eu acho que em geral me adaptava bem com essas coisas, com esses materiais. E como os professores não davam conta de aprofundar seus estudos nós recebíamos muito material pronto, de primeira linha. Por exemplo, teve uma vez que nós recebemos um material que se chamava Alfa. Era um material que trazia mil e quinhentas perguntas para você fazer para o seu aluno. Eu peguei o Alfa um, o Alfa dois, o Alfa três e o Alfa quatro. Muita coisa eu aprendi ali, muita mesmo. Para quem nunca tinha entrado numa sala de aula de primeira série ali vinha todo o equipamento, todo o material. O ábaco inclusive. A primeira vez que eu entrei em uma sala de primeira série nós lidamos com um material. Eram barrinhas como o material dourado, umas barrinhas amarelas de plástico e as pequeninhas,

para trabalhar com o sistema de numeração, centenas, dezenas e unidades. Eu usei, mas e as professoras que não usaram?

Na segunda e terceira série a gente ia usar o ábaco. Era aquele ábaco fechado com as continhas, para deixar a criança chacoalhar, bater, fazer barulho, se acostumar bem, para depois usar ele como contador, fazer as operações e tudo. Então eu posso dizer que aprendi a ser professora depois que já tinha terminado a faculdade, com um material que era de ponta. Um material que não era comum. Digamos assim, que se ele fosse entregue hoje, ainda seria moderno para muitas professoras, vinte e três anos depois.

* * *

Tem muitos professores que não mudam, se acomodam. Eu acho que em primeiro lugar é isto: é uma questão de comodidade. Se você conhece o ser humano você sabe que tem gente que não está incomodado com o que está acontecendo em volta. Que para ele está bom assim, o salário é o que ele merece mesmo e pronto. O sujeito diz: – Vou dar aula desse jeito, foi assim que eu aprendi. E essa é a frase que muitos já disseram. – É assim que eu aprendi, é assim que eu sei. E se ele sabe bem daquele jeito é bom que ensine bem daquele jeito porque se ele não sabe e não está com disposição para mudar ele que não invente. Não que eu ache que a pessoa precisa estar preparada, porque você vai se transformando. O problema é quando ele não quer, não está disposto, não está motivado para isso.

Então em alguns casos é por comodismo, em outros o professor não percebe que vai ter vantagem. E têm outros que acham que aquilo é um esforço mesmo, que aquilo vai precisar um desgaste, vai precisar estudar e ele não está a fim. Acha que não compensa, que o salário dele é baixo, ele é funcionário público, tem estabilidade. Eu lidei muito com funcionário público, e tem essa coisa com o funcionário: – Já estou estabilizado, não vou mudar. Na escola particular, como essas em que eu trabalhei, é diferente, a escola exige que o cara tenha mudança e o professor corre atrás porque não quer perder o emprego. E se ele achar que é mais fácil ele trabalhar numa outra escola que não exija essa mudança ele vai para outra, ele corre as escolas. Tem um monte de vaga para professor de Matemática, até hoje. Então têm todos estes fatores: a comodidade, a questão de o cara ser funcionário público. Mas têm aqueles que se preocupam com o aluno, têm aqueles que se incomodam com o tipo de pergunta que o aluno faz, têm aqueles que enxergam o aluno desesperado e não gostam daquilo. E comigo foi diferente porque eu tive assim, uma preocupação familiar, os pais queriam que a gente entendesse as coisas, tudo que nós estudávamos. Mesmo quando a gente viajava, era para que nós entendêssemos tudo o que tinha acontecido.

Meu pai não discutiu muita política conosco porque era um perigo quando eu entrei na faculdade em setenta e três. Ele tinha sofrido várias pressões. Mas antes desse período a gente conheceu História, conheceu gente, se envolveu com

peessoas. Meu pai se dava com todo mundo, do funcionário mais simples, que não queria estudar e ele incentivava, até o Governador. Na rua XV ele conversava com o juiz, o promotor, o advogado e conversava com a dona do café. E tinha assunto com todo mundo, ele se preocupava com as pessoas. Minha mãe também, a mesma coisa, se preocupando a vida toda com aquelas professoras que não queriam explicar nada. Então isso pega na gente, sabe? É princípio mesmo, é coisa que você trouxe de casa. Como é que você vai querer estar lá na frente, ganhando o seu dinheiro, e não se preocupando com as pessoas que estão o dia inteiro com você. Eles é que estão pagando o seu salário, né? Então eu acho que para mim era muito ruim, eu me sentia muito mal se eu não explicasse a ponto de todo mundo querer entender, e gostasse.

* * *

Antes de escrever o material para a Módulo eu já tinha escrito bastante coisa, com várias pessoas. Teve o currículo da prefeitura que a gente modificou e todo o material de apoio para o professor. Teve uma coleção que eu fiz com o Carlos Roberto Vianna, a Maria Tereza Carneiro Soares, a Tânia Maria F. Braga Garcia, a Cláudia Miriam Tosatto, a Fátima de Lourdes Cassoli Jacob e a Heliete Marinho Daudt da Cunha. Um grupo grande que mantivemos o tempo todo.

Nós discutimos um livro diferente: um paradidático para o aluno, não para o professor. Ele não tinha a intenção de ser como os demais que vieram depois, que tinham bastante informação de História para o professor. Mas também não era naquela outra linha que contava uma história fantasiosa e dali ia puxando os conteúdos matemáticos. Nós queríamos propor atividades diferentes daquelas que estavam no livro didático. Esse acabou sendo um dos primeiros livros paradidáticos que foram publicados. Mas, acabou morrendo na casca, porque a própria editora percebeu que isso não dava dinheiro, e não dando dinheiro não interessa.

De uma forma ou de outra, o editor era bem interessado. Ele achava que o professor de Matemática precisava de coisas diferentes e investiu, foi isso. Nunca ganhei um tostão por isso, nada, nada, nenhum dinheiro. Foi muito bom para aprender a escrever livro junto com a Maria Tereza, junto com a Tânia, com o Carlos e tal, porque o que a gente estudou, brigou, mudou e reescreveu, não foi brincadeira. Porque não era assim: – Ah, está pronto e é assim que nós vamos fazer. Levamos um ano só brigando, trocando de parceiro, aquela coisa. Então a gente aprendeu a dividir o trabalho. Porque, por exemplo, lidar com a Maria Tereza você já sabe como é que é, né? A gente escreve de um jeito e ela inverte tudo. E então, precisa ser humilde para entender que a mulher é o *must*. E que você aprende também com ela. Ela vai usar o teu material? Vai. Mas ela vai fazer diferente, e é ali no diferente que você aprende.

Aí nós fizemos aquele material e naquele período mudou o prefeito, quem ganhou foi o Jaime Lerner e nós não tínhamos mais espaço, tivemos que cair

fora. Fomos escrever esse livrinho e nos mantivemos unidos por um tempo. Depois disso abriu uma brecha: tinham mantido um pessoal, em um cantinho, lá na Educação de Adultos, sem muita importância, e a Maria Tereza entrou lá. Quem ficou era um rapaz que tinha anos de ensino, o Aparecido Quinaglia, e ele conseguiu formar um grupo totalmente petista dentro da secretaria em que estava todo aquele pessoal do Jaime Lerner. Como a gente trabalhava à noite eles não prestavam atenção. Aos poucos ele foi pedindo coisas e fomos conseguindo politicamente um espaço. Ele conhecia algumas pessoas que gostavam dele e que foram dando essa abertura. Uma das coisas que ele conseguiu foi com que os funcionários estivessem no local de trabalho, uma hora, em sala de aula. Isso já era uma discussão em nível nacional, principalmente do PT. Uma hora tinha que tirar do trabalho e uma hora o funcionário tinha que doar. Isso me encantou já de cara, eu digo: – Nossa! O cara tem que se responsabilizar, eu acho que nada é de graça, né? E eu sempre pensava na questão social, porque muita gente foi jogada para fora de sala de aula por motivos de falta de dinheiro, oportunidade de trabalho. É uma dívida social da prefeitura. E, por outro lado, uma dívida dos funcionários de terem largado o estudo de qualquer forma. Alguns vieram, outros não deram importância. E de todo aquele grupo eu é que fui fazer o trabalho com a Maria Tereza. O Carlos estava no mestrado e a Tânia na Secretaria de Educação do Estado.

E, nesse tempo, ela já tinha discutido o currículo e eu tive que estudar o caminho que eles tinham percorrido. Achei muito interessante as mudanças, mas nunca tinha dado aula pra adulto. E fui escrever um material de Matemática para adultos sem nunca ter dado aula para adulto. Nós queríamos que o funcionário da prefeitura tivesse aula e a Maria Tereza disse: – É fácil, vamos lá que você vai dar aula já. Ela foi junto comigo e disse: – Eu vou dar aula para eles e você fica assistindo. E aí aprendi algumas coisas, alguns macetes, ali. De ficar escutando o aluno, escutar toda aquela Matemática que ele sabia. De respeitar o caminho que ele já tinha feito. Ouvia e registrava. O material tinha o registro dos nossos alunos. Por exemplo: como é que o seu João explicou a contagem de espigas que eles faziam? Esse relato, com os desenhos do seu João, foram para o livro do aluno. E uma porção de outras coisas interessantes que foram acontecendo. Esse material ficou riquíssimo, muito interessante. E eu fui aprendendo. Rápido.

Mais tarde nós fomos fazer supervisão para professor nas escolas, à noite. E aí eu aprendi muito mais porque aquelas professoras tinham anos de experiência. E à medida que a gente ia entendendo o caminho que a Maria Tereza tinha visualizado anteriormente nós podíamos ir interferindo. Nossa! Quanto eu aprendi! Foi uma faculdade ali. Em pouco tempo eu tive tudo aquilo.

Dar aula para adulto foi a outra coisa que mexeu muito comigo e que eu adorei trabalhar. Você sabe disso por conta do trabalho que eu e você fizemos juntos na universidade, né? Eu aprendi um monte com a Maria Tereza e depois eu fui ficando sozinha. Ela viu que eu estava caminhando e disse: – Então tchau que eu vou fazer outra coisa. Ela sempre faz isso, né? Na Palmares ela também fez isso:

no começo eu ia junto com ela e tudo, aí ela se espirrou, e eu fui dar aula, aprendi um monte. Eu sempre digo que eu tenho um santo muito forte. Se existe isso, o meu é poderoso porque ele me deu muito na questão profissional. Eu só cruzei com gente legal. E quando eu me senti assim meio por fora na escola e que o tipo de comportamento do professor que não se envolvia estava me enfraquecendo, sempre aparecia alguém para dizer venha para cá, vamos fazer isso, vamos fazer aquele outro. E fui fazendo amizade só com esse tipo de gente, que queria subir, queria estudar. Pessoas que reconheciam que não adiantava ter feito só a faculdade e ficar ensinando daquele jeito.

Aprender foi uma caminhada bem legal. Foi todo um aprendizado, por exemplo, na época em que discutimos o currículo, nós víamos a prática e à noite nos reuníamos no departamento para fazer a reflexão teórica do currículo que estava sendo construído. Naquela época havia uma discussão nacional sobre Educação de Adultos. Eu ganhei muito com isso, foi a minha escola, uma outra escola. Porque trabalhar com adulto é completamente diferente.

E, com aquela bagagem, fui escrever livro para a Editora Módulo. Como eu já falei eu já tinha escrito outros materiais. Já tinha escrito material no currículo de primeira a quarta, no de quinta a oitava. Fui escrever material de primeira a quarta para a Módulo. E eu pude fazer isso com uma certa segurança, porque tinha acabado de trabalhar com os alunos e estava tudo fresquinho na minha cabeça. Sabia também como é que eram as mudanças que estavam ocorrendo. Quem coordenava o trabalho na Editora era a antiga chefe de departamento da prefeitura, a Carmem Gabardo. Ela confiava no meu trabalho e eu fui lá para arrumar algumas coisas, terminar o trabalho de um professor que tinha começado e não terminou. Eu olhei aquilo e disse: – Olha, não concordo com isso aqui. Tinha arme e efetue de quilo, tinha uma cópia descarada de alguns livros. Eles estavam muito acostumados a fazer recorte e colagem como se fossem montar uma apostila usando partes de livro que já existe. Eu não acreditava naquilo e disse: – Olha, eu posso até terminar, mas a cara vai ser outra, e vai ficar ridículo o material começado de um jeito e terminado de outro. Eles me perguntaram o que eu pretendia fazer. Eu fiz um esboço, apresentei minha proposta e eles disseram: – Então você vai escrever tudo de novo. E aí com essa nova proposta eu tive que explicar o material anterior para os professores para que pudesse encerrar aquele ano, porque o material já estava na mão dos professores.

Esse material era dirigido para escolas, para prefeitura. Você viajava, dava o curso com aquele material para elas poderem usar e deixava o pessoal lá, se matando o resto do mês. Eu não acreditava no que estava fazendo, mas fui explicar para o professor o que é que o autor anterior pretendia, o que eu percebia daquele material. E junto a isso eu fui reescrevendo o material nos seis meses finais daquele ano. Tive que escrever em seis meses e em fevereiro a escola já estava com todo o material novo. E aí elas sentiram muita diferença, muita modificação e começaram a questionar: – Olha, daquele jeito estava mais fácil, né? Eu dizia: – Mas talvez seja mais fácil para você, mas para o aluno esse aqui

talvez seja mais fácil. Eu fui argumentando, fui explicando o que eu queria, o que eu pretendia e elas foram aceitando aos poucos e foram tendo um retorno bom com o aluno, sabe? E ali eu percebi que minha escrita tinha muito de Geografia, muito de cálculo mental, muito do que eu tinha discutido no currículo da prefeitura. E eu me apoiei muito no material da Maria Tereza que já tinha sido escrito. Quer queira, quer não queira a gente tinha muita influência dela. Mas, por exemplo, o que não tinha de Geometria no livrinho dela, eu pus nesse material.

Este material tinha muito do que eu escrevia para o professor da prefeitura. A Maria Tereza me perguntava como eu explicava Geometria e a gente escrevia. Ela me fornecia material de São Paulo, do Rio de Janeiro, me fazia ler uma porção de coisas. Eu lia, apresentava o material que eu tinha escrito e ela gostava, mexia pouco no meu material, mexia mais no das outras, em relação a medidas, com relação a cálculos. Ela mexia muito no material da Gládis Bhiel. A Gládis não consegue mais trabalhar com a Maria Tereza, se dá muito bem com ela como pessoa, mas não agüentava as caneteadas vermelhas, porque a Maria Tereza desce a lenha, risca, marca.

A Gládis não queria mais escrever, mas adorava dar curso para professor. E eu não gostava de dar curso, eu gostava de escrever e de dar aula, aula para o aluno, para o meu aluno, a minha turma. Com professor eu tinha mais resistência. As supervisoras que participavam parecia que iam para desfilar. Interessavam-se em leis, coisas de burocracia. Eu achava uma chatice dar curso para elas. Não se envolviam com o conteúdo. Chamavam as supervisoras para elas aprenderem e explicarem para as suas professoras e poderem ver se o pessoal estava fazendo de acordo com o que a gente queria. Que as professoras delas estavam com a gente a cada quinze dias. Algumas vinham muito interessadas, sentavam na frente, mas o resto, oitenta por cento, sentava lá atrás e deixavam a gente louca. Isso me incomodava bastante.

E, bem, a Módulo foi se modificando, modificando, até que transformou aquele material em livro didático. E foi interessante porque o material foi sendo realimentado nas salas de aula e nas discussões que tínhamos a cada bimestre com o professor. E acabou se transformando em livro didático e, nessa época, eu já estava bem mais preparada para escrever um livro didático. Esse livro ganhou um prêmio do MEC por ter tirado a maior nota, tiramos nota mais alta que o Imenes. Vencemos uma concorrência e o livro foi usado em todo o Nordeste. Tinha um projeto chamado Projeto Nordeste e o melhor livro ia ser usado lá. Foi o ano em que mais eu ganhei dinheiro. Participaram da escrita desse livro a Claudia Miriam Tosatto, a Gládis Bhiel e a Elizabeth dos Santos França da Palmares, porque eles queriam fazer um material de Pré-Escola e a Beth entendia bem disso.

Era um grupo bem diversificado. Eram duas professoras da rede municipal e duas da rede particular. Com exceção da Beth que tinha formação em Pedagogia, todas

as outras três tinham formação em Matemática. A Beth ficou mais com o trabalho de Pré-Escola. Eu contribui em todas as séries porque achava que tinha que ter uma pessoa que ficasse em todas as séries, sabe? Brigando e pedindo para que tivesse tudo e tal. Eu escrevia algumas coisas para todas as séries, reorganizava outras e fazia a amarração do livro.

Eu tinha que meter o bedelho igual a Maria Tereza e comecei a reescrever as coisas da Gládis e ela se incomodou. E quando esse livro foi reeditado, que foi quando ganhamos o concurso, não estou bem lembrada, acho que a Gládis não era mais do grupo. Ela se incomodava quando eu metia a mão na escrita dela, ela disse: – Me chame para dar curso, mas eu não quero mais escrever.

Mais tarde o editor queria que escrevesse um apostilado para o professor das prefeituras de quinta a oitava e aí a Walderez entrou. Ela trabalhava comigo na Palmares e era ótima professora. Eu explicava as coisas para ela como a Maria Tereza fazia comigo. Ela era professora de Física, então tinha um caminho diferente do meu, fazia outras questões e aquilo me fascinava. Eu gostava dos exemplos e das atividades que ela fazia para o aluno, tinha uma aplicabilidade diferente. Como na Palmares a gente se dava muito bem eu a chamei. Daí a Gládis se sentiu de fora de uma vez. Achou que eu não a queria para quinta a oitava. Eu até tentei fazer com que ela continuasse, mas ela não se acertou muito bem com a Walderez, e tirou o time mesmo. Ficou um período meio conturbado, mas eu fiz questão de manter a amizade porque eu gostava muito dela. Mas a escrita dela ficava meio destoante da nossa. Eu nem sei se era da nossa ou se era da minha mesmo. Parece que eu herdei essa coisa de canetear e de mudar. Não tem jeito, quando a gente vai dividir o texto com outra pessoa alguém vai ter que dar a redação final. E você percebe os estilos diferentes. A Walderez tinha um Português impecável, lidava muito bem com as palavras e me questionava também. Então eu fui aprendendo a colocar no papel junto com a Wal. A contribuição dela era ótima, mas o primeiro material que ela me deu eu disse: – Olha, se vai escrever do jeito que está escrito em todos os livros então não vai, você vai ter que escrever outra coisa. Você vai ter que escrever aquilo que você faz na sala, e não aquilo que está escrito nos livros. Eu não quero desse jeito. Depois ela respondeu. Ela conta essa história e eu nem lembro direito se eu fiz isso, sabe? Eu tenho uma vaga lembrança, eu já me lembro das nossas discussões que valeram a pena para mim, entendeu? E aquilo deve ter tido importância para ela.

* * *

Como eu estava falando, meu pai não discutia muita política conosco porque era perigoso. Em sessenta e quatro eu tinha dez anos e eu me lembro de ver os meninos, os universitários correndo. A gente morava no prédio, que era ao lado do Cine Lido, o Cine Lido era um cinema todo envidraçado, e eu me lembro de ver o pessoal correndo da polícia e jogando pedra. Eu não entendia direito, porque era criança.

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.

Meu pai se desgostou com tudo por causa dessas coisas de política e se aposentou. Aposentou-se muito antes que a minha mãe. Daí ele lidava com a redação dos livros que a minha mãe escrevia, brigava bastante com ela, e eu entendi porquê, muito mais tarde, quando eu fui escrever. Ele perguntava a ela: – Mas o quê você quis dizer com isso? O que você queria ensinar aqui? Ela explicava, ensinava Matemática para ele. Meu pai arrumava a redação e aí ela brigava porque a linguagem dele era muito sofisticada e o material deveria ter uma linguagem mais próxima do professor. Eles passavam tardes fazendo aquilo porque naquela época ela trabalhava menos, mas ainda dava cursos, tinha se aposentado mas continuava trabalhando.

Meu pai parou de trabalhar mesmo. Ele se desgostou com essa história de terem tirado o trabalho dele nessas mudanças de governo. O Ney Braga era uma desgraça para ele, então pronto, ele se aposentou e encerrou o expediente no estado. Só ficou em casa ajudando minha mãe, tem até fotografia deles, ele sentado na frente da máquina de escrever de um lado e ela sentadinha do outro escrevendo a mão. Ele pegava na máquina escrevia e reescrevia, xingava, brigava. Mas assim, uma briga saudável, para poder fazer um livro legal. Nesse tempo eu estava na faculdade e tinha uma disciplina chamada EPB – Estudo de Problemas Brasileiros. O professor lá na frente e o militar sentado lá atrás.

Eu me lembro do meu pai dizendo assim para mim: – Olha a questão é essa, já aconteceu isso tudo comigo, já fui perseguido, já tive que sair do jornal por causa disso, já saí do estado por causa disso e eu não quero que você se envolva. Nesse momento, não é possível. A pessoa pode ser presa. Existem movimentos escondidos, principalmente de universitários e tal. Eu, como era uma moça bem boazinha, não me envolvia. Mas, a Walderez, por exemplo, fez parte. Eu fiquei

na minha, escutando aquelas aulas de EPB e indo discutir em casa com meu pai. Ele dizia: – Não abra a boca na aula, que se eles descobrirem que você é minha filha você é que vai ser perseguida. Ele me assustou bastante, sabe? E eu, claro, uma menina de dezoito, dezenove anos, que não era rebelde, não iria me envolver com isso. Acatei o que meu pai falou.

Meu pai conversava bastante comigo em casa. Falava dos problemas financeiros, nós sabíamos como é que estava o país. E nós sem poder viajar tentando manter a minha irmã na Europa e quietos. Depois eu soube que meu pai continuava com os amigos conversando na rua XV, mas bem mais discretamente. Ele tinha medo de ser afastado da gente de novo, tinha medo de que minha mãe ficasse sozinha tendo que criar três filhos. Ele ficava meses sem receber. Faziam isso para mostrar quem tinha o poder.

Quando vieram militares menos radicais ele ficou mais feliz. Ele dizia que estava abrindo brecha e tal. Nessa época eu já tinha me formado, já era empregada. Mas ele ainda me alertava para ver se não tinha ninguém diferente na sala de aula para assistir e essas coisas. Mas daí, quando eu comecei a trabalhar já não era mais quietinha, já fazia parte do sindicato e as reuniões eram de lascar, altas empolgações. Mas eu não contava para o meu pai.

Eu participei de tudo quanto foi greve. Os professores me diziam que eu não podia participar porque eu não era estatutária, mas eu não estava nem aí. Eu queria fazer parte.

Eu fazia parte da prefeitura onde os movimentos tiveram menos problemas. No estado, tinha muito mais gente e os problemas foram maiores. Teve aquele movimento em que soltaram os cavalos em cima dos professores do estado. Nós estávamos dando curso na prefeitura e assistindo aquela briga lá na frente. Fizemos questão de descer e nos incorporar ao grupo. Eu nunca me afastei destas questões políticas.

Quando eu fui trabalhar com a Maria Tereza, a gente estava ali porque queria mudança, porque abriu essa possibilidade. Anteriormente não havia essa preocupação. O currículo era o mesmo acho que há uns quinze anos e não havia mudança. A lei não mudava, não tinha uma política educacional que tivesse mudança e era isso que a gente queria. Nós tínhamos essa necessidade e ali, pela via da educação, foi nossa atuação política.

Sempre fui representante de sindicato, fazia campanha pela greve nas escolas, tinha argumentos, fazia parte das discussões. A Gládis e a Fátima que veio aqui, também. A gente se conheceu por causa disso. Nós éramos das novas rebeldes, das que queriam mudanças. Mas uma mudança maior que aquela da sala de aula, então nós começamos a fazer parte do sindicato. E o sindicato também tinha uma preocupação pedagógica.

* * *

Quanto a esse termo contextualização, que você me pergunta. Bom, deixa eu reformular minha frase para não ficar gravado uma coisa sem nexos. Faz horas que eu não discuto essa questão. Mas é uma coisa que está presente, inclusive no título dos livros, embora já esteja diminuindo. Isso porque as discussões foram mostrando que as aulas do professor tradicional também são contextualizadas. Ele contextualiza da forma dele e eu contextualizo da minha. Foi uma palavra que eu nem sei bem ao certo, com tanta clareza, o que é que eles quiseram dizer, sabe? Era trabalhar o conteúdo num contexto mais atual? No cotidiano? Ou valia qualquer contexto? Então eu usei pouco este termo. Peguei a discussão no começo, e logo ela acabou. Parece que para mim ela não afetou tanto.

Teve um povo do estado aí que fez um curso com o título Matemática Contextualizada, né? Eu não fiz porque não era do estado, mas eu cheguei a olhar o material de uma professora da rede municipal que fez. Pelo que eu vi era uma tentativa de mudança de um material de Ensino Médio, onde mostrava uma Matemática mais aplicada. Usando um caminho histórico, uma aplicação. Tinha alguns textos da *Superinteressante* trabalhando com logaritmos, limites. Eu imagino que eles tentaram fazer esse tipo de modificação para que o aluno tivesse mudanças na forma e nos problemas. Para que o aluno se aproximasse mais da Matemática aplicada.

* * *

Ainda faltou dizer para você que, como você deve ter percebido eu aprendi um monte com uma porção de pessoas. E, como eu fui aluna da Federal e professora da rede, eu procurei fazer cursos de qualificação na universidade. Eram cursos extensos, três, quatro anos, mas não eram Especialização. Quando começou a Especialização eu pensei em fazer, mas aí eu vi que a Matemática que estava na universidade era aquela que eu tinha deixado de estudar a bastante tempo, voltada ao Ensino Médio. Que era para ter muito conteúdo de Ensino Médio. Mas eu não tinha tempo para estudar uma coisa que eu não estava usando.

Eu tive essas aulas na Federal, durante esses três anos, com a Florinda Katsume Miyaòka. Ela tinha um projeto, e nós tínhamos aula com ela e com alunas do quarto ano. Ela fazia a gente explicar como daríamos aula e fazia as alunas explicarem como elas dariam aula de um determinado conteúdo. O jeito que essas moças ensinavam era tudo o que eu não queria. Era assim: esse é o conceito, esse é o exemplo e esse é o exercício. Eu disse: – Nossa! Aqui é tudo igual ainda. E a Florinda gostava das aulas delas.

Quando a gente ia explicar do nosso jeito, como é que aquele conteúdo era trabalhado de quinta a oitava série eu dizia que tinha que ter tal caminho e que esse caminho não era tão formal. Que a maneira como elas trabalhavam não era a maneira que se trabalhava de quinta a oitava. Que para chegar a esse formal nós

estudamos um tempão, são anos de escola. São onze anos de escola, se contar a Pré-Escola, doze.

Elas lidavam muito com Geometria. E eu dizia que não precisava ser daquela maneira formal. E que mais tarde, quando os alunos precisassem dos teoremas, eles seriam muito mais fáceis de entender. Era a hora em que eu, a Gládis Bernadete Biehl e outras professoras que freqüentavam esse curso dávamos um *show*. Até o quarto ano de faculdade ninguém tinha falado para aquelas moças que uma aula de quinta a oitava não era daquela forma.

Bom, eu não quis ter aula assim de novo, nesse curso de Especialização, não quero, não vou entrar. Não quero repensar o Ensino Médio, está bom de quinta a oitava, eu gosto disso, tem muita coisa que eu não sei e o que eu quero para mim é entender porque é que o sujeito não aprende isso, não aprende aquilo, por que não se ensina isso de quinta a oitava. Eu não quero Ensino Médio. Talvez hoje em dia esteja fazendo falta, porque como eu não lido com adultos, ou melhor, o jovem adulto, eu acabo tratando meus filhos como umas criancinhas. Eu fico pensando que deve ter faltado isso para mim. Falta esse pedaço na minha vida e que agora estou aprendendo aqui com os meus filhos.

Eu fui lá, assisti umas aulas, nem tinha me inscrito, mas tinha certeza de que eu não ia fazer aquilo. Teve um monte de gente que foi, ficou com o título. E eu sempre sem o título. E é isso que a Maria Tereza me cobra: – Clélia, você tem um caminho, mas sem a titulação as pessoas não vão te chamar, você não pode assumir os cursos que a gente dá hoje em dia para ganhar um monte, sem a titulação. Você tem que fazer.

Nesse semestre eu fui assistir as aulas da Pós-Graduação em Educação aqui da Federal. Eu fiquei investigando o que eu iria fazer no mestrado, como eu iria escrever o projeto, porque eu não tinha clareza do que eu queria estudar. Até o dia que a Maria Tereza disse: – Olha eu já sei o que você vai escrever. Você vai escrever sobre o NEDEM, sobre tudo isso que você conhece, sobre esse caminho todo da História da Matemática do Paraná. Eu acho que você devia fazer essa homenagem a sua mãe. Eu digo: – Pô, isso é uma apelação, né? Isso é chamar minha mãe de lá do túmulo para dizer: venha fazer esse trabalho e não sei o quê. Ela disse: – É mesmo, porque acho que é o único jeito que eu vou ter para botar você nessa universidade de volta. E aí desisti de novo porque já tinha uma moça fazendo isso, a Helenice. Aí ela disse: – Não se preocupe, você pode dar outro enfoque, porque você viveu de perto. Mas não é isso que eu quero saber.

Bom, mas e aí, como eu tinha que manter a minha casa, tinha que trabalhar vinte e quatro horas por dia, até ter um estresse e dirigir sem saber qual é o rumo, como me aconteceu esses dias, resolvi viver um pouco, esperar os filhos se arrumarem.

Agora já estão engatilhados. Uma entrou na Federal, a outra está na Federal. Não tenho gastos enormes com ensino. Tem ônibus, livro e tal, mas não é uma despesa como se você estivesse fazendo uma Universidade Católica, pagando seiscentos pila de mensalidade. Quando meu filho estudou lá era quase mais que a metade do meu salário, eu tinha que fazer hora extra para poder ter uma folga, para poder manter empregada. Que aliás, não vai para frente, não escolhe outro emprego, não faz concurso, não faz nada. E eu querendo que ela vá, que ela cresça. Eu fui diminuindo a quantidade de dias em que ela trabalha aqui, porque os filhos vão saindo de casa, e falei para ela se mexer, porque ficou fácil, ela já está catorze anos comigo.

Só tenho artista dentro de casa. Quero ver como é que vai ser a vida financeira. Espero que seja brilhante, espero que se dêem muito bem. Mas a realidade não tem mostrado que eles vão poder se sustentar logo. Eu vou ter que trabalhar muito mais tempo ainda.

Mas agora folgou. Não precisa levar para cá e para lá. Claro que está sobrando tempo para mim. Só que eu preciso melhorar a minha respiração, já estou com cinquenta anos, a memória que já não era boa ficou pior. A disposição foi diminuindo, eu canso demais. Eu tenho que recuperar com exercício, com vitamina, com trabalho geriátrico mesmo. Tive um risco de câncer de mama e acho que vou ter que fazer uma cirurgia semana que vem para tirar o nódulo. Estou com problemas de pressão. Então estou fazendo um *relax* mesmo.

E pressão, sobe, desce, me estresso e tal. Então eu tenho feito um *relax* mesmo. Estou saindo com as amigas que já estão se aposentando, danço, brinco. Um outro ritmo porque o povo já está cansado. Eu ainda tenho energia para um monte de coisa, mas sei que se eu entrar no mestrado vou ter uma carga pesada, porque eu sei quanto eu vou ter que ler, e o quanto eu vou ter que fazer bem feito diante dos meus amigos que estão lá na universidade. Eu não vou querer fazer mal feito, entendeu? Eles estão esperando mais do que talvez eu possa dar. É complicado.

* * *

A experiência da entrevista foi assim: é como se você tirasse uma fotografia com uma pessoa que você fica à vontade para fazer a pose, entendeu? Então é assim quando a gente se dá bem a gente é sincero, a gente conta o que sabe. Espero que isso traga alguma contribuição. Estou esperando que isso ajude um pouco você.

2.6 UM ESTUDO POSSÍVEL?

Somente após a coleta de todas as entrevistas é que consegui perceber o que seria possível compreender a partir das histórias de vida destes depoentes. Esta afirmação talvez cause calafrios em pesquisadores mais ortodoxos, que definem o ato de pesquisar como um caminho em que primeiro se define a pergunta, depois a metodologia e o referencial teórico e, finalmente, vai-se a campo.

Em conversas com o grupo (GHOEM), concluímos que canalizar esforços apenas para o estudo do conceito de flexibilidade seria deixar de lado interessantes aspectos da vida dos depoentes desta pesquisa. Não refutamos o trabalho com um determinado conceito, no entanto consideramos que o de flexibilidade abrangeria poucos aspectos, ou seja, não era suficientemente amplo para dar conta da complexidade de uma história de vida.

Além disso, se, por um lado, o conceito de flexibilidade me possibilitava escapar da prescrição, por outro, poderia abrir um leque indesejável, pois havia o risco de aceitar a ‘falta de princípios’ como característica de flexibilidade, o que certamente seria tão equivocado quanto restritivo.

Enfim, optei por ampliar as possibilidades de análise, procurando abranger, na medida que me fosse possível, a totalidade dos depoimentos. Sendo assim, procurei compreender como um professor de Matemática torna-se ‘o’ professor que é. Ou seja, compreender como o indivíduo vai se tornando, ao longo de sua vida, através de suas vivências, de sua relação com outros indivíduos, de sua relação com o contexto que o cerca, este professor de Matemática, com estas idéias, práticas e resistências.

Cabe agora um estudo mais aprofundado sobre o papel da História Oral nesse trabalho.

3 SOBRE HISTÓRIA ORAL E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: METODOLOGIA EM TRAJETÓRIA

Desde as primeiras discussões de que participei, observei que os membros do grupo buscavam caminhos metodológicos, cabendo ao coordenador, orientador deste trabalho, alinhar, de tempos em tempos, as divergências e as convergências de posições vigentes. Desta maneira, pareceu-me razoável percorrer cronologicamente as publicações dos integrantes do GH OEM para que o leitor pudesse perceber a construção das perspectivas teóricas em trajetória, nas quais estarão enraizadas as minhas opções metodológicas e os procedimentos utilizados nesse trabalho.

Essa incursão cumpre diferentes objetivos. Ao mesmo tempo em que situo o leitor perante o “estado da arte” na interface História Oral e Educação Matemática, configurando a pertença deste trabalho no âmbito das pesquisas do referido grupo, explico minha opção em utilizar a História Oral em sua vertente metodológica.

Iniciarei a cronologia pela dissertação de mestrado de Gilda Lúcia Delgado de Souza¹⁷, defendida em 1998. O trabalho intitula-se *Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 – 1980*. Segundo Garnica (2003), é o primeiro trabalho de pesquisa em Educação Matemática que explicitamente utiliza a História Oral como metodologia de pesquisa de um modo mais rigoroso, se comparado com o trabalho de Oliveira (1997), elaborado anteriormente. O período estudado respeita a trajetória pessoal da autora e impõe-se como significativo, num contexto mais amplo, à luz das legislações que, à época, entravam em vigor.

¹⁷ Apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro – PPGEM/UNESP-RC, sob orientação do professor doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica.

Especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases 4024 de 1961 e sua mudança, em 1971, para a lei 5692, e o surgimento de órgãos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como a COGES (Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo), o DRHU/LC (Departamento de Recursos Humanos Laerte de Carvalho) e a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Destaque-se, ainda, o acordo MEC/USAID, firmado na década de 1960. A autora, então, opta por estudar um grupo de professores da Baixada Santista que se coloca em evidência nesse contexto geopolítico. Assim, a proposta da pesquisa é “realizar um levantamento histórico, ‘disparado’ a partir das perspectivas de quatro depoentes, da Educação Matemática no Estado de São Paulo nas três décadas citadas” (SOUZA, 1998, p.14).

A autora se utiliza de entrevistas com quatro professores, que foram textualizadas e, posteriormente, conferidas e legitimadas pelos depoentes, conforme indicam os parâmetros metodológicos nos trabalhos que optam pela História Oral, destacando como a vida cotidiana articula-se com a memória e a história.

Para fundamentar esta articulação Souza percorre um referencial teórico que lhe permite compreender a história do tempo presente como história. Alguns dos autores consultados, Philippe Ariès, Jacques Le Goff e Carlo Ginzburg, são historiadores ligados ao grupo da Nova História, presentes nas discussões sobre História Oral. A utilização deste referencial e as intenções da autora permitem legitimar seu trabalho como um trabalho de História da Educação Matemática.

De acordo com Souza (1998) uma primeira tentativa de análise foi feita sobre as perguntas de corte, presente em todas as entrevistas, seguindo as orientações de Meihy (1996):

É em função do estabelecimento de um dilema comum, importante e explicativo da experiência coletiva — por exemplo: a recriação do universo mental em outro espaço urbano —, que procede à ‘pergunta de corte’. A ‘pergunta de corte’ é um recurso básico de unidade dos depoimentos. Esta questão que deve estar presente em

todas as entrevistas.(p.53)*

Posteriormente a autora foca suas análises na formação dos professores que entrevistou, considerando os materiais que eles desenvolviam e aplicavam em suas salas de aulas, o envolvimento desses professores em projetos educacionais na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a estrutura da legislação vigente à época estudada.

Tais análises são desenvolvidas no último capítulo, intitulado *Educando o Olhar*, à luz dos estudos do historiador Phillipe Ariès. De acordo com Souza (1998):

[...] buscamos educar o olhar para uma melhor compreensão das práticas sociais que habitam o cotidiano escolar. Ao focarmos as textualizações disponíveis, centraremos nossas atenções na concepção de História apontada por Ariès (1990) quando afirma que, embora haja uma variação dos sentidos, esses ocorrem de forma sucessiva, havendo uma continuidade no movimento, ou seja, nosso intuito é o de assinalar o que muda e o que permanece nas práticas sociais ligadas à educação, como uma questão de método de investigação histórica.(p.239)*

A partir dos depoimentos e de documentos oficiais, Souza explicita sua leitura esmiuçando, especificamente, quatro temas: a formação acadêmica, a docência, projetos e ações e a legislação vigente, destacando o que mudou e o que permaneceu nas práticas sociais ligadas à Educação, em particular, à Educação Matemática.

Envolvido com a orientação da dissertação acima apresentada, Garnica publica, em 1998, o artigo *O escrito e o oral: uma discussão inicial sobre os métodos da História*. Primeiro texto do autor sobre o tema, o artigo aborda os procedimentos historiográficos clássicos e alternativos, apresentando a oralidade como fonte histórica legítima e genuína.

Esta discussão sobre a legitimidade e o alcance das fontes orais permeia

* Itálico do autor

* Grifo no original

grande parte dos trabalhos dos integrantes do GH OEM. Em suas justificativas estes autores remetem-se aos historiadores da Escola dos *Annales*.

Em 2001¹⁸, Antônio Carlos Carrera de Souza e Gilda Lúcia Delgado de Souza alinhavam algumas compreensões no artigo *Cotidiano e Memória*. Neste texto destaca-se como o cotidiano articula-se com a memória e com as práticas educativas da Educação Matemática. Os autores traçam uma linha teórica em que se vinculam questões sociológicas, filosóficas e históricas, no contexto da Educação Matemática atual, afirmando certo avanço na conceituação de paisagem, cenário, cotidiano e memória, termos que se tornam cada vez mais presentes nos trabalhos dos integrantes do GH OEM.

No ano de 2000 é finalizada a tese de doutorado de Carlos Roberto Vianna, intitulada *Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática*¹⁹, cujo enfoque volta-se para professores que, atuando dentro de departamentos de Matemática, optam por exercer atividades, predominantemente, no campo da Educação Matemática, tematizando as resistências que estes professores sofrem por parte de seus colegas de departamento, uma resistência que acarreta dificuldades para o desempenho profissional, embora não decorram da natureza do objeto acadêmico de estudo, mas sim, da transformação do preconceito em ações discriminatórias.

Com vistas a obter elementos de apoio para a defesa dessa tese, o autor explicita sua opção em utilizar a metodologia da História Oral em duas vertentes: história de vida e história oral temática. A opção em se utilizar a história de vida está de acordo com aqueles pressupostos de Vianna segundo os quais as resistências enfrentadas, ou não, estão em sintonia com a trajetória de vida de

¹⁸ Este texto, embora tenha sido publicado posteriormente ao texto de Vianna (2000), alinhava compreensões anteriores, motivo pelo qual o inseri neste momento.

¹⁹ Apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação do professor doutor Antônio Miguel.

cada depoente.

São realizadas duas entrevistas com cada um dos quinze professores-depoentes, a maior parte deles pesquisadores em Educação Matemática vinculados a departamentos de Matemática. No primeiro encontro o entrevistador os deixa falar livremente sobre suas vidas, retomando, na segunda entrevista, pontos que julgou necessários, ao fim do que algumas perguntas diretas são formuladas: “Qual a sua utopia?” “O que seria uma definição de Educação Matemática?” “Enfrentou resistências?”.

Embora em seu resumo Vianna tenha deixado clara sua opção em utilizar-se da metodologia da História Oral, na apresentação da pesquisa aos depoentes, há menção em ser, a História Oral, uma disciplina: “Seguindo uma orientação metodológica dentro do que se intitula História de Vida e História Oral Temática, dentro da disciplina de História Oral [...]” (p.83). No decorrer do capítulo, o leitor poderá perceber que a classificação da História Oral como uma disciplina, uma metodologia ou procedimento de pesquisa é um ponto de divergência nos trabalhos dos membros do GH OEM²⁰, ainda que estas divergências, devido às freqüentes negociações, tenham sido minimizadas.

Na tese de Vianna, encontram-se diferentes estágios de tratamento dos depoimentos: em alguns, as perguntas do entrevistador são mantidas; em outros, as perguntas são incorporadas ao texto e há ainda outros exercícios. Essa opção do autor está em sincronia com suas pretensões e fundamentos, cuja concretização resulta num texto criativo também do ponto de vista do estilo de suas composições.

O trabalho está separado em três jornadas. Cada jornada consiste de

²⁰ Estas divergências são reflexos claros das discussões que ainda hoje ocupam os historiadores orais. Em Ferreira e Amado (1996) o leitor encontrará um debate aprofundado sobre esta discussão. Ainda que os membros do GH OEM não sejam historiadores, é interessante notar que mesmo em outras interfaces tais questões adquirem contornos similares.

cinco vidas, intercaladas com textos que visam a tratar, ainda que implicitamente, de questões metodológicas, provocando a análise do leitor sobre a vida anterior, ou, ainda, permitir a manifestação do preconceito deste leitor. Cada jornada-texto apresentada é discutida por quatro leitores fictícios: Adrastéia, Crono, Orestes e Esaiona.

No que diz respeito às análises dos dados, o autor deixa explícita sua opção em não fazê-las, no entanto recorta as respostas ao que poderíamos chamar de suas perguntas de corte: “Qual a sua utopia?” “O que seria uma definição de Educação Matemática?” “Enfrentou resistências?”, apresentando-as separadas de seu contexto para permitir ao leitor relacionar cada resposta ao seu autor. No quarto capítulo deste trabalho, aprofundarei a discussão sobre os argumentos de Vianna para não analisar os depoimentos que coleta.

No ano de 2002, Garnica²¹ divulga um inventário das pesquisas em Educação Matemática que se utilizam da História Oral, desenvolvidas até aquele momento. Neste texto o autor apresenta e discute uma monografia de especialização, (LANDO, 2002), três dissertações de mestrado (OLIVEIRA, 1997; SOUZA, 1999 e TEIXEIRA, 2000), e duas teses de doutorado (VIANNA, 2000 e GUÉRIOS, 2002). Destes autores, somente Vianna e Souza participam atualmente do GHOM. Pretendendo considerar a pertença deste meu trabalho no universo da produção desse grupo específico, não considerarei trabalhos externos ao GHOM.

Já no ano de 2003 é publicado, pelo mesmo autor, o artigo *História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação*. Neste trabalho, tendo como base dois trabalhos anteriores, datados de 1998 e 2002, Garnica elabora uma “regulação” metodológica, isto é, explicita

[...] um processo em que grupos que se constituem socialmente discutem e esclarecem continuamente as finalidades que organizam a sua vida em comum, de

²¹ Este texto foi escrito em data anterior, razão pela qual está aqui inserido. Foi publicado em 2006, na Revista de Pesquisa Qualitativa, ano 2, número 1. Para referência completa, consultar Garnica (2006).

forma que os procedimentos de convivência e realização de ações coletivas estejam em adequação com as finalidades compromissadas coletivamente. As finalidades acordadas são a única e genuína fonte das regulações que necessitam ser combinadas para ir organizando e dando eficácia ao desenvolvimento das ações comuns. (BERGAMO apud GARNICA, 2001, p. 38)

Dentre os pontos que considere relevantes no artigo está a análise do trabalho de Oliveira (1997). Garnica observa que se trata de “um ‘exemplo exemplar’ do momento de transição, quando as perspectivas da História Oral começam a ser utilizadas em Educação Matemática ainda sob a égide das pesquisas qualitativas e não como uma tendência metodológica específica” (2002, p. 20), caracterizando, ainda, as pesquisas de Vianna (2000) e Guérios (2002) como investidas mais plenas em História Oral e cujos focos estão em traçar esboços de paisagem e não na reconstituição histórica *stricto sensu*. No trabalho de Souza (1998), cuja intenção é realçar “o levantamento histórico como pano de fundo para compreender a Educação Matemática espaço-temporalmente contextualizada” (p. 20), a perspectiva historiográfica é mais acentuada.

Desta maneira, vem à tona um debate que tem acompanhado o grupo sobre as vantagens e as desvantagens da História Oral utilizada como metodologia e sua relação com as demais formas de conduzir pesquisas qualitativas. Além disso, há uma preocupação em marcar a diferenciação entre a História da Matemática, tomada em uma acepção clássica, e a História da Educação Matemática. Naquele momento, Garnica afirma:

[...] parece-nos, à primeira vista, que a História Oral utilizada como metodologia para o esboço de cenários, para a compreensão mais aprofundada do contexto, executa, sem vantagens nítidas, o mesmo papel que as pesquisas chamadas qualitativas, em suas várias vertentes, sempre desempenhou nas pesquisas em Educação Matemática. Esse não é, obviamente, o caso da História Oral como método para levantamentos históricos estrito senso. Não que as pesquisas qualitativas até então em vigência não pudessem realizá-lo mas, historicamente, essas abordagens qualitativas em Educação Matemática nunca foram plena e explicitamente utilizadas com esse fim e, sem dúvida, um movimento tão criativo e propriamente enraizado nos estudos sociais como é a História Oral, suprirá lacunas sensíveis e servirá, ainda, para estabelecer um lugar (e as concepções fundantes) para o assentamento de uma História da Educação Matemática que se fará desvinculada dos parâmetros vistos como rigorosos e válidos (fundamentalmente a arqueologia documental) que vêm com os estudos em História da Matemática, tomada em sua acepção ‘clássica’. (2002, p.21)

Garnica continua seu texto tratando de questões especificamente metodológicas como a seleção de depoentes, os parâmetros para condução de entrevistas, os tratamentos possíveis aos depoimentos e, finalmente, a análise, tida como a etapa de mais difícil apreensão. Para o autor,

[...] observada a concepção hermenêutica que subjaz à história, analisá-la é, tomando-a como texto, esquadrihar as múltiplas perspectivas que, no caso da História Oral, os depoimentos permitem perceber. É retratar cenários, dar-lhes contorno à luz do presente, dialogar com dados, perceber tendências no que se altera e no que permanece. (GARNICA, 2002, p. 34)

Com essas frases, parecem consolidados, na esteira dos trabalhos aqui já analisados, termos e parâmetros que se tornam freqüentes nas pesquisas dos integrantes do GHOM: os depoimentos em História Oral permitem perceber múltiplas perspectivas, (re)traçar cenários, dialogar com dados, perceber tendências no que se altera e no que permanece.

Em 2003, conclui-se o projeto de iniciação científica de Maria Ednéia Martins, intitulado *Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista*²². Segundo seu relatório, o trabalho

[...] buscou investigar como ocorria a formação dos professores e alunos de núcleos de ensino rural na região oeste do estado de São Paulo, visando a constituir, especificamente, uma das faces da Educação Matemática no sistema educacional brasileiro. Para tanto, usando a História Oral como parâmetro, buscamos constituir parte do cenário da escola rural a partir do relato de alunos, professores e inspetor de ensino que efetivamente vivenciaram esta realidade, nesta região, no período de 1950 a 1970.(MARTINS, 2003, s/p)*

A autora coletou depoimentos de onze professores, cinco alunos e um inspetor de ensino utilizando recursos da História Oral, numa abordagem temática. Os depoimentos foram gravados, transcritos, textualizados e validados por todos os depoentes.

²² Apresentado ao Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista de Bauri e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo –FAPESP, sob orientação do professor doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica.

* Grifo meu

Desses depoimentos foram detectadas dez tendências: zona rural como “terra de passagem”; estrutura física e administrativa das escolas; tipos de escolas rurais; dificuldades; caracterização do professor e do aluno; participação da família e da comunidade; currículo, inspeção e avaliação; sistema de ensino; ensino de Matemática; contexto da zona rural.

Em 2003, Ivete Maria Baraldi defende a sua tese de doutorado intitulada *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*²³. Nas palavras da autora:

[...] neste trabalho, pretendemos vislumbrar possíveis respostas para nossas indagações e esboçar um perfil de nossa região, através dos ‘retraços’ da vida de alguns professores e professoras de Matemática, base para nossa questão principal: **‘Como evidenciou-se, delineou-se, caracterizou-se a formação do professor de Matemática, nas décadas de 1960 e 1970, em seus variados aspectos, na região de Bauru?’**.

Para atingirmos o nosso objetivo, trabalhamos com a História Oral (temática) como metodologia principal de pesquisa. Neste trabalho utilizamos tanto as fontes orais, na forma de depoimentos de professores de Matemática da Região de Bauru, como documentos escritos (revisão bibliográfica). (p. 10)**

Baraldi entrevista oito professores da região de Bauru que atuavam como professores de Matemática à época em foco, estruturando seu trabalho em três volumes não ordenados, mas inter-relacionados através de *links*, como um hipertexto. No volume A, a autora apresenta o depoimento temático dos professores da região de Bauru; No volume a são apresentadas e estudadas quatro tendências que se mostraram a partir dos depoimentos, a saber:

- “A região de Bauru: Traços e raízes... uma paisagem”: traços de algumas características da região de Bauru, em que a autora contextualiza os dados destacados referentes às cidades entrelaçadas na pesquisa;

²³ Apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro – PPGEM/UNESP-RC, sob orientação do professor doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica.

** negrito no original

- “Os trilhos de Bauru, para onde nos levam?”: em que é feito um esboço de algumas características históricas das ferrovias que cortaram a região de Bauru e são tecidas considerações em relação ao que representaram no panorama do ensino e aprendizagem da Matemática, especificamente e, de modo geral, ressaltando a importância histórica dos trilhos para a região;
- “CADES: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário”: em que são apresentados alguns traços desta campanha e de sua influência para a formação do professor de Matemática da região de Bauru, e;
- “Retratos de um cenário”: em que são feitas considerações sobre a Matemática Moderna e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71.

Pequenos textos, intitulados “pontos de fuga”, são elaborados para vincular essas tendências aos depoimentos do volume A, guardando com isso a independência desejada entre os três volumes.

Finalmente, no volume **X**, a autora apresenta suas considerações sobre a História Oral como metodologia de pesquisa em Educação Matemática.

Ainda em 2003, Marisa Rezende Bernardes defende sua dissertação de mestrado intitulada *As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)*²⁴.

Nesse trabalho, Bernardes procura, em constante diálogo com as idéias de Michel Foucault, entender as regras e os mecanismos de poder na produção de regimes de verdade. Para tanto entrevista quatro professores “cujas experiências são reconhecidas como diferenciadas e/ou são professores comprometidos com embates relativos à carreira docente em suas várias dimensões” (2003, p. 8).

²⁴ Apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista de Bauru, sob orientação do professor doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica.

Deixando clara sua opção em apresentar seu trabalho respeitando as idas e vindas na qual ele foi construído, a autora inicia seu estudo com uma auto-entrevista.

Exposta às constantes discussões do GH OEM com respeito à “análise”, Bernardes explicita seu conflito quando se vê na eminência de empreendê-la. Desta maneira, opta por realizar uma análise genérica, que comentarei com maior profundidade posteriormente por julgá-la um “exemplo exemplar” das dificuldades em se analisar histórias de vida.

Em 2004, Silvia Regina Vieira da Silva, defende sua tese de doutorado intitulada *Identidade Cultural do Professor de Matemática a partir de Depoimentos (1950 – 2000)*²⁵.

Nesse trabalho são entrevistados dez professores da rede de ensino público de Rio Claro, que exerceram suas atividades de docência no período de 1950 a 2000, sendo dois professores de cada década. Afirma utilizar-se da História Oral como “procedimento de pesquisa”, embora não deixe claro o que entende por isto. O objetivo de sua investigação é promover uma discussão a respeito da identidade cultural do professor de Matemática – aquela que surge da “pertença” à cultura escolar.

A partir da textualização das entrevistas são detectadas quatro tendências: Sociedade, Prática x Teoria, Fragmentação do sujeito e Identidade Magistério²⁶. Tais tendências são plasmadas nos trabalhos de Ariès (1990) de maneira análoga ao desenvolvido por Souza (1998), e diferentemente daquele movimento de detectar e explicitar tendências como em Baraldi e Martins (2003). Silva apresenta as quatro tendências que seu estudo permitiu detectar, procurando se são de conservação ou de mudança; ou seja, se “o discurso” conserva-se ou

²⁵ Apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro – PPGEM/UNESP-RC, sob orientação do professor doutor Antonio Carlos Carrera de Souza.

²⁶ Os conceitos de “fragmentação do sujeito” e “identidade” são fundamentados em Hall (2002).

não nos depoimentos coletados.

Quanto à tendência “Sociedade”, Silva conclui ser uma tendência de conservação, pois a maioria dos entrevistados manifestou algum tipo de expectativa de reconhecimento com relação à sociedade, como se tem verificado historicamente ocorrer com a carreira do magistério e seus agentes, da mesma maneira que a tendência “Prática x Teoria” pois, de uma maneira geral,

[...] os entrevistados não se identificaram com o magistério através da universidade (teoria), mas através de situações práticas, como, por exemplo, aulas particulares, grupos de pesquisa (ou estudo) e cotidiano escolar. A maioria dos entrevistados, inclusive, se percebeu professor de Matemática mesmo sem ter terminado a Licenciatura” (2004, p. 232).

Já a tendência “Fragmentação do Sujeito Professor” é uma tendência de mudança, pois,

[...] muitos dos aspectos que, antes, eram relacionados com a identidade do professor de Matemática se fragmentaram: as exigências para ser professor, salário, a autoridade, conteúdo, questões sociais, a inversão do público para o privado. Então, tendo em vista que alguns acontecimentos variaram a forma de apresentação e apresentaram alguma mudança, fragmentação do sujeito professor é uma tendência de mudança. (SILVA, 2004, p. 236)

A tendência “Identidade Magistério”, por sua vez, é caracterizada como sendo de conservação.

Para esclarecer por que classifica determinada tendência como de conservação ou de mudança, a autora recorre a uma leitura de trechos dos depoimentos.

Também a dissertação de mestrado de Michela Tuchapesk, defendida em 2004, intitulada *O Movimento das Tendências na Relação Escola-Família-Matemática*²⁷, vale-se de tendências, segundo mesmo referencial para a análise de seus dados.

Nesse trabalho, a autora procura compreender a interação entre escola,

²⁷ Apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro – PPGEM/UNESP-RC, sob orientação do professor doutor Antonio Carlos Carrera de Souza.

família e Matemática. Para tanto, utiliza-se da História Oral como “método de investigação” (TUCHAPESK, 2004).

Tuchapesk utiliza-se do que denomina de “autobiografias temáticas” para selecionar seus depoentes. A leitura atenta destas autobiografias, obtidas de alunos de uma escola pública de Rio Claro, levou a autora a selecionar seis alunos para serem seus depoentes.

Apoiada nessas seis autobiografias temáticas, foram elaboradas entrevistas semi-estruturadas que serviram de guia para a coleta do depoimento desses alunos, de suas famílias, de professores e coordenadores. No total foram entrevistados seis alunos, seis pais e mães desses alunos, três professores e dois coordenadores.

O trabalho de Tuchapesk possui como característica o fato de não ter se caracterizado como uma pesquisa de História Oral em seu início. A autora explicita que esta opção só ocorreu, efetivamente, após o exame de qualificação. Desta maneira, procura justificá-la:

[...] tendo como objetivo compreender uma relação do presente, que faz parte de um problema histórico, optamos pela História Oral como método de investigação deste estudo, visto que aqui aponto um problema histórico a estudar e busco suas considerações em fontes orais. (p. 11)

De maneira similar ao que já apontei anteriormente, a autora ressalta que

[...] a partir dos depoimentos dos participantes (trechos contidos nas textualizações) e de considerações teóricas, tecem-se algumas considerações sobre a escola, a família e a Matemática, as quais, pautada nas idéias de Philippe Ariès e dos sujeitos da pesquisa, são classificadas como **Tendências de Conservação**, denotadas pelas práticas e discursos que se conservam ao longo dos anos, **Tendências de Mudança**, indicadas pelos depoimentos que se modificam e **Tendência em Movimento**, a que ainda pode regredir, tornando-se uma tendência de conservação, como pode avançar, manifestando-se como uma tendência de mudança. (p. 13)*

Apoiando-se em autores que tematizam problemas escolares e

* Negrito da autora

comparando-os com os depoimentos que obteve, Tuchapesk aponta como tendências de conservação: a utilização do uniforme, a valorização do estudo, a interação entre escola e família, as práticas em sala de aula e a valorização da escola particular em detrimento da escola pública. Classifica a relação professor-aluno como uma tendência de mudança e, como uma tendência em movimento, a percepção das causas do fracasso na aprendizagem em Matemática.

Em 2004 é defendido o trabalho de doutorado de Rosinéte Gaertner intitulado *A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*²⁸, cujo objetivo é resgatar aspectos históricos da educação e da Matemática escolar da região de Blumenau, de colonização alemã, no período de 1889 a 1968. Para isso, a autora utilizou-se da História Oral Temática como metodologia de investigação, acompanhada de pesquisa a registros escritos.

Dez depoimentos de professores e ex-alunos que participaram do sistema escolar estudado são os disparadores de considerações sobre a chegada dos alemães em Blumenau, a estrutura curricular das escolas daquela região, o sistema escolar alemão, a Matemática escolar nas escolas alemãs, o fim dessas escolas e, finalmente, a criação da faculdade na cidade de Blumenau. São também feitas considerações metodológicas sobre História Oral e, de modo específico, muito pertinentemente, abordam-se os temas “memória” e “ressentimentos”.

É importante ressaltar que Gaertner apresenta seus textos (“capítulos”) como retalhos de uma colcha, ressaltando uma preocupação de alguns pesquisadores do GHOM: a utilização de metáforas para a estruturação dos trabalhos e a configuração de um estilo de apresentação que esteja em sincronia com a concepção que os trabalhos defendem.

Apoiando-se em documentos escritos e nos depoimentos coletados, a

²⁸ Apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro – PPGEM/UNESP-RC, sob orientação do professor doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica.

autora faz uma leitura com o objetivo de conhecer a estrutura escolar e o funcionamento das escolas “alemãs” criadas a partir de 1850 e extintas em 1938, com as leis de nacionalização. Segundo Gaertner:

Através das vozes dos depoentes, tivemos a oportunidade de conhecer os esforços de uma comunidade em favor da educação e da preservação de sua cultura, como, também, o impacto provocado em suas vidas pelas bruscas mudanças ocorridas durante o período do Estado Novo. Discutiu-se ainda, o sistema educacional implantado nas escolas de Blumenau após 1938 e como se deu o ensino da Matemática até o ano de 1968, quando é criado o curso de Matemática pela Fundação Universidade Regional de Blumenau. (2004, p. 6)

Em 2004, Ivani Pereira Galetti defende a dissertação de mestrado *Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens*²⁹.

O caráter inédito deste trabalho fica por conta de apresentar-se como uma sessão de orientação que ocorreu entre a autora e seu orientador meses antes da defesa. Desta maneira o leitor encontrará duas vozes (a da autora e a do seu orientador) em meio às vozes de depoentes especialmente ligados a seu tema de pesquisa.

Perguntada durante a sessão de orientação ali registrada sobre o que é seu trabalho, Galetti responde:

Meu trabalho aborda a formação dos professores de Matemática que atuaram na Região da Nova Alta Paulista no período de 1950 a 1970, no que diz respeito a sua formação e suas práticas cotidianas ao ensinar Matemática. Para compreender essa paisagem uso a História Oral como metodologia de Pesquisa. Penso, portanto, que é um esforço que se inscreve na tendência ‘História da Educação Matemática brasileira’. (2004, p. 8)

Galetti entrevista cinco professores de Matemática da Nova Alta Paulista, região extrema do estado de São Paulo, que atuaram em diferentes cidades no período de 1950 a 1970.

O desfecho do trabalho traz uma reconceituação da noção de colonização, pois conforme afirma a autora, seus depoentes

ao mesmo tempo em que se constituem como professores de Matemática da Nova

²⁹ Apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro – PPGEM/UNESP-RC, sob orientação do professor doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica.

Alta Paulista são, também, ‘atores’ de um processo histórico mais amplo – o da colonização da região – sua narrativa foca outros aspectos de sua vida. Isto faz com que seus depoimentos não sejam meros relatos técnicos [...] Assim, o sujeito narrando suas experiências como professor de Matemática da Nova Alta Paulista narra-se em processo. (2004, p. 54)

Desta maneira, Galleti, apoiando-se em Alfredo Bosi (2002), quando afirma que “*a colonização dá ares de recomeço e de arranque a culturas seculares*”, caracteriza seus depoentes como colonizadores, pois contribuem para a formação de um projeto educacional da região trazendo novos conhecimentos, novas maneiras de ensinar de locais distantes, das “velhas regiões”, como a capital paulista, ao mesmo tempo em que, ao se adaptarem ao “novo”, se vêem impelidos a criar.

E assim a autora finaliza seu trabalho, refletindo sobre seus depoentes:

Pensamos que, ainda que de forma bastante tímida, nossa proposta foi, também, a de ‘reencantar’ o professor de matemática, ‘desfocá-lo’ de um texto – a sala de aula – e enfocá-lo, como agente, num contexto – o processo de colonização da Nova Alta Paulista. Suas vozes nos levaram à compreensão de que eles não foram coadjuvantes nesse processo, mas atores principais que, ‘ombro a ombro’ com os que se apropriaram do novo chão e dele passaram a tirar o seu sustento, colonizaram cultural e educacionalmente esse mesmo chão; de que seu embate teve sempre o objetivo de fazer com que as novas gerações do novo chão – onde foram acolhidos – se apropriassem de um acervo cultural do qual não dispunham. (p. 195)

Finalmente em 2005, é defendida a última, até o final da escrita deste meu trabalho, das pesquisas da interface História Oral e Educação Matemática. Trata-se da dissertação de mestrado de Helenice Fernandes Seara, intitulada *Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática – NEDEM – “Não é Difícil Ensinar Matemática”*³⁰.

Este trabalho tem como objetivo traçar o perfil de um grupo de professores que, na década de 1960, se reunia na cidade de Curitiba – PR, nas dependências do Colégio Estadual do Paraná para estudar o Ensino Moderno da Matemática, ou seja, um ensino de Matemática pautado no que ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna.

³⁰ Apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação do professor doutor Carlos Roberto Vianna.

O movimento da pesquisa é disparado pelos depoimentos de quatro membros do grupo, que acabam por levantar as atividades realizadas, as publicações e o nome dos demais integrantes do NEDEM. Esses depoimentos são

[...] transcritos, textualizados e, finalmente, *transcriados*, conforme literatura pertinente. Neles, selecionaram-se assuntos que são transformados no depoimento de um único personagem, que assume a ação dos depoentes ou as cita, num procedimento narrativo que visa privilegiar essa fase do processo narrativo comum à História Oral - a transcrição. (p. viii)

Desta maneira a pesquisa inicia-se efetivamente com este único personagem criado pela autora, que representa as vozes e ações do grupo estudado.

Embora o termo transcrição já tenha aparecido em Vianna (2000) e em diversas discussões e publicações de integrantes do GHODEM, é a primeira vez que a transcrição de depoimentos assume este papel central na pesquisa. Isso, de acordo com a autora, “não consiste ‘apenas’ em uma estratégia, mas uma forma de conceber o próprio conhecimento e, dentro desse, a História Oral” (p. 76).

Para fundamentar a transcrição dos depoimentos, a autora apóia-se em Meihy (1991), particularmente quando este remete-se ao teatro de linguagem de Roland Barthes; Gattaz (1996) e, em grande parte, no poeta concretista Haroldo de Campos.

Após o capítulo em que o personagem, resultado da transcrição, narra suas memórias, a autora discorre sobre seus afazeres de pesquisadora ressaltando ser a História Oral o referencial teórico e metodológico de sua pesquisa. Desta maneira, o trabalho procura seus fundantes no interior da História Oral, inclusive no que diz respeito à análise:

A análise das entrevistas, dos depoimentos, pode acontecer e ser concebida de várias maneiras, conforme contempla o uso da História Oral. Podem ser levantadas categorias, tendências, uniformidade de discurso, que serão desenvolvidas e aprofundadas conforme os objetivos de cada trabalho.

E dentro desse processo, a transcrição, segundo defende Meihy (2000), é uma outra maneira de trabalhar com os depoimentos, onde o autor do trabalho assume a voz

dos entrevistados e cria o seu discurso em cima daquilo que foi dito, fazendo recortes das falas, mudando a seqüência dos assuntos para deixar o texto mais coeso. Para cada entrevistado, é realizado um trabalho de reestruturação do seu discurso, a constituição de uma narrativa. (p.104)

A autora finaliza seu trabalho apresentando seu envolvimento com o tema pesquisado, suas impressões, buscas, achados, frustrações e sucessos alcançados por meio de um texto *Esboçando o Passado* e o que denominou de *Um blog off-line*.

Embora datados de 2004, e, portanto, publicados em data anterior à do último trabalho citado, os artigos de Garnica, *(Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática* (2004a) e *História Oral e Educação Matemática* (2004b), parecem ser opções adequadas para finalizar esta incursão pela produção do GH OEM, ao mesmo tempo em que esclareço minhas escolhas.

Ressalto que pouco sentido terá o caminho que percorri até o momento, qual seja, o de apresentar os trabalhos do GH OEM, se o leitor não atentar que só foi possível empreender estes arremates “finais”, ainda que provisórios, a partir da discussão dos trabalhos até então produzidos em Educação Matemática e História Oral. Esta ressalva encontra eco nas palavras de Garnica (2004a):

[...] A proposta do grupo de investigação é construir uma metodologia em trajetória: os modos de ação e o pensar sobre esses modos vão se constituindo ao mesmo tempo em que investigações específicas vão sendo desenvolvidas. Cabe a cada uma dessas investigações pavimentar uma parte do terreno, esquadrinhando possibilidades, propondo desafios, considerando os modos como certos problemas detectados foram (ou não) ultrapassados. (p. 154)

O leitor deve ter observado que todas as pesquisas citadas utilizam-se de depoimentos orais. Além disso, para uma parte significativa dessa produção, a preocupação maior foi a de constituir uma história a partir dos depoimentos coletados (por vezes em sincronia com documentos escritos disponíveis). De acordo com a concepção de metodologia defendida por Garnica (2004b), a esses trabalhos subjaz uma noção de História:

Assim, segundo essas minhas concepções sobre Metodologia e sobre Pesquisa Qualitativa, creio que posso afirmar ser a História Oral uma metodologia qualitativa de pesquisa significativa para a Educação Matemática. Optar pela História Oral, portanto, é optar por uma concepção de História e reconhecer os pressupostos que a tornaram possível. É inscrever-se num paradigma específico, é perceber suas limitações e suas vantagens e, a partir disso, (re)configurar os modos de agir de maneira a vencer as resistências e ampliar as vantagens. Portanto, não se trata simplesmente de optar pela coleta de depoimentos e, muito menos, de colocar como rivais a escrita e a oralidade. Trata-se de entender a História Oral na perspectiva de, face à impossibilidade de constituir ‘A’ história, (re)constituir algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais, nesse processo, a memória desses atores – via de regra negligenciados -, sem desprestigiar, no entanto, os dados ‘oficiais’, sem negar a importância de fontes primárias, de arquivos, de monumentos, de tantos registros possíveis. Não havendo uma história ‘verdadeira’, trata-se de procurar pela verdade das histórias, (re)constituindo-as como versões, analisando como se impõem os regimes de verdade que cada uma dessas versões cria e faz valer. (2004b, p. 87)

Segundo creio, nessa citação, Garnica reflete as preocupações daqueles que, atuando no grupo, dedicaram-se a (re)constituir versões históricas de temas vinculados à Educação Matemática.

No entanto, esta minha pesquisa não se insere nessa perspectiva específica. Meu trabalho aproxima-se, pela natureza do tema, do doutorado de Vianna (2000) e de outros trabalhos do grupo, ainda em fase de elaboração. Não obstante considerar a proximidade, à exceção dos procedimentos para a coleta de dados, não encontrei em Vianna uma possível fundamentação metodológica.

Por outro lado, nos trabalhos já realizados, encontro várias pistas rumo a uma direção, temática e metodológica, que poderia ser nomeada pela expressão “composição de cenários”.

Utilizar a História Oral como metodologia, neste trabalho, é a maneira que encontrei para compor um cenário que permita vislumbrar a trajetória do “tornar-se ‘o’ professor de Matemática”.

Este cenário é (re)constituído por poucas vozes, isto é certo. No entanto, são vozes que reputo como significativas, pois pretendem retratar diferentes facetas desse “ser professor” de Matemática no Brasil. Além disso, junto a estas vozes ecoam muitas outras, numa grande teia de relações, aspecto fundamental para a compreensão do objeto dessa pesquisa.

Cabe agora constituir uma forma de analisar os depoimentos coletados, tema do próximo capítulo.

4 ANÁLISE E VIDA COMO TEXTO

4.1 PROCURANDO PARÂMETROS PARA ANÁLISE DE VIDAS

Os que se dedicam a trabalhar com depoimentos orais possuem notória dificuldade no que diz respeito à análise dos dados coletados.

Em se tratando de pesquisas que se designam “qualitativas”, procura-se a compreensão de determinado objeto. “Compreender”, no léxico, pode ser entendido como apreender intelectualmente, fazer para si uma concepção pessoal de determinada coisa. No caso de uma pesquisa acadêmica, subentende-se que não basta apreender intelectualmente para si, sendo também necessário que se explicitem os meios pelos quais houve esta apreensão, dando elementos ao leitor para que ele mesmo possa configurar o fenômeno estudado e compreender a configuração que dele foi possível ao autor.

Segundo Silva (apud GARNICA, 2003), em educação, a trajetória usual para o esclarecimento e a compreensão tem sido, marcadamente, a utilização de metanarrativas que, muitas vezes, vêm sendo utilizadas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas de universais, a outros grupos.

Tanto nas pesquisas como em estudos teóricos sobre História Oral, de acordo com Garnica (2003), há uma tendência de se evitar essas metanarrativas a partir dos depoimentos-textos coletados, metanarrativas que manifestariam flagrantemente um “desejo do historiador de ser como o olho de Deus, que reconstrói verdades e as estabelece definitivamente” (p. 36). O autor continua insistindo que, embora esta tendência de se evitar as metanarrativas possa implicar uma certa imobilidade do pesquisador em relação aos dados coletados, o que inclusive poderia implicar uma impossibilidade da própria análise, há a necessidade da “análise como forma de alinhar as compreensões que foram possibilitadas pelos depoimentos” (p. 36).

Observa-se, portanto, que há uma procura em se testar os limites do que estava posto, em se tratando de pesquisas em educação. Particularmente, nos interessa o debate em torno das pesquisas em educação que se preocupam com a análise de dados narrativos.

Bolívar (2002) apresenta duas possibilidades de análise de dados narrativos: a análise paradigmática, mais próxima das pesquisas quantitativas e qualitativas “clássicas”; e a análise narrativa, apontada como uma nova forma de análise. Esta distinção será discutida adiante.

Os parágrafos anteriores sugerem uma possível sobreposição nas fronteiras entre a História Oral e a Pesquisa Qualitativa. Não obstante, em Garnica (2004b) encontramos afirmações que nos levam a concluir que História Oral é uma metodologia qualitativa de pesquisa, entendendo que “metodologia” é uma procura por

[...] um método julgado eficaz, adequado e consistente com nossas propostas de investigação, mas trata-se – além disso – de explicitar as concepções que a ele subjazem, exercitando continuamente a testagem dos limites desses métodos e de seus pressupostos teórico-filosóficos, avaliando seus resultados e tornando públicas suas conquistas e embaraços, no desejo de ultrapassá-los. (p.85)

Além disso, o mesmo autor nos diz que

[...] o adjetivo ‘qualitativa’ estará adequado às pesquisas que reconhecem: (a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, se vale de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re) configurados; (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. (p. 86)

E, de acordo com essas concepções sobre Metodologia e Pesquisa Qualitativa, o autor afirma que entende História Oral como uma metodologia qualitativa de pesquisa.

A dificuldade em estabelecer parâmetros metodológicos e, ainda, uma definição ou postura que abarque a idéia de análise, ocasionada pela

permeabilidade de fronteiras, neste caso entre a Pesquisa Qualitativa e a História Oral, refletiu-se com vivacidade nas pesquisas realizadas na interface História Oral e Educação Matemática, particularmente no que diz respeito à análise dos depoimentos. Em Vianna (2000) o autor procura, conforme já salientei, detectar resistências sofridas por professores vinculados a departamentos de Matemática ao se dedicarem a pesquisas em Educação Matemática. Não havendo análise dos depoimentos, o autor afirma:

[...] quero deixar claro que eu não vou tocar no material das entrevistas. Eu poderia me remeter aos entrevistados. Teria condições de recuperar as falas dos que disseram não haver enfrentado resistências e mostrar como isso se encaixava em suas histórias de vida.[...] Não é esse o discurso que pretendo fazer, pois para mim esse é o discurso do poder. O que nenhuma instância de poder tolera é a retirada, é a desautorização do poder, o seu não-reconhecimento.[...] Por outro lado, tendo feito a pesquisa, que fazer? Análise teórica... Sim! Mas em outro momento, talvez por mim mesmo, talvez por outra pessoa... Mas não agora! E a simples decisão de não o fazer é mais relevante do que a de fazê-la ou expô-la! O instrumento teórico está construído e já resultou em uma ação conseqüente com ele. A reação colocará este instrumento em reconstrução... ou construção permanente. (p. 443)

De fato, o autor somente recorta da fala dos depoentes os momentos em que relatam as resistências sofridas quando da opção pela Educação Matemática. Não obstante as considerações do pesquisador sobre sua opção, é importante observar que, em um sentido bastante amplo do que se considera como análise, é possível considerar que o simples recorte é uma forma de análise. Além disso, a própria textualização já faz, em parte, este papel.

Bernardes (2003) traz à tona toda sua angústia ao procurar uma forma de fechar seu trabalho de mestrado optando, como afirma, seguindo sugestão da banca de qualificação, por uma “análise genérica” do que foi dito pelos depoentes.

Esta análise genérica é levada a termo numa forma bastante singular, encontrada pela autora para lidar com suas angústias, sendo coerente com a proposta de sua pesquisa. Levando em consideração que “histórias de vidas alheias não devem ser analisadas porque, além da interpretação dos pensamentos e ações de outrem, poder-se-ia sugerir uma prescrição de penitência” (p. 195), a autora encontra uma saída escrevendo sobre suas próprias experiências:

Uma auto-reflexão, desencadeada por estes quatro relatos, responsáveis pelo processo de direcionamento e potencialização das minhas lembranças é o que pretende conduzir o ‘fechamento’ desse meu exercício em pesquisa. Creditar à coincidência certos pontos similares entre minhas vivências e situações abordados pelos depoentes seria, entretanto uma enganosa ilusão: não é, definitivamente, essa a minha intenção. Trata-se de uma autocrítica possível, a partir dos depoimentos coletados, da bibliografia visitada e revisitada, dos vários contatos que este trabalho permitiu. (p. 196)

Trazendo para análise as experiências de sua vida rememoradas a partir do gatilho dos depoimentos coletados, a autora consegue lidar com a afirmação, implícita em Vianna (2000), qual seja, “vidas não se analisam”, reescrita pela autora como “vidas alheias não se analisam”.

Além do cuidado que se deve ter em não se julgar vidas, Garnica (2003) apresenta uma outra característica que a análise de depoimentos deve possuir quando se refere à História Oral como um método que possibilita compor cenários. Tal composição:

[...] permite que detectemos tendências que vão se manifestando nos depoimentos. Surgem como dados particulares, são reforçados por uma expressão, um caso, uma lembrança, e vão se mostrando em grande parte – se não em todos – dos depoimentos, de forma significativa. Vêm como ausência, convergência ou até mesmo discordância entre pontos de vista. [...] Não se trata de estabelecer verdades e preencher – de modo definitivo – as lacunas da memória e da história. Muito menos julgar depoimentos e depoentes. Trata-se de inventariar possibilidades que outras pesquisas poderão levar adiante (p. 38 - 39)

Do exposto até o momento neste capítulo, concordo que deva ser superada a dicotomia análise x não-análise. O importante é encontrar maneiras de chegar a uma compreensão do cenário composto, escapando do julgamento do depoente.

Para levar adiante esta discussão, o artigo de Bolívar (2002) parece ser um valioso auxílio. Trata-se do artigo *‘De nobis ipsis silemus?’: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación*.

O referido texto aborda inicialmente como a investigação biográfico-narrativa tem se constituído como uma perspectiva específica da pesquisa em educação, concentrando-se particularmente em dois enfoques narrativos: o modo paradigmático e o modo narrativo.

A estes dois enfoques de análise correspondem dois modos de conhecimento científico: o paradigmático e o narrativo. Jerome Bruner é um dos pesquisadores que mais tem contribuído, segundo Bolívar, para dar um estatuto epistemológico ao modo narrativo de conhecimento. De acordo com Bruner há duas maneiras de conhecer, cada uma delas com suas próprias formas para organizar a experiência, construir a realidade e entender o mundo.

O modo paradigmático de conhecer e pensar expressa-se por um conhecimento proposicional, normatizado por determinadas regras. Por outro lado, o modo narrativo é caracterizado por apresentar a experiência humana como uma descrição de intenções, na qual os relatos biográficos-narrativos são os meios privilegiados de conhecimento e investigação.

A marca da forma paradigmática de conhecimento científico no estudo da ação humana é a proposicional, aquela que se julga científica, possuindo como argumento os procedimentos e métodos estabelecidos pela tradição positivista. Por outro lado, a forma narrativa possui como característica o saber popular construído de modo biográfico-narrativo utilizando como método de verificação a hermenêutica, a interpretação.

O discurso paradigmático pretende-se objetivo, sem atribuição de valores, procurando explicações via categorias, regras e princípios nos quais desaparece a voz do pesquisador. Já o discurso narrativo é expresso em intenções, desejos, ações e histórias particulares, procurando significados via metáforas, narrações em que estão presentes as vozes dos atores e do investigador (BOLÍVAR, 2002).

Essa incômoda visão dicotômica não deve ofuscar as qualidades dessas idéias. As pesquisas em educação, particularmente em Educação Matemática, transitam por estas duas formas de conhecimento. Percebe-se que ao se exigir de uma pesquisa o enunciado de uma questão objetiva no início de uma pesquisa, quando a análise dos dados se dá por meio de categorias, por vezes, enunciadas *a priori*, a concepção de conhecimento é paradigmática. Por outro lado, há uma

tendência crescente da não-negação da subjetividade, da utilização de metáforas, características da forma narrativa de conhecimento científico.

Garnica (2004b) contribui para fomentar o debate quando se refere a uma das características usualmente tidas como fundamentais a uma pesquisa qualitativa:

Muito se tem falado acerca da necessidade de uma pergunta diretriz para as pesquisas e muito se tem utilizado a existência ou não dessa interrogação como fundamental para que o adjetivo ‘qualitativa’ possa ser aplicado à investigação. Penso que essa é uma visão um tanto quanto reducionista, ainda mais quando o termo ‘pergunta’ implica necessariamente, a frase interrogativa que, via de regra, surge nas aberturas dos trabalhos. Existe, sim, segundo penso, um cenário que o pesquisador procura compreender [...]. (p. 86)

Consoante a estas duas formas de conhecimento científico, Bolívar configura duas maneiras de analisar dados narrativos: a análise paradigmática e a análise narrativa propriamente dita.

Segundo o autor, podemos dizer que pesquisas que realizam uma análise paradigmática de dados narrativos caracterizam-se por utilizar categorias para fazer generalizações sobre um grupo estudado. Estes estudos são baseados em narrativas, história oral ou história oral de vida e têm sido a maneira predominante de conduzir uma pesquisa qualitativa, cujos dados obtidos são examinados procurando-se por padrões gerais e similaridades.

O modo paradigmático de análise de dados narrativos consiste em buscar temas similares ou agrupamentos conceituais, o que podemos chamar de “categorias”, em um conjunto de depoimentos. Em geral, nas pesquisas qualitativas, essas categorias emergem indutivamente dos dados (BOLÍVAR, 2002).

Por outro lado, as pesquisas que utilizam uma análise narrativa procuram produzir, por sua vez, uma trama narrativa que torne significativos os dados recolhidos. Não se buscam elementos comuns mas, sim, elementos singulares que configuram uma história. Em uma pesquisa que se utiliza da análise narrativa não se busca a generalização:

A análise requer que o investigador desenvolva uma trama ou argumento que lhe permita unir temporal ou tematicamente os elementos, dando uma resposta compreensiva do porquê se sucedeu algo. Os dados podem proceder de muitas fontes, mas o importante é que estejam integrados e interpretados em uma *trama narrativa*. (BOLÍVAR, 2002, p. 52)*

Não se trata aqui de tomar partido entre uma ou outra maneira de analisar os dados coletados, mas sim, de compreender as possibilidades que elas trazem, optando com a maior clareza possível por uma mescla da análise narrativa e da paradigmática, já que, como afirma Elbaz (1997, apud BOLÍVAR), podem existir interesses legítimos na pesquisa de que somente a análise narrativa não dê conta.

Talvez essa minha pesquisa enquadre-se na afirmação acima. Pois, se por um lado, acredito que seja interessante agrupar os dados que coletei em uma trama significativa para a compreensão do meu tema, por outro, não posso negar que a observação de tendências nos discursos não desperte, também, meu interesse, podendo auxiliar, inclusive, a alinhar os fios que possibilitarão a constituição da trama narrativa.

Para levar adiante esta forma de análise, pretendo tomar o cenário que pude compor com as histórias de vida, considerando-os – tanto o cenário quanto as vidas – como um texto. Textos cuja leitura penso ser exequível a partir de lentes sociológicas.

Afirmar que a leitura será feita com lentes da sociologia não significa negar a construção teórica que fiz até o momento, mas sim, afirmar uma opção de compreensão destes depoimentos segundo determinada perspectiva; perspectiva que, antes de se constituir em uma amarra, pretende ser apenas outra dentre as possíveis. São balizamentos sem os quais, julgamos, a leitura poderia parecer dispersa e carente de profundidade.

* itálico no original.

Como maneira de aprofundar a reflexão teórica sobre a análise e construir os alicerces para a leitura dessas vidas, trago os estudos de um teórico inglês, John Thompson, que se dedica à análise dos meios de comunicação de massa.

4.2 A HERMENÊUTICA DA PROFUNDIDADE

As idéias de Thompson sobre análise são particularmente interessantes a esse trabalho, pois sua fundamentação teórica é pautada, principalmente, nos mesmos autores que aqui são considerados, quais sejam, Bourdieu e Elias.

Em seu livro *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*, Thompson (2002) teoriza sobre a análise das formas simbólicas interessando-se, particularmente pela cultura e pela ideologia.

O marco referencial metodológico que baliza a análise das formas simbólicas é o que denomina “hermenêutica da profundidade”. Mas, antes de me debruçar sobre este referencial, faz-se necessário ressaltar algumas características das formas simbólicas, assim como apresentadas por Thompson.

4.2.1 As Formas Simbólicas

Para esclarecer a origem e o significado da expressão, “formas simbólicas”, Thompson afirma que

o caráter simbólico da vida humana tem sido um tema constante de reflexão entre os filósofos interessados, e entre outros usuários envolvidos no desenvolvimento das ciências sociais e humanas. No contexto da antropologia, esta reflexão tomou a forma de uma elaboração daquilo que pode ser descrito como uma ‘concepção simbólica’ da cultura. Uma concepção desse tipo foi esboçada na década de 1940 por L. A. White em *A Ciência da Cultura*. Começando pela premissa de que o uso de símbolos – ou ‘simbolização’, como denominou – é o traço distintivo do ser humano, White argumenta que ‘cultura’ é o nome de uma ordem ou classe distinta de fenômenos, a saber, aqueles eventos ou coisas que dependem do exercício de uma habilidade mental, peculiar à espécie humanas, que denominamos ‘simbolização’. (p. 175, 2002)*

* Itálico e aspas no original.

O antropólogo Clifford Geertz coloca a concepção simbólica da cultura no centro dos debates, com sua abordagem interpretativa das culturas. Neste sentido “cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (ibid., p. 176).

Aliado a estas raízes das formas simbólicas, Thompson destaca cinco características que ampliam a compreensão do termo e devem ser levados em consideração na análise.

A primeira característica é o aspecto “intencional” das formas simbólicas. Isto significa que as formas simbólicas são expressões de um sujeito e para um sujeito, ou para sujeitos.

Do meu ponto de vista, considerar esta característica é fundamental no trabalho com depoimentos, pois o que o depoente produz naquele momento da entrevista tem uma intenção, e esta intenção depende do “para quem” se produz, e o que este “alguém”, no caso o entrevistador, significa para o entrevistado.

Outra característica das formas simbólicas é o aspecto “convencional”. Isto quer dizer que a “produção, construção ou emprego das formas simbólicas, bem como a interpretação das mesmas pelos sujeitos que as recebem, são processos que, caracteristicamente, envolvem a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos” (ibid, p. 185). No caso de uma entrevista, há vários tipos de regras que estão implícitas, como, por exemplo, a auto-censura dos depoentes em expressar suas opiniões de maneira direta sobre determinados temas.

A terceira característica das formas simbólicas é o aspecto “estrutural”, que significa que as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada. Esta característica é o que permite analisar as formas simbólicas formalmente, considerando os elementos e suas inter-relações, assim como se pode analisar a justaposição de palavras em uma oração.

A quarta característica das formas simbólicas é o aspecto “referencial”, o que significa que “as formas simbólicas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa” (ibid., p.190).

Ao destacar esta característica, Thompson enfatiza que se deve atentar não apenas para as maneiras como as figuras ou expressões fazem referência ou representam algum objeto, indivíduo ou situação, mas também para as maneiras pelas quais, tendo feito referência ou representado algum objeto, as formas simbólicas dizem algo sobre ele, ou seja, afirmam ou declaram, projetam ou retratam.

Finalmente, a quinta característica, para a qual o autor chama mais atenção, é o aspecto “contextual” das formas simbólicas. Isto significa que “as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos, dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas” (ibid., p. 192).

Parece-me que, também para este trabalho, o aspecto contextual das formas simbólicas é o que merece maior atenção. Ao considerar que as formas simbólicas estão inseridas em contextos sócio-históricos, dentro dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas, tal afirmação está em sintonia com o pressuposto que assumi, qual seja, que o tornar-se “o” professor está enraizado no contexto em que o indivíduo cresceu, formou-se e atuou.

As características das formas simbólicas apontadas pelo autor são condições necessárias para fundamentar o que denominou de “hermenêutica da profundidade” e que passo a apresentar.

4.2.2 O Referencial Metodológico da Hermenêutica da Profundidade

De acordo com Thompson, a “hermenêutica da profundidade” é um “referencial metodológico amplo que compreende três fases ou procedimentos principais. Essas fases devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método seqüencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (p. 365, 2002).

Essas três fases podem ser descritas como: análise sócio-histórica em que se consideram as situações espaço-temporais, os campos de interação, as instituições sociais, a estrutura social e os meios técnicos de transmissão; a análise formal ou discursiva, momento em que se pode adentrar nos domínios da análise semiótica, da análise sintática, da análise argumentativa; e ainda uma última fase, denominada de interpretação ou (re)interpretação.

O objetivo da primeira fase, qual seja, o da análise sócio-histórica, é reconstruir as condições sociais e históricas da produção, circulação e recepção das formas simbólicas.

Considerando que os objetos e expressões que circulam nos campos sociais são também construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada, exige-se, segundo o autor, uma segunda fase, descrita como análise formal discursiva. Nessa fase, debruça-se sobre a estrutura das formas simbólicas.

A última fase, a interpretação, é simultaneamente um processo de (re)interpretação, pois, conforme afirma Thompson

[...] as formas simbólicas que são o objeto de interpretação são parte de um campo pré-interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. Ao desenvolver uma interpretação que é mediada pelos métodos do enfoque da HP, estamos reinterpretando um campo pré-interpretado; estamos projetando um significado possível que pode divergir do significado construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. [...] Como uma reinterpretação de um campo objetivo pré-interpretado, o processo de interpretação é necessariamente arriscado, cheio de conflito e aberto à discussão. *A possibilidade de um conflito de interpretação é intrínseco ao próprio processo de interpretação.* E esse é um conflito que pode surgir, não simplesmente entre as interpretações

divergentes de analistas que empregam técnicas diferentes, mas também entre uma interpretação mediada pelo enfoque da HP de um lado, e as maneiras em que as formas simbólicas são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico de outro. (p. 376, 2002)*

Essa fase de (re)interpretação é facilitada pelos métodos de análise formal ou discursiva, mas é distinta dela. Se a análise discursiva desconstrói, pois recorta, divide; a fase de (re)interpretação constrói. Constrói sobre a análise discursiva e sobre a análise sócio-histórica. A (re)interpretação implica um processo novo de pensamento por síntese, por construção criativa de significados.

Com essas palavras, finalizo esta seção que teve como objetivo apresentar um enfoque de análise que, se não será rigorosamente utilizado aqui, contribui para fornecer um caminho a ser trilhado, ainda que implicitamente.

Antes do término desta seção, cabe ressaltar que Thompson estava interessado na análise dos meios de comunicação de massa e que este meu trabalho tem um sentido bastante distinto, o que traz a necessidade de se fazer adaptações e escolhas. Entre estas adaptações, a mais evidente, do meu ponto de vista, está na idéia do recorte, da desconstrução. Para Thompson, faz parte da análise uma fase em que o pesquisador debruça-se sobre a estrutura do discurso e em que opera por desconstrução. A tal fase o autor denominou, conforme foi explicitado, de “análise formal discursiva”. É sobre esta desconstrução que se dará a (re)interpretação. Desconstruir, recortar o depoimento de uma história de vida é justamente o que venho negando, razão pela qual não irei tomar o referencial teórico da hermenêutica da profundidade *stricto sensu*, à maneira de Thompson. Entretanto, pretendo utilizar algumas de suas indicações, optando por uma forma de análise mais aberta, considerando as vidas como textos. Isto não significa que o caminho percorrido até o momento não tenha sido válido, pelo contrário. Nesta leitura estará implícito desde o enfoque narrativo, pautado em Bolívar, até a análise sócio-histórica das formas simbólicas de Thompson.

* Itálico do autor.

Não acredito que seja possível, pelo menos no atual momento da discussão metodológica que ocorre no seio da comunidade científica, em particular do GHODEM, fundamentar teoricamente a análise de histórias de vida de forma “rigorosa” como pretendem os adeptos de um rigor científico – ainda que deste rigor não existam parâmetros universais e indiscutíveis. Na trama de apresentação e discussão dos trabalhos espero ter convencido o leitor acerca dessa impossibilidade. Para reforçar essa afirmação, trago para o debate o discurso de pesquisadores que, nas ciências sociais, têm se valido de depoimentos orais:

Esta flexibilidade, que nos é colocada especialmente pela pesquisa ‘qualitativa’, se nos permite uma imersão na realidade, como diria Bastide, também nos coloca questões metodológicas que devemos levar em conta: a dialética que se estabelece entre pesquisador e a realidade pesquisada, entre os sujeitos e o pesquisador, entre o pesquisador e as fontes, entre outras, também permite o diálogo entre as várias etapas do processo de pesquisa.

Em outras palavras, estamos, durante todo o processo de pesquisa, elaborando e rediscutindo o problema de investigação; estamos sempre em trabalho de campo; estamos sempre analisando e refletindo sobre o trabalho em desenvolvimento, sobre as fontes, os sujeitos e as informações coletadas, colocando novas questões sobre os conceitos utilizados ou aprofundando alguns aspectos até imprevistos no início do estudo. É este diálogo entre as várias ‘etapas’ (colocação do problema, formulação de hipóteses, definição de conceitos, seleção das fontes e dos sujeitos, trabalho de campo, análise) que nos permite pensar na impossibilidade de propor uma única maneira de analisarmos dados, especialmente nas ciências que refletem sobre questões relativas à vivência dos homens em sociedade. A análise depende do modo como o pesquisador foi construindo e conduzindo este processo, incluindo-se também aí as possibilidades concretas de pesquisa que lhe foram dadas (tempo, recursos etc.). Desta forma, levar em conta este processo e explicitá-lo é o que Azanha (1993) chama de trabalhar metodologicamente, autor com o qual concordamos: o pesquisador deve refletir sobre as opções e escolhas realizadas neste percurso (os sujeitos com os quais trabalha, os conceitos que utiliza, as fontes às quais recorre, como trabalha com o material que vai levantando etc.), pois é esta reflexão que lhe permite conduzir uma análise aprofundada das questões e que garante, enfim, a cientificidade do estudo realizado. (DEMARTINI, 2001, p. 50)

O que se coloca neste capítulo são, portanto, algumas reflexões, cabendo aos próximos capítulos apresentar ao leitor a continuação desse movimento.

Antes disso, porém, exercito um desejo – talvez até uma necessidade – de tecer algumas considerações sobre a expressão “a vida como texto”.

4.3 A VIDA COMO TEXTO

Tomar algo que não seja o escrito como um texto é algo cada vez mais comum desde a virada hermenêutica das ciências sociais na década de 1970. Na área da antropologia, Geertz nos remete à leitura das culturas; em Educação Matemática temos trabalhos como o de Silva (2003) que considera aulas de Álgebra Linear como texto.

Também o escritor cubano radicado na Itália, Ítalo Calvino, serve aqui como inspirador, ao tomar um corpo como texto:

Leitora, eis que agora você está sendo lida. Seu corpo está sendo submetido a uma leitura sistemática, mediante canais de informação táteis, visuais, olfativos, e não sem intervenções das papilas gustativas. Também o ouvido teve participação, atento a seus arquejos e trinados. Em você, o corpo não é apenas um objeto de leitura: faz parte de um conjunto complicado de elementos, que não são todos visíveis nem estão todos presentes, mas que se manifestam em acontecimentos visíveis e imediatos: o anuviar-se de seus olhos, seu sorriso, as palavras que diz, seu jeito de juntar e separar os cabelos, de tomar a iniciativa e retraindo-se, e todos os signos que estão nos confins dos usos e costumes, da memória, da pré-história, da moda, todos os códigos, todos os pobres alfabetos por meio dos quais um ser humano acredita em certos momentos estar lendo outro ser humano.

Também você, ó Leitor, é entretanto um objeto de leitura: a Leitora ora lhe passa o corpo em revista como se percorresse o sumário, ora o consulta como se tomada por uma curiosidade rápida e precisa, ora se demora interrogando-o e deixando que uma resposta muda chegue a ela, como se toda inspeção parcial só a interessasse à luz de um reconhecimento espacial mais amplo. Às vezes, ela se fixa em detalhes desprezíveis [...] algumas vezes, ao contrário, um detalhe descoberto por acaso é valorizado em demasia, por exemplo a forma de seu queixo ou um jeito especial de morder o ombro da Leitora, e ela toma impulso nesse seu gesto, percorre (vocês percorrem juntos) páginas e páginas de cima a baixo, sem saltar nem uma vírgula. Todavia, em meio à satisfação que você encontra no modo que ela o lê, em todas essas citações textuais de sua objetividade física, uma dúvida se insinua: que ela não o leia inteiro como é, mas que o use, que utilize fragmentos de você destacados do contexto para construir um parceiro imaginário, conhecido apenas por ela, na penumbra da semiconsciência, e que o que ela esteja decifrando não seja você, mas sim o visitante apócrifo dos sonhos dela. (1999, p.159)

Estas frases não só servem de inspiração para tomar a vida como texto, como sugerem alguns cuidados que devemos ter ao lê-las. Um deles, o cuidado com o recorte puro e simples, como meio de exemplificar situações e fragmentar a vida a ponto de descontextualizá-la.

Lembrando que faço uma tentativa de “ler vidas”, ressalto que essa leitura não é desinteressada. A lente proposta nas próximas páginas pretende focar o olhar. Mais que isso: a lente que me permitiu, até aqui, algumas leituras, talvez não me permita descartar as leituras que me possibilitou. Talvez Ítalo Calvino estivesse a brincar com esta impossibilidade de não mais ler, depois de se reconhecer e ser reconhecido como leitor:

- O que você lê, então?
- Nada. Acostumei-me tão bem a não ler que não leio sequer o que me aparece diante dos olhos por acaso. Não é fácil: ensinam-nos a ler desde criança, e pela vida afora a gente permanece escravo de toda escrita que nos jogam diante dos olhos. Talvez tenha feito certo esforço nos primeiros tempos para aprender a não ler, mas agora isso é natural para mim. O segredo é não evitar olhar as palavras escritas. Pelo contrário: é preciso observá-las intensamente, até que desapareçam. (1999, p. 55)

No rastro das idéias presentes em *O Narrador*, de Walter Benjamin, creio que há um empobrecimento da leitura da vida, não se vêem mais experiências comuns como significativas, possível causa da morte da narrativa a ser problematizada na próxima seção. A “sabedoria” nesse sentido, está em decadência, pois raramente alguém se entrega à leitura do texto que a vida é.

Minha intenção é a de despertar esse “leitor latente” chamando-lhe a atenção a esse texto. Uma vez desperto, espero ser impossível não exercitar essa leitura.

Considerando a vida como texto, poderíamos explorar ainda mais essa possibilidade nos perguntando a que gênero literário este texto pertence.

4.3.1 A Narrativa da Vida

Dois autores serão chamados a dialogar nesse tópico: o filósofo Walter Benjamin e o psicólogo Jerome Bruner.

Segundo Benjamin, o primeiro indício da morte da arte narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que o separa da

narrativa é o fato de estar essencialmente vinculado ao livro, à invenção da imprensa. Já a narrativa tem uma natureza fundamentada na tradição oral.

O autor acrescenta que o romance se distingue de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas e novelas – por não ter surgido na tradição oral e nem alimentá-la.

Ele [o romance] se distingue especialmente da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. Na riqueza dessa vida e na descrição dessa riqueza, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive. (BENJAMIN, p. 201, 1987)

Segundo o autor, os primórdios do romance remontam à Antigüidade e florescem depois de centenas de anos no período moderno com a ascensão da burguesia. Com a consolidação da burguesia, uma outra forma de comunicação destaca-se: a informação. Segundo Benjamin a informação “é tão estranha à narrativa quanto o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance.” (p. 202, 1987).

Finalizo essa pequena incursão pelas idéias desse autor, com uma citação, que, ao mesmo tempo em que diferencia a informação da narração, ilustra de forma pertinente a aproximação da história de vida como narrativa.

Leskov freqüentou a escola dos Antigos. O primeiro narrador grego foi Heródoto. No capítulo XIV do terceiro livro de suas *Histórias* encontramos um relato muito instrutivo. Seu tema é Psammenit. Quando o rei egípcio Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativeiro pelo rei persa Cambises, este resolveu humilhar seu cativo. Deu ordens para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas. Organizou esse cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro, para buscar água. Enquanto todos os egípcios se lamentavam com esse espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e, quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel. Mas, quando viu um dos seus servidores, um velho miserável, na fila dos cativos, golpeou a cabeça com os punhos e mostrou os sinais do mais profundo desespero.

Essa história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. Assim, Montaigne alude à história do rei egípcio e pergunta: porque ele só se lamenta quando reconhece o seu servidor? Sua resposta é que ele ‘já estava cheio de tristeza, que uma gota a mais bastaria para derrubar as comportas’. É a explicação de Montaigne. Mas poderíamos também dizer: ‘O destino da família real não afeta o rei, porque é o seu próprio destino’. Ou: ‘muitas coisas que não nos afetam na vida nos afetam no palco, e para o rei o criado era apenas um ator’. Ou: ‘as grandes dores são contidas, e só irrompem quando ocorre uma distensão’. Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso, essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas. (p. 204, 1987)

Ressaltar as múltiplas interpretações a que se presta uma narrativa é ao mesmo tempo enfatizar uma de suas maiores qualidades e um de seus maiores desafios. Ao permitir múltiplas interpretações, a narrativa escapa ao objetivismo tão caro ao “fazer ciência”. Não seria pedir muito ao leitor que refletisse um momento e procurasse fornecer ao menos duas interpretações possíveis a uma ruptura que um dos depoentes nos relata: um dia levantou-se da cama e resolveu que nunca mais iria trabalhar como professor em colégios. O que poderia conferir um estatuto de certeza a uma possível interpretação? O “não dito”? Um recurso da psicanálise? Não possuindo respostas, resta-me apenas evidenciar o problema.

Não só Benjamin faz essa ressalva, como também Bruner ao descrever o oitavo dos nove universais da realidade narrativa: a negociabilidade inerente. “Nós aceitamos facilmente versões concorrentes de histórias (da vida real) com uma certa cautela perspectivista, muito mais do que argumentos ou provas” (p.137, 2001).

O trabalho de Bruner sustenta tratarmos as vidas como narrativas de uma maneira distinta do que o faz Benjamin.

Quando solicitamos a alguém que nos conte sua história de vida é o mesmo que solicitar a ela que se constitua a nós naquele momento. Narrando-se, o depoente constitui o seu “si mesmo”. Este narrar-se possui algumas características próprias da narrativa, como ressalta Bruner (1997).

Assim como a história de vida, a narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos. Estes constituintes não têm vida ou significados próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo.

O ato de captar uma narrativa é, então, duplo: o intérprete tem que captar o enredo configurador da narrativa a fim de extrair significado de seus constituintes, os quais ele deve relacionar ao enredo. Mas a configuração do enredo deve, em si, ser extraída da sucessão de eventos. (BRUNER, p. 46, 1997)

Uma segunda característica da narrativa é que ela pode ser “real” ou “imaginária”, sem perder seu poder como história. Isso não significa que ao tomar uma história de vida como uma narrativa estou afirmando que, deliberadamente, os depoentes inventem fatos. O que ocorre durante um depoimento é que ao constituir-se, o narrador freqüentemente se vê em uma posição de explicar determinados acontecimentos ou mesmo atitudes e para isso lança mão do imaginário. Nas palavras de Bruner:

Eu quis mostrar como os seres humanos, em suas interações, formam uma noção do canônico e do comum como um pano de fundo contra o qual interpretam e dão significado narrativo às violações e afastamentos de estados ‘normais’ da condição humana. Tais explicações narrativas têm o efeito de estruturar o idiossincrático de uma forma verossímil que pode promover uma negociação e evitar ruptura contenciosa e conflitos. Apresentei os argumentos, enfim, para uma visão da produção de significados culturais como um sistema interessado não somente em significado e em referência, mas em ‘condições de felicidade’, condições pelas quais as diferenças de significações podem ser resolvidas invocando circunstâncias atenuantes que explicam interpretações divergentes da ‘realidade’.(p. 65, 1997)*

Segundo Bruner, a narrativa requer quatro constituintes gramaticais cruciais para que seja realizada. Em primeiro lugar ela requer um meio para enfatizar a ação humana, constituinte inerente a uma história de vida, já que a ação humana é seu foco, ou, em outras palavras a história de vida é o *locus* da ação humana.

* aspas no original.

Em segundo lugar, requer que uma ordem seqüencial seja estabelecida e mantida. Mas esta é uma meia verdade quando se trabalha com história oral de vida, visto que a ordem, embora seja de certa forma estabelecida, é facilmente rompida. Enfatizo ainda que a ordem seqüencial inicial, em geral cronológica, é, em parte, advinda de nossa concepção linear de história e em parte sugerida, mesmo que implicitamente, pelo pesquisador.

A narrativa também requer uma sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade da interação humana. Importante ressaltar esse requisito nas histórias de vida, pela ênfase dada às situações não canônicas em diferentes depoimentos. No próximo capítulo apresentarei argumentos em defesa de que a canonicidade é relativa a cada depoente.

Finalmente, a narrativa possui um tom, uma voz. É certo que depoimentos possuem seu tom, o desafio aos oralistas é manter o tom do depoimento nas textualizações.

Feitas essas considerações, ressaltando o caráter narrativo de uma história de vida, cabe uma citação com o objetivo de estabelecer um elo entre o texto da vida e o leitor que pretendo formar quando do desenvolvimento do próximo capítulo:

À medida que explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que acontecem a nossa volta, principalmente em termos de narrativa, história, drama, é concebível que nossa sensibilidade à narrativa constitua a principal ligação entre nosso próprio sentido de *self* e nosso sentido de outros no mundo social à nossa volta. A moeda comum pode ser fornecida pelas formas de narrativa que a cultura nos oferece. Mais uma vez, pode-se dizer que a vida imita a arte. (BRUNER, p. 74, 1998)

Ao narrar-se, explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que acontecem a nossa volta. Nas palavras de Nelson Goodman, um dos fundantes de Bruner, criamos mundos. Esses mundos estão aprisionados nas formas de narrativa que a cultura em particular nos oferece, a qual se desenvolve em meio a contextos sociais. É esse o caminho que pretendo trilhar nas próximas páginas.

4.3.2 Constituindo-se Leitor

Heráclito disse — e já repeti isso em demasia — que ninguém desce duas vezes o mesmo rio. Ninguém desce duas vezes o mesmo rio, porque suas águas mudam. Mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos do que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra.
(BORGES, p. 20, 2002)

A epígrafe é implacável. Nos afasta irreversivelmente da objetividade. Em outros tempos somente essa informação condenaria o presente trabalho à classificação de não-científico e, portanto, imprestável e inadequado para pertencer ao grupo dos trabalhos acadêmicos na maior parte das áreas de pesquisa.

Com a intenção de constituir-me em um leitor de vidas, argumentarei em favor da possibilidade de empreender a compreensão do ‘tornar-se professor’ via leitura de vidas.

Ler é produzir sentido no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor, seus conhecimentos, experiências, valores e ideologias. “Nesse caso, pode-se dizer que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis” (FERREIRA e DIAS, p. 439, 2004).

Ampliando o campo de considerações, pode-se dizer que a partir da confrontação de diferentes horizontes de significado é que o indivíduo busca sua inserção no mundo. O indivíduo insere-se no mundo à medida que atribui significados ao mundo. Essas significações que elabora do mundo dependem das posições que nele assume.

É natural procurarmos atribuir sentido às coisas do mundo. Em nossa cultura procuramos relações até mesmo entre acontecimentos que não revelam ligações ou correspondências entre si. Lidamos não apenas com “o que é”, mas com “o que pode ser” (ibid., 2004).

É essa nossa capacidade que nos permite ir além do que ouvimos ou lemos, ir além do prontamente acessível.

O significado não está embutido ou inscrito totalmente no texto oral ou escrito. Embora o texto carregue um sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação de significados. Esse processo, por sua vez, amplia as chances de compreender e ser compreendido na e pela interação. (ibid., p. 440, 2004)

O leitor tem liberdade restrita para construir sentidos. A liberdade de criação e apropriação do leitor na sua relação com o texto é encerrada nas condições de possibilidades sócio-históricas variáveis e desiguais, ao mesmo tempo em que demonstra um movimento de superação do que está posto. Restrito, mas paradoxalmente transgressor: assim podemos definir a relação entre leitor e texto.

Interpretar um texto implica reconhecer a intenção do autor, evidenciando a força do enunciado através dos recursos gráficos e léxicos. Para tal, é importante que o leitor seja capaz de diferenciar o leitor real que é, do leitor pretendido pelo autor, sabendo-se, assim, como alguém que carrega intenções que podem não se identificar com aquelas que o autor pretende que o leitor assuma.

O autor: o pesquisador? O depoente? Talvez os dois. O leitor: o pesquisador? Você? A partir do momento em que iniciei as transcrições, passo de leitor a autor, juntamente com meu depoente, ao mesmo tempo em que pretendo, com você, tornar-me um leitor.

Desse texto escrito em conjunto me distancio e procuro lê-lo juntamente com você, leitor, que possui vivências diferentes das minhas, e intenções também distintas.

Você já fez sua leitura do texto que construí em conjunto com o depoente. O convite, agora, é construir uma lente comum, significada de maneira inevitavelmente diferenciada por nós dois, com a finalidade de diminuir as discrepâncias do significado que pretendo atribuir às narrativas, de negociar sentidos, ainda que nossas leituras nunca sejam – nunca serão – as mesmas.

5 UMA LENTE PARA LEITURA

Neste capítulo elencarei algumas considerações sobre a fundamentação teórica que me permitiu constituir uma certa perspectiva para a leitura dos depoimentos.

Não se trata da única, muito menos da melhor, mas sim de uma opção da qual provêm meus pressupostos para situar-me como leitor de vidas, como alguém que, ao se deparar com o outro, procura refletir sobre a condição deste outro, na sociedade em que ambos estão inseridos, respeitando as particularidades das situações de ambos.

A perspectiva escolhida foi a da sociologia, e está fortemente ancorada nos autores Norbert Elias e Pierre Bourdieu. No entanto, cabe ressaltar que se faz presente, novamente, a confusão de fronteiras, particularmente em Elias, pois, segundo Silva (1998):

[...] sua obra longe está de constituir, ou de vir a tornar-se futuramente, um patrimônio mais ou menos exclusivo desta ou daquela disciplina acadêmica. A crítica implacável que o próprio Elias empreende, com base em suas investigações empíricas e teóricas, à raiz da separação dos saberes nas ciências humanas e, decorrentemente, a apropriação e discussão comum de suas obras por sociólogos, antropólogos, filósofos, historiadores e psicólogos, têm garantido um ecumenismo vocabular e conceitual e uma percepção ímpar, porque vária, do seu legado intelectual (s/p).

De fato, é notável o trânsito de Elias pelas mais diferentes disciplinas em grande parte de suas obras. Em *Mozart: a sociologia de um gênio*, (ELIAS, 1995), por exemplo, o autor discorre sobre aspectos psicológicos do artista, bem como tece considerações de cunho sociológico e histórico.

Nessa obra observa-se Elias relacionar o talento do jovem músico à atenção que teve do pai quando pequeno e explicar sua desgraça em razão do contexto social em que vivia, qual seja, um músico burguês em uma sociedade de corte que não assimilava as aspirações do jovem Mozart em tornar-se um artista autônomo.

Na obra *Os Estabelecidos e os Outsiders* (ELIAS, 2000), encontramos o estudo da relação existente entre dois grupos de uma pequena comunidade da Inglaterra. De um lado, um grupo de estabelecidos, moradores antigos da cidade, de outro, um grupo de *outsiders*, novos moradores. Nesta obra há incursões sobre aspectos econômicos.

Para finalizar os exemplos que atestam o ecletismo deste autor, temos as obras *A Solidão dos Moribundos e Envelhecer e Morrer* (ELIAS, 2001), em que o autor discorre sobre as diferentes maneiras de se conceber a doença e a morte em épocas e grupos distintos abordando, desta maneira, aspectos antropológicos e históricos.

Espero que os parágrafos introdutórios acima tenham sido suficientemente exemplificadores da abrangência de áreas pelas quais transita Norbert Elias, o que, embora me concentre em conceitos da sociologia, possibilita ampliar o foco da leitura que farei das vidas. Passarei agora a fazer algumas considerações sobre o fundamental de cada autor, Pierre Bourdieu e Norbert Elias, para compreender o cenário constituído pelos depoimentos coletados.

5.1 CONFIGURAÇÕES – UMA GRADE PARA A COMPREENSÃO DA VIDA SOCIAL

A noção de “configuração” ou “figuração”, desenvolvida por Elias, designa qualquer situação concreta de interdependência, aplicando-se indistintamente tanto a grupos relativamente restritos quanto às sociedades formadas por milhares de seres interdependentes. Aplica-se a professores e alunos em uma classe, bem como a médicos e pacientes em um grupo terapêutico (HEINICH, 1997).

Pode-se afirmar que a configuração nada é além de um sistema de interações. “O que designamos como ‘estruturas’, quando consideramos as

pessoas enquanto sociedades; são ‘configurações’, quando as consideramos enquanto indivíduos” (ELIAS, 1986, apud HEINICH, 1997, p.122).

O sentido de configuração é utilizado para ilustrar redes de interdependência entre indivíduos e a distribuição de poder nessas redes. Elias não vê tais redes de interdependência de modo estático mas, sim, em contínuo processo de transformação e constituição. As configurações não podem ser planejadas, pois são construídas e redimensionadas o tempo todo.

Dentro dessa perspectiva, é necessário raciocinar em termos de relações, e não mais em termos de individualidades “ligadas” umas às outras. Ler vidas de professores dentro desta perspectiva é considerar as relações que estes estabelecem entre pessoas que fazem parte de seu grupo, seja ele pessoal, profissional, familiar. É não concebê-los como pessoas simplesmente “ligadas” a outras mas, sim, de observar as relações estabelecidas e as influências destas relações na constituição do indivíduo como um todo, e do professor de Matemática em particular.

Os indivíduos aparecem sempre em configurações e as configurações de indivíduos são irreduzíveis. Fundamentar a reflexão num único indivíduo, como se, a princípio ele fosse independente de todos os demais, ou em indivíduos isolados aqui e ali, sem levar em conta suas relações mútuas, é um ponto de partida fictício, não menos persistente, digamos, do que a suposição de que a vida social baseia-se num contrato firmado por indivíduos que, antes dele, viviam sozinhos na natureza, ou juntos numa desordem absoluta. Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda a investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de algum modo ou de outro são interdependentes. Dizer que as configurações são irreduzíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (ELIAS, 2000, p. 186)

Finalmente, o que acredito ser interessante ler nas vidas dos professores é o poder destas configurações sobre as decisões individuais. Tocar no assunto “decisões individuais” me parece um ponto chave para se discutir o tema “liberdade”, razão pela qual seguirei por este caminho.

5.2 O MITO DA LIBERDADE

Uma das mais intensas forças motivadoras daqueles que insistem em fazer suas reflexões teóricas sobre as sociedades a partir dos ‘indivíduos *per se*’, ou de ‘atos individuais’, parece ser o desejo de afirmar que, ‘basicamente’, o indivíduo é ‘livre’. Há um certo horror à idéia de que as ‘sociedades’, ou, para dizê-lo de maneira menos dúbia, as configurações que os indivíduos formam entre si restringem sua liberdade. No entanto, sejam quais forem nossos desejos, mediante o simples exame de dados disponíveis, não se pode evitar o reconhecimento de que as configurações limitam o âmbito das decisões do indivíduo [...] (ELIAS, 2000, p. 185)

O pressuposto de que o homem possui uma liberdade irrestrita sustenta – implícita ou explicitamente – muitos discursos humanistas, sejam eles acadêmicos, artísticos, jornalísticos ou publicitários. Estes discursos alimentam o imaginário social e são alimentados por ele. Desta maneira, não é de se estranhar que encontremos, também na pesquisa em Educação Matemática, pesquisadores que orientam sua pesquisa nessa direção.

Conduzir uma pesquisa em Educação Matemática que tematiza a Formação de Professores, neste sentido, tem como hipótese a possibilidade da mudança pela ação externa. Esta ação externa pode ser dada pela introdução de computadores no ensino de Matemática (CANCIAN, 2001), pela introdução de um novo material didático (SABARAENSE, 2000), pela realização de cursos de curta ou média duração (PONTE; OLIVEIRA, 1997).

Fazendo uma crítica a esses trabalhos, o meu ponto de vista é de que o professor não possui, assim como qualquer pessoa, uma ampla liberdade para redirecionar seu fazer. Há um contexto histórico e social que restringe, às vezes drasticamente, suas possibilidades de escolha. Segundo Elias (1994b):

A ordem invisível dessa forma de vida comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções ou modos de comportamento possíveis. Por nascimento ele está inserido num complexo

funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele (...) Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (p.21)

Geertz (1997) traz algumas contribuições de outros autores que se referem a esse tema. Segundo Geertz, há uma popularização na teoria social contemporânea de se comparar um determinado tipo de comportamento social a este ou aquele tipo de jogo. Segundo o autor, essa tendência advém da concepção de Wittgenstein sobre modos de vida como jogos lingüísticos, da visão lúdica da cultura de Huizinga, e das estratégias de von Newmann e Morgenstern em *Theory of games and economic behaviour*.

De Wittgenstein vem o conceito de que atos intencionais ‘seguem regras’; de Huizinga, o jogo como uma forma paradigmática de vida coletiva; de von Newmann e Morgenstern, o comportamento social como uma manobra recíproca para obter resultados distributivos. Juntos, eles conduzem a um estilo de interpretação nervoso e enervante que, nas ciências sociais, combina uma forte sensação da ordem formal das coisas com uma sensação igualmente forte da arbitrariedade radical desta ordem: é a inevitabilidade de tabuleiro de xadrez, que poderia ter acontecido de forma diferente. (p. 40 – 41)

Dentre os que se utilizam dos jogos para interpretar comportamentos sociais, Geertz cita o sociólogo norte-americano Erving Goffman. Goffman usa os jogos como analogia para uma grande variedade de contextos sociais, como uma clínica psiquiátrica, colégios internos, presídios, e para a análise de uma diversidade de atividades sociais. Defende a ética do “jogue segundo as regras, sem reclamar”, que está próxima da máxima de Aldous Huxley³¹: “felicidade é gostar do que se tem que fazer”.

Para Geertz, a imagem de sociedade que emerge do trabalho de Goffmann é

[...] a de uma série contínua de gambitos, manobras, artifícios, blefes, dissimulações, conspirações e imposturas rematadas, neste processo em que indivíduos e coalizões de indivíduos esforçam-se – algumas vezes de forma inteligente, mas mais

³¹ da obra *Admirável Mundo Novo*.

freqüentemente de forma cômica – para jogar jogos enigmáticos cuja estrutura é óbvia mas cujo objetivo não é. A visão que Goffman tem do mundo é radicalmente prática, deliberadamente cáustica e mordaz, e não se enquadra muito bem nas crenças humanísticas tradicionais. (p.42)

No entanto, Geertz alerta que:

[...] nem todas as concepções que vêem a vida social como uma série de jogos são tão deprimentes como as de Goffman, e algumas chegam a ser bastante divertidas. O que as une é uma visão de que os seres humanos são mais induzidos por forças que submissos a regras; que as regras são do tipo que permitem estratégias; que as estratégias são do tipo que inspiram ações; e que as ações são do tipo que compensam por si mesmas – *pour le sport*. [...] Ver a sociedade como um conjunto de jogos significa vê-la como uma extensa pluralidade de convenções e procedimentos vários – mundos fechados e sem ar, de jogadas e contrajogadas, a vida *em règle*. (p. 43)

Deprimente ou não, o que se pode perceber é que, ao considerar a vida como um jogo e, portanto sujeita a regras, o que se está atacando, e talvez por isso o adjetivo “deprimente” atribuído à concepção que Goffman possui da vida social, é o cerne do conceito de liberdade.

Certeau (1994) que, assim como Bourdieu e Elias, faz em determinados momentos analogia da vida como jogo, traz a possibilidade de uma visão mais otimista. Analisando a obra de Bourdieu e Foucault, aos quais tece diversas críticas, Certeau propõe que, embora o poder social acredite que consegue estabelecer a ordem social, atribuindo papéis, lugares, e produtos a consumir, as pessoas escapam a esta determinação através das táticas, dispositivos de apropriação, que se opõem às estratégias que visam a disciplinar e regular o consumo.

Tomando sua teoria de empréstimo aos nossos propósitos, poder-se-ia dizer que as pessoas desenvolvem táticas que permitem a elas escapar das determinações sociais. Nas palavras de Certeau:

Dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, as estatísticas não conhecem quase nada. Não se trata, com efeito, de um líquido, circulando nos dispositivos do sólido, mas de *movimentos* diferentes, utilizando os elementos do terreno. (1994, p. 98)*

* itálico no original

Um dos exemplos de que Certeau se utiliza é o estudo feito sobre o insucesso que os colonizadores espanhóis tiveram em relação à dominação das etnias indígenas. “Submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas *faziam* das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas” (1994, p.39)*. Utilizavam-nas para fins diferentes daqueles que o sistema planejava. Escapavam do poder sem deixá-lo.

Nesta pesquisa não se considera que exista um determinismo puro e simples, uma força, consciente e onipresente, que dita as regras das vidas das pessoas. O que existe são ordens sociais que limitam as possibilidades de escolha de cada indivíduo.

Se tomarmos as palavras de Certeau quando afirma que se escapa do poder sem deixá-lo, ou tomando a analogia da vida como um jogo, podemos dizer que se constituir em um professor, um advogado, um engenheiro, uma prostituta, em suma, tornar-se o que se é, não depende, sob nenhuma circunstância, de uma vontade livre, como querem fazer crer muitos discursos midiáticos. Trata-se, sim, de respeitar as regras do jogo sem reclamar. Segundo Elias (1994):

Há balconistas de lojas e bancários, faxineiros e damas da sociedade sem profissão própria; há homens que vivem de renda, policiais, garis, especuladores imobiliários falidos, batedores de carteira e moças sem outra função senão o prazer dos homens; há atacadistas e mecânicos, diretores de grandes indústrias químicas e desempregados.[...] Não lhes é possível pular fora disso segundo sua veneta. Não lhes é possível, simplesmente, passar para outra função, mesmo que desejem. O atacadista de papel não pode, subitamente, transformar-se num mecânico, ou o desempregado num diretor de fábrica. Menos ainda pode qualquer deles, mesmo que o queira, tornar-se cortesão, cavaleiro ou brâmane, salvo na realização de desejo de um baile a fantasia. Cada qual é obrigado a usar certo tipo de traje; está preso a certo ritual no trato com os outros e a formas específicas de comportamento, muito diferentes dos moradores de uma aldeia chinesa ou de uma comunidade de artesãos urbanos do começo da Idade Média. A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama

* itálico do autor

mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções pré-existentes é bastante limitada. (p.21)

Mesmo se considerarmos as táticas nas atitudes dos indígenas sul-americanos no estudo citado por Certeau, observamos que, de acordo com as idéias de Elias, elas são determinadas pelo contexto social em que estes estavam inseridos antes da colonização espanhola. A resistência é limitada, é formatada pela ordem, pelas regras do grupo que resiste.

Em Elias (2000) podemos perceber como a ordem estabelecida não permite que grupos marginalizados saiam dessa condição, tanto pelas regras implícitas constituídas pelos próprios membros deste grupo, bem como pelos dispositivos que classes estabelecidas encontram para a manutenção do *establishment* que os beneficia.

A não obediência a determinadas normas sociais impostas pelo grupo pode acarretar grandes prejuízos para o indivíduo. Estes prejuízos sempre existem, e são tanto mais pronunciados quanto maior for a coesão do grupo. Para Elias (2000):

A opinião interna de qualquer grupo com alto grau de coesão tem uma profunda influência em seus membros, como força reguladora de seus sentimentos e sua conduta. [...] A aprovação da opinião grupal [...] requer a obediência às normas grupais. A punição pelo desvio do grupo ou, às vezes, até pela suspeita de desvio, é perda de poder, acompanhada de rebaixamento de status. (p. 40)

Ainda segundo Elias, a dependência que temos do que os membros do grupo a que pertencemos pensam de nós é tão grande a ponto de considerar que uma independência absoluta só poderia significar a perda da sanidade:

A autonomia relativa de cada pessoa, o grau em que sua conduta e seus sentimentos, seu auto-respeito e sua consciência relacionam-se funcionalmente com a opinião interna dos grupos a que ela se refere como 'nós' [*we*], certamente está sujeita a grandes variações. A visão, hoje muito difundida, de que um indivíduo mentalmente sadio pode tornar-se independente da opinião do 'nós' [*we-group*] e, nesse sentido, ser absolutamente autônomo, é tão enganosa quanto a visão inversa, que reza que sua autonomia pode desaparecer por completo numa coletividade de robôs. (2000, p.40)*

* itálico e colchetes no original

Há uma elasticidade que une a auto-regulação da pessoa às pressões reguladoras do grupo. Ou seja, existe uma variabilidade, uma certa liberdade, mas não uma liberdade irrestrita.

Essas pressões reguladoras não advêm apenas do grupo social. A família possui uma grande parte de responsabilidade neste sentido. Isto mostrou-se particularmente presente entre os indivíduos da pequena cidade inglesa em que Elias fez seu estudo, pois ali

[...] a intensa identificação com o grupo ampliado de parentesco e a subordinação relativamente de cada membro à sua família – era reforçado e preservado pelo respeito e aprovação que cada membro podia esperar não apenas no seio de sua família, mas também dos membros de outras famílias, caso ele se conformasse ao padrão vigente. Os contatos estreitos entre as famílias sustentavam e fortaleciam os laços estreitos no seio da família, tornando mais difícil para o indivíduo seguir seu próprio caminho, enquanto continuasse morando naquela comunidade. (2000, p.86)

Essa aprovação, esse respeito proporcionavam uma segurança aos jovens que poucos provavelmente se aventurariam a alçar vôos para lugares menos conhecidos.

Esse estudo, por ser contemporâneo a nós, é contrário às afirmações de pessoas que julgam que hoje somos menos afetados pelos grupos a que pertencemos do que o eram as pessoas antigamente. O exemplo de Elias com esta comunidade mostrou, ainda que em um contexto microssocial, a que ponto o destino dos indivíduos pode ser dependente da situação do seu grupo.

De acordo com o exposto acima, concluo que o grupo a que pertencemos exerce forte influência no que somos e no que podemos ser. Além disso, e talvez acima, está o contexto social e histórico em que nascemos e vivemos.

5.3 O HOMEM E O CONTEXTO SOCIAL

Elias alerta sobre a dificuldade de se compreender o homem sozinho no mundo, sem levar em consideração o contexto em que está inserido³².

Elaborar um trabalho sobre Formação de Professores segundo esta perspectiva, qual seja, a de considerar o indivíduo separado do seu contexto, pode ser cruel. Não faltam exemplos de pesquisas em Educação que funcionam como Deus sentado no trono a separar os que vão para o céu ou para o inferno. Pululam comentários maldosos sobre esta ou aquela atitude de determinados professores pelos acadêmicos que realizam sua pesquisa tendo como objeto práticas educativas, discursos de professores, produções escritas. Fora do contexto, incorre-se no erro de julgar aos olhos de uma falsa verdade absoluta e perene.

A leitura da carta abaixo serve-nos de exercício:

Gilowski Katherl, fr: v: Gerlisch, h: von Heffner, fr: v: Schindenhoven, h: Geschwender, h: Sandber e todos que estão mortos. Quanto aos alvos, se não for tarde demais, é isso o que eu gostaria. Um homem pequeno de cabelos louros, inclinado e com a bunda de fora. Da boca saem as palavras: ‘Bom apetite para a refeição’. O outro homem está de botas e esporas com um casaco vermelho e uma peruca da moda. Deve ser de estatura mediana e deve estar lambendo o cu de outro homem. Da boca dele saem as palavras ‘Oh, não há nada melhor.’ É isso, por favor. Se não for desta vez, de outra vez. (ELIAS, 1995, p. 74)

Tomar as palavras acima fora do contexto da época pode parecer repugnante aos olhos de muitas pessoas. Trata-se de uma carta datada de 7 de novembro de 1777 de Wolfgang AmaDeus Mozart para seu pai, sobre a confecção de alvos para uma competição de tiros.

Seria equivocado julgar a coprofilia verbal de Mozart pelos padrões atuais de civilização,

[...] vendo implicitamente nosso padrão de sensibilidade como universal, válido para toda a humanidade, e não como algo que se desenvolveu. [...] Na sociedade de

³² Em *Sobre o Tempo* de 1998, e *Introdução à Sociologia* de 2005, por exemplo.

Mozart, na fase do processo social civilizador³³ em que viveu, o tabu quanto ao uso das palavras chocantes que encontramos não era nem de perto tão estrito e rígido quanto em nossos dias. Alusões claras aos excrementos eram parte das diversões normais na convivência entre os jovens – e provavelmente também entre os mais velhos – com quem ele se relacionava. Não eram de maneira alguma proibidas, ou, no máximo, recebiam uma proibição tão leve que as zombarias coletivas quanto ao tabu provocavam muita algazarra entre os jovens da época. (ELIAS, 1995, p. 102)

Certamente tomei de empréstimo algo sensivelmente diferente do que considerar discursos de professores fora de seus contextos. Há neste caso uma diferenciação de épocas, o que, em geral não ocorre nas pesquisas a que me referi. Por notar semelhanças entre as duas atitudes, pareceu-me que radicalizar desta maneira poderia ser útil para ilustrar a situação com certo estranhamento.

Além dos atos, das palavras, as pessoas costumam julgar o próprio sentido da vida dos outros, mas “não devemos nos iludir julgando o significado, ou falta de significado, da vida de alguém segundo o padrão que aplicamos à nossa própria vida. É preciso indagar o que esta pessoa considerava ser a realização ou o vazio de sua vida” (ELIAS, 1995, p.10).

Não julgar sob nosso ponto de vista refere-se a não julgar segundo parâmetros de nossa época e de nosso contexto. Estamos aprisionados em contextos micro e macrossociais, históricos, que influenciam fortemente a estrutura de nossa personalidade, nossas crenças e nossos valores.

Talvez tomar isto como parâmetro seja uma utopia, no entanto, ter clara esta afirmação me parece o primeiro passo para segui-la.

Analisando a vida de Mozart, Elias conclui que:

Com freqüência nos deparamos com a idéia de que a maturação do talento de um ‘gênio’ é um processo autônomo, ‘interior’, que acontece mais ou menos isolado do destino humano do indivíduo em questão. Esta idéia está associada a outra noção comum, a de que grandes obras de arte são independentes da existência social de seu criador, de seu desenvolvimento e experiência como ser humano no meio de outros seres humanos. De acordo com este enfoque, os biógrafos de Mozart muitas vezes supõem que compreender Mozart como artista, e portanto sua arte, está dissociado de compreender Mozart enquanto homem. Esta separação é artificial, enganadora e desnecessária. (1995, p. 53)

³³ O autor refere-se a sua obra *O Processo Civilizador* (ELIAS, 1994), em que procura analisar as ações de forças, o poder civilizador, que se manifestam no decorrer dos séculos. (nota minha)

Da mesma maneira, penso que compreender os indivíduos como professores, não pode estar dissociado de compreendê-los enquanto seres humanos em meio a outros seres humanos. Aqui se encontra a justificativa da frase utilizada na carta de apresentação da pesquisa aos depoentes, anexa a este trabalho, quando afirmo que a maneira como se constitui o professor de Matemática não pode ser desvinculada da maneira como se constitui o próprio indivíduo.

Assim como a obra de Mozart, as práticas educativas obedecem a certas regras impostas pelo contexto social. Mozart vivia em uma sociedade de corte que não lhe permitia fugir às regras por ela estabelecidas. No entanto, nas inúmeras viagens que fez, teve contatos com diferentes artistas, obras e contextos sociais. Estas experiências permitiram inovações, muitas das quais não toleradas pelo *establishment*. Suas obras mais inovadoras foram completos fracassos, razão pela qual sua vida de artista entrou em forte declínio.

Mozart encontrava-se em um período de transição entre a arte de artesão e a arte de artista. Era apenas um músico da corte, um artesão, almejando trabalhar como músico autônomo, como artista.

A especial qualidade da música de Mozart sem dúvida alguma decorre da singularidade de seu talento. Mas a maneira pela qual este talento se expressou em suas obras está associada de modo muito íntimo, ao fato de que ele, músico da corte, procurasse alcançar o status de 'autônomo' cedo demais, por assim dizer, numa época em que o desenvolvimento social já permitia tal passo mas ainda não estava, institucionalmente, preparado para o mesmo. (ELIAS, 1995, p.45)

Grandes inovações estão fincadas nos contextos em que surgem e que as tornam possíveis. O risco que se corre ao procurar adiantar-se impede que muitas mudanças individuais ocorram. Mozart era um gênio numa época em que este conceito não era compreendido, não havendo, portanto, lugar para gênios em sua sociedade (ELIAS, 1995).

5.4 OS LUGARES DOS ATORES SOCIAIS

Um professor é um indivíduo inserido em um determinado campo social. Além disso, e talvez mais pertinente para o nosso estudo, é perceptível que dentro de um mesmo campo social, digamos, o campo dos professores, há diferentes campos internos.

Buscar fundantes teóricos destes aspectos tem como objetivo ampliar a compreensão de por que determinados professores, por exemplo, aproximam-se da academia e outros não.

É certo que o indivíduo ocupa um lugar em algum campo social. Mas por que o indivíduo se insere neste ou naquele?

Para Bourdieu, a inserção em um determinado campo social é condicionada pela posse e grandeza de certos capitais, sejam eles econômicos, culturais, sociais, políticos, esportivos, e pelo *habitus* de cada ator social. Para que um indivíduo ocupe um espaço é necessário que ele conheça as regras que funcionam no jogo do campo social em que vive ou pretende atuar.

O *habitus*, ao lado do conceito de campo, é um constructo chave da teoria de Pierre Bourdieu, motivo pelo qual tratarei de cada um desses conceitos separadamente, embora reconheça suas inter-relações.

5.4.1 O Conceito de *Habitus*

Segundo Bourdieu:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas pré-dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser em nada o produto da obediência a regras, e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro^{*}. (1980, p.88)

^{*} tradução minha, aspas do autor.

Podemos dizer, portanto, que o *habitus* é um sistema de disposições que o indivíduo adquire durante o seu processo de socialização. Estas disposições são atitudes, inclinações para fazer e pensar.

De acordo com Bonnewitz (2003),

o *habitus* é simultaneamente a grade de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade e o produtor de nossas práticas; estes dois aspectos são indissociáveis. O *habitus* está na base daquilo que, em sentido corrente, define a personalidade de um indivíduo. (p. 78)

O *habitus* é um conceito complexo pois determina não só a personalidade, como também as ações físicas. Há dois esquemas componentes do *habitus* de um indivíduo: o *ethos*, que define a maneira de perceber o outro, determina princípios e valores, e a *hexis* corporal, que determina posturas como o modo de andar, de sentar, etc.

A gênese do conceito de *habitus* encontra-se em um esforço teórico de Bourdieu de reação ao estruturalismo, particularmente representado pela corrente althusseriana (BOURDIEU, 2003), que concebe o sujeito como um elemento governado, simplesmente, por estruturas e sistemas. Desta maneira, o *habitus* resume uma aptidão social variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, através das distribuições de poder. É durável, mas não estático, pois as disposições, socialmente construídas, podem ser desmanteladas.

Por outro lado, é dotado de inércia incorporada, pois tende a produzir práticas modeladas pelas estruturas sociais que os geraram e, na medida em que cada uma das suas camadas opera como um prisma através do qual as últimas experiências são filtradas e os subseqüentes estratos de disposições são sobrepostos, introduz uma defasagem entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam, o *habitus*:

[...] é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante, que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e assim assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo (BOURDIEU apud WACQUANT, 2004, p.4)

Embora pareça uma afirmação paradoxal, o *habitus*, ao mesmo tempo em que fornece um princípio de socialização, também fornece um princípio de individualização. Esta socialização ocorre porque nossas categorias de juízo e de ação vêm da sociedade e são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares. Podemos desta maneira falar tanto em um *habitus* masculino como em um *habitus* burguês. Por outro lado, o processo de individualização ocorre porque cada pessoa, ao possuir uma trajetória e uma localização única no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas (WACQUANT, 2004).

De uma maneira análoga, coerentemente com o que afirmei ao considerar o conceito de “configurações” de Elias, nossas práticas e representações não são totalmente determinadas, pois podemos fazer escolhas, mas tais escolhas não são totalmente livres, pois são orientadas pelo *habitus*.

Esta afirmação leva Bourdieu a definir o indivíduo como um agente social, mais do que como um ator social:

O agente social é agido (do interior) tanto quanto age (para o exterior). A partir desse postulado, é possível encarar uma verdadeira economia das práticas, em que o termo ‘economia’ é tomado num sentido amplo, de ordem, de estrutura de lógica. Dizer que há uma economia das práticas é dizer que há uma razão imanente às práticas, que não tem a sua origem num cálculo explícito nem em determinações exteriores aos agentes, mas no *habitus* destes. (BONNEWITZ, 2003, p. 82)

Em uma pesquisa como esta, em que foram recolhidos depoimentos, histórias de vida de professores, é possível detectar a influência de dois tipos de *habitus*: primário e secundário. O *habitus* primário corresponde às disposições apreendidas na família, ou em círculos de socialização que ocorrem na infância. Este *habitus* é fortemente marcado pela posição social da família. O *habitus* secundário é adquirido em contextos mais especializados ou em grupos específicos. No entanto, cabe ressaltar que estes *habitus* secundários são fundados sobre os *habitus* primários (BONNEWITZ, 2003).

À medida que este *habitus* primário é inscrito em um agente social, este tende a perceber cada vez mais as experiências novas em função deste *habitus*. É

neste contexto que a consideração sobre o local em que o indivíduo nasce e cresce, bem como sua infância, é relevante para se compreender sua trajetória e suas escolhas.

Cabe ressaltar que não só o *habitus* familiar tem sua força neste processo de inércia, a própria condução da educação familiar tende a preservá-lo. Neste sentido, pode-se atribuir uma maior importância ao *habitus* escolar, pois este vem, em geral, concordar com o *habitus* familiar.

Esta concordância entre o *habitus* familiar e o escolar representa uma tendência na reprodução da ordem social. Não obstante, quero ressaltar que não se trata aqui de considerar esta reprodução de ordem social como manutenção em uma determinada classe social. O conceito de classe social é superado por Bourdieu pelos conceitos de espaços e campos sociais, do que trataremos em seguida.

5.4.2 Espaços e Campos Sociais

A expressão “espaço social” permite romper com as representações da hierarquia social fundadas sobre uma visão piramidal da sociedade. De acordo com esta visão, a posição em uma determinada classe social é determinada pelas condições materiais de existência, ou seja, considera-se um princípio único de hierarquização (BONNEWITZ, 2003). Segundo Bourdieu:

Em um primeiro tempo, a sociologia se apresenta como uma topologia social. Assim, pode-se apresentar o mundo social sob a forma de um espaço (com várias dimensões) construído sobre a base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que agem no universo social considerado. [...] Os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas posições relativas neste espaço. Cada um deles está situado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas (isto é, numa região determinada do espaço) e não se pode ocupar realmente, mesmo que seja possível fazê-lo em pensamento, duas regiões opostas do espaço. [...] Pode-se descrever o espaço social como um espaço multidimensional de posições tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes. Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital – isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas possessões (apud BONNEWITZ, 2003, p.53)

Desta maneira, Bourdieu chama atenção para a existência de vários tipos de capital e, ainda, para o valor relativo de cada tipo de capital. Bourdieu distingue quatro tipos de capital:

- O capital econômico, constituído pelos diferentes fatores de produção, como as fábricas, o trabalho, e pelo conjunto de bens econômicos, como a renda, o patrimônio, os bens materiais;
- O capital cultural, que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família;
- O capital social, que se define essencialmente como o conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo, sendo que a posse deste capital implica a instauração e a manutenção das relações;
- O capital simbólico, que corresponde ao conjunto dos rituais ligados à honra e ao reconhecimento, como, por exemplo, as boas maneiras e o protocolo (BONNEWITZ, 2003).

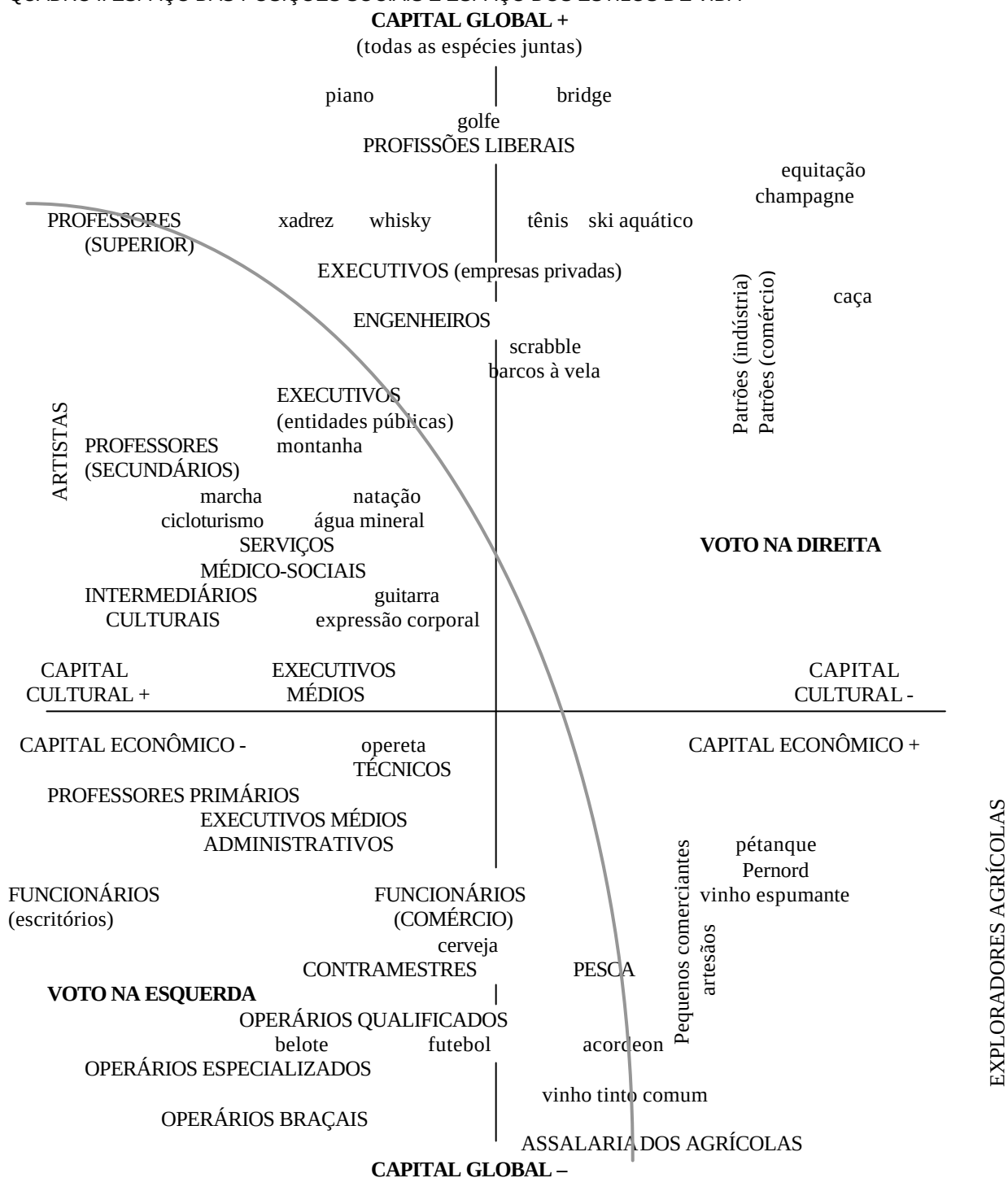
É importante ressaltar que apenas o crédito e a autoridade conferem a um agente o reconhecimento e a posse dos outros três tipos de capital, o econômico, o social e o cultural. “Ele permite compreender que as múltiplas manifestações do código de honra e das regras de boa conduta não são apenas exigências do controle social, mas são constitutivas de vantagens sociais com consequências efetivas” (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

A posição dos agentes no espaço das classes sociais depende do volume e da estrutura do seu capital. Pode-se afirmar, porém com um certo cuidado que, nas sociedades desenvolvidas, é o capital econômico e o capital cultural que fornecem os critérios de diferenciação mais pertinentes.

O volume de capital permite hierarquizar verticalmente os grupos sociais. A estrutura do capital opera uma segunda distinção. Esta se dá pela importância relativa do capital que se possui. Assim, os agentes sociais podem se opor em relação à esta importância relativa do capital, mesmo que ocupem estruturalmente a mesma posição na dimensão vertical do espaço social.

Esta posição do agente em um determinado espaço social carrega uma série de características relativas a gostos e lazeres. Por exemplo, Bourdieu (1996, p. 20), ilustra, mesmo que em um contexto europeu, como as formas de lazer, os gostos por bebidas e pela música se distribuem neste espaço.

O quadro na página seguinte é bastante esclarecedor a este respeito:

QUADRO I: ESPAÇO DAS POSIÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO DOS ESTILOS DE VIDA³⁴

³⁴ Diagrama das páginas 140 e 141 de *La distinction*, simplificado e reduzido a alguns indicadores significativos em termos de bebidas, esportes, instrumentos musicais ou jogos sociais. A linha cinza indica o limite entre a orientação provável para a direita ou para a esquerda.

Acredito que a leitura atenta do quadro da página anterior permita uma compreensão razoável de um determinado espaço social (aquele que o autor, especificamente, pretendeu estudar) e suas características, bem como de sua dinâmica interna.

As classes estão representadas, no quadro, dispostas em quatro frações, distinguindo-se pelo volume e pela estrutura de capital. A linha horizontal divide as classes de acordo com o volume; e a linha vertical, de acordo com a estrutura.

Podemos distinguir duas grandes classes. As classes dominantes, representadas nos quadrantes superiores, distinguem-se pelo elevado volume de capital global, e as classes dominadas, representadas nos quadrantes inferiores, caracterizadas pelo pouco volume de capital global.

Segundo a estrutura do capital possuído, é possível distinguir ainda duas frações opostas para cada uma das classes. As classes dominantes podem ser dispostas em duas partes: uma, composta por burgueses antigos, caracterizada pela predominância do capital econômico; outra, composta por burgueses novos, sendo providos mais de capital cultural que de capital econômico. De maneira análoga, as classes dominadas podem ocupar duas frações opostas, consoante a estrutura do pouco capital que detêm.

Pensar em termos de espaço social neste trabalho, cujo foco é a compreensão do tornar-se professor, tem uma dupla finalidade. Primeiramente, auxilia a compreender a dinâmica neste espaço e, portanto, a mobilidade possível de cada indivíduo a partir da aquisição e manutenção de determinadas formas de capital. Em um segundo lugar, por permitir uma analogia com um suposto espaço social de professores, com o que teríamos, verticalmente, uma escala que iria do ensino secundário ao pós-doutoramento e, distribuídos neste espaço, as origens destes professores, bem como suas atitudes e discursos.

Para ampliar o entendimento da mobilidade neste espaço social, Bourdieu elabora a noção de campos sociais:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes [...]*. (1992, p. 72)

É neste sentido que se pode tentar compreender uma lógica do que poderíamos denominar de “campo dos professores”, para que possamos entender o porquê determinados professores vêm a se tornar doutores e outros não. Esta lógica passa, certamente, pelas configurações de relações, além de envolver uma grande quantidade de variáveis, como, por exemplo, o *habitus* primário e o capital herdado.

Estes campos possuem determinadas regras, como um jogo, que permitem explicar o comportamento dos agentes sociais nestes campos:

Efetivamente, podemos comparar o campo a um jogo (embora, diferentemente de um jogo, ele não seja o produto de uma criação deliberada que obedeça a regras ou, melhor, a regularidades que não são explicitadas e codificadas). Temos sim, *móveis de disputa* que são, no essencial, produto da competição entre os jogadores; um *investimento no jogo*, *illusio* (de *ludus*, jogo): os jogadores se deixam levar pelo jogo, eles se opõem apenas, às vezes ferozmente, porque têm em comum dedicar ao jogo, e ao que está em jogo, uma crença (*doxa*), um reconhecimento que escapa ao questionamento [...] e essa *collusion* está no princípio de sua competição e de seus conflitos. Eles dispõem de *trunfos*, isto é, de cartas-mestras cuja força varia segundo o jogo: assim como a força relativa das cartas muda conforme os jogos, assim, também a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos**. [...] (BOURDIEU, 1992, p. 73)

Assim como num jogo, as estratégias para atingir determinados objetivos variam conforme a posição dos agentes sociais dentro de um

* Tradução minha.

** Tradução minha, itálico do autor.

determinado campo. Há toda uma dinâmica de disputas dentro do campo dos professores, e, isto ocorre nos mais diferentes níveis, ou seja, nas mais diferentes posições dentro do campo. Por sua vez, as estratégias também mudam conforme a posição dos agentes.

Cada campo é marcado por agentes dotados de um *habitus* idêntico. Por exemplo, o campo dos professores supõe a existência de agentes dotados de um *habitus* diferente daquele dos indivíduos inseridos no campo político. Esta afirmação não significa que professores sejam apolíticos mas, sim, que há especificidades no *habitus* daqueles que seguem a carreira política, distintos dos daqueles que optam pelo magistério.

Deve-se levar em consideração que, embora um campo tenha esta marca, este *habitus*, embora idêntico, é individual, pois é sobreposto aos diferentes *habitus* primários.

A relação entre o *habitus* e o campo é antes de tudo uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*, que é o produto da incorporação da necessidade imanente desse campo ou de um conjunto de campos mais ou menos concordantes – as discordâncias podendo estar no princípio de *habitus* divididos, ou até dilacerados. Mas é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o *habitus* contribui para constituir o campo como mundo signifiante, dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir energia [...].

A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o *habitus* entra em relação com um mundo social do qual ele é o produto, sente-se como um peixe dentro d'água e o mundo lhe parece natural [...]; é porque ele me produziu, porque ele produziu as categorias que eu lhe aplico, que ele me parece natural, *evidente**. (BOURDIEU, 1992, p. 102)

Sendo assim, o campo estrutura o *habitus* à medida em que impõe regras aos agentes sociais inseridos neste campo.

* Tradução minha, itálico do autor.

5.5 FOCANDO O OLHAR

De acordo com estes pressupostos teóricos, ler vidas, com o objetivo de compreender a trajetória do indivíduo, exige que levemos em consideração uma série de variáveis.

Deve-se considerar o espaço social em que o indivíduo nasceu e foi criado para compreender o *habitus* primário sobre o qual outros *habitus* foram fundados. Além disso, deve-se levar em conta as configurações em que o indivíduo estava inserido e que lhe permitiram certas opções e não outras.

A leitura deve considerar o campo social a que pertence o indivíduo procurando compreender sob que regras está jogando. E, finalmente, deve-se respeitar o modo pelo qual o próprio indivíduo lê sua vida e crê jogar seu jogo.

6 (IM)POSSIBILIDADES DE LEITURA

Até o momento teci considerações sobre análise de vidas em dois momentos: no terceiro capítulo, quando me dediquei a traçar sob minha perspectiva a trajetória metodológica do GHOM, e no quarto capítulo. Na elaboração destes dois capítulos o que pretendi fazer foi estabelecer parâmetros para que eu pudesse empreender a análise que farei aqui.

Com a intenção de contribuir para esta metodologia em trajetória, considerando que a análise é um processo que percorre toda a pesquisa, iniciarei por esclarecer ao leitor a respeito do intervalo desde a coleta do depoimento até sua transcrição, textualização e releitura. O cronograma abaixo tem esta intenção.

TABELA 1: ORDEM CRONOLÓGICA DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Data	Ação
Julho de 2003	Entrevista com Mary
Agosto de 2003	Transcrição da entrevista de Mary
Fevereiro de 2004	Textualização da entrevista de Mary
Abril de 2004	Primeira revisão da textualização da entrevista de Mary
Maio de 2004	Coleta e transcrição da entrevista com Adailton
Junho de 2004	Entrevista com o Romulo
Julho de 2004	Entrevista com a Adaildes
Agosto de 2004	Entrevista com a Clélia e transcrição da entrevista de Romulo
Outubro de 2004	Transcrição da entrevista de Adaildes e de Clélia
Dezembro de 2004	Textualização da entrevista do Adailton
Janeiro de 2005	Textualização das entrevistas de Romulo e Adaildes
Fevereiro de 2005	Textualização da entrevista de Clélia
Março de 2005	Revisão e envio das textualizações e transcrições aos depoentes
Abril de 2005	Retorno da carta de cessão de Mary e Adailton
Junho de 2005	Retorno da carta de cessão de Adaildes
Julho de 2005	Leitura e releitura das textualizações de Mary, Adailton e Adaildes
Setembro de 2005	Retorno da carta de cessão de Romulo
Outubro de 2005	Retorno da carta de cessão de Clélia
Novembro de 2005	Leitura e releitura das textualizações de Romulo e Clélia

As datas sugerem que houve um intervalo de mais de dois anos e meio desde o início das entrevistas até a finalização do processo de tratamento do depoimento. Mais alguns meses se passaram até que o início da escrita da análise começasse. A primeira vida a ser analisada será a de Adailton.

6.1 NASCIDO EM LUCIARA

Adailton Alves da Silva nasceu em Luciara, estado do Mato Grosso. Foi criado em fazenda até os dez anos pela sua mãe e por seu padastro. Aos oito anos foi para a cidade e ingressou na escola.

Aos treze anos começou a trabalhar como desenhista na prefeitura da cidade de Porto Alegre do Norte, situada a mil e duzentos quilômetros da capital daquele estado, cujo acesso era, em boa parte, por estrada de terra.

Nesta região, Adailton viveu boa parte de sua vida, fez o Segundo Grau, formou-se na Licenciatura em Matemática e iniciou sua carreira de magistério logo que concluiu o Primeiro Grau.

Como funcionário da prefeitura, acompanhou as discussões sobre políticas educacionais e como aluno do projeto Licenciaturas Plenas Parceladas³⁵ teve a oportunidade de entrar em contato com docentes de várias universidades brasileiras.

Depois de formado, por questões de política local, precisou afastar-se durante alguns anos da região e morou em Goiânia com seu irmão.

Logo que se formou, tornou-se docente do Projeto Licenciaturas Parceladas. Atuou também como formador de professores indígenas e, à época da entrevista, era docente na Universidade Estadual do Mato Grosso em Barra do Bugres, estando afastado para cursar o mestrado na Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, onde o conheci.

Como professor, Adailton, do seu ponto de vista, possui coerência com seu público. Sendo assim, por vezes externaliza que faz aquilo em que não acredita.

³⁵ “Licenciaturas Plenas Parceladas” é um projeto da Universidade Estadual do Mato Grosso. Uma continuidade em nível superior do “Projeto Inajá”, de nível médio. No projeto Licenciaturas Plenas Parceladas os alunos têm aulas presenciais durante os meses de dezembro, janeiro, fevereiro e julho, denominada de etapa intensiva. Nos outros meses ocorre a etapa intermediária em que os alunos desenvolvem projetos em educação sempre acompanhados pelo coordenador do curso que viaja às localidades onde os alunos estão atuando como professores.

De maneira a ser coerente com os referenciais que adotei nos capítulos anteriores, considero razoável iniciar a leitura da narrativa dessa vida pela infância e educação familiar. Isto porque, de acordo com Bourdieu, é sobre o *habitus* primário, que corresponde às disposições apreendidas na família ou em círculos de socialização que ocorrem na infância, que outros *habitus* serão fundados. Ao mesmo tempo Elias nos chama a atenção para a importância dos locais em que nascemos e crescemos para compreendermos a limitada gama de opções que a nós se oferecem; afirmações que estão em consonância com a análise sócio-histórica apresentada por Thompson (2002).

Seu *habitus* primário é construído tendo como referência a mãe: ex-professora que se preocupa com a educação dos filhos, inclusive mudando de cidade para que possam estudar. Mãe solteira, mulher trabalhadora.

Conforme nos alerta Bourdieu, o *habitus* escolar, em geral, vem concordar com o *habitus* familiar manifestando uma tendência na reprodução da ordem social. Isto não significa, porém, uma manutenção do indivíduo na mesma classe social, pois devemos considerar aqui a relatividade dos diferentes tipos de capital. Ou seja, a família tende a inculcar no indivíduo os mesmos valores que possui com relação, por exemplo, à importância dada à educação.

O local e o campo social moldam a infância de Adailton: pesca, nada, roda pião, trabalha.

Inicia a construção de seu *habitus* secundário muito cedo. Aos treze anos emprega-se na prefeitura e ali envolve-se com a política da região e com as questões educacionais locais. Impregna-se do discurso dominante dessa comunidade.

Sua formação, tanto em nível médio como em nível superior, complementam seu discurso político educacional.

É digno de nota, nos rastros das idéias de Norbert Elias, ressaltar a influência das relações estabelecidas por Adailton durante sua Graduação em suas escolhas formativas futuras. Embora longe dos grandes centros, esteve em

contato com professores de renomadas universidades, em geral, comprometidos com a Educação, em particular com a Educação Matemática. Ao mesmo tempo, comprometido com as questões locais, particularmente com a formação do professor indígena, decide-se por iniciar o mestrado na área de Etnomatemática.

Em sua narrativa, Adailton constitui-se como um professor politizado, discursando sobre as coerências de seu fazer, mesmo que, por vezes, contrário ao seus ideais. Percebe sua prática marcada pela sua formação acadêmica e política.

6.1.1 Comparar Vidas: primeiras (im)possibilidades

Nesse primeiro esboço de análise, procurei utilizar a grade de leitura que havia proposto, qual seja, a grade da sociologia, particularmente focando as idéias de dois autores: Norbert Elias e Pierre Bourdieu.

Ao tomar o referencial teórico da sociologia, uma possibilidade seria a da utilização de um método comparativo de análise. Isso traria coerência entre método e teoria, qualidade desejável, senão imprescindível, em um trabalho acadêmico em nível de doutorado.

Retomando o discurso da socióloga Olga de Moraes von Simson, em minha banca de qualificação, para empreender tal método comparativo dentro das Ciências Sociais, seria necessária a presença de representantes das diferentes categorias sociológicas, quais sejam, gênero, faixa etária e classe social. E deste ponto de vista, a amostra dessa pesquisa poderia ser qualificada como desequilibrada.

Como minha preocupação inicial não era a de empreender uma análise comparativa das vidas de acordo com pressupostos metodológicos advindos da sociologia, a escolha dos depoentes não atendeu a este critério. Por outro lado, seria equivocado imaginar que a escolha dos depoentes não obedeceu a critérios *a priori*. Eu e meu orientador não estávamos, de fato, preocupados em obter uma amostra representativa de acordo com categorias sociológicas e, sim, em obter

uma amostra que contivesse representantes de categorias que vislumbrávamos como próprias, naturais, possíveis, na carreira do magistério: o professor não graduado, o graduado, o especialista, o mestrando, o livre docente.

Constituída dessa maneira a amostra, uma análise comparativa poderia ser levada a termo. Os pesquisadores que coletam depoimentos e depois os analisam em conjunto para responder a uma determinada questão, geralmente o fazem com depoentes pertencentes a um grupo homogêneo, representativos para um determinado tema.

A pesquisadora Maria Heleno Bueno Trigo (2001), em seu livro intitulado *Os paulistas de quatrocentos anos: ser e parecer*, analisa o estilo de vida dos chamados “paulistas de 400 anos”. No conjunto dos depoimentos observam-se singularidades e diferenças que podem ser, por exemplo, indicadoras de tendências de manutenção do *status quo*, que a autora analisa à luz da teoria de Pierre Bourdieu.

A escolha dos depoentes dessa minha pesquisa obedeceu a um critério oposto, qual seja, a heterogeneidade. Isso dificultou a análise em bloco, conforme pude notar no ensaio realizado para o exame de qualificação, quando apresentei um esboço de análise a partir dos depoimentos de Mary e Adailton.

Uma outra possibilidade seria tomar uma das categorias sociológicas, por exemplo “gênero”, e analisar como essa categoria “atravessa” os depoimentos. Nesse sentido, seria relevante observar que o processo de feminização do trabalho docente está presente em todos os cinco depoimentos. Mary afirma que o nome Normal talvez se derivasse do fato de ser normal a mulher ser professora naquela época; a mãe de Adailton foi professora; Clélia seguiu os passos da mãe como professora; a mãe do Romulo foi professora e Adaildes deixou seu sonho de cursar Educação Física para seguir a carreira de Magistério: para a mulher, cursar o Magistério era emprego garantido, relatam, de maneiras diferenciadas, os depoentes.

Assim como poderia considerar a questão do gênero, também poderia enveredar por caminhos que me remetessem à mobilidade de classe social, ou ainda, à faixa etária. Estudos profícuos mas que me distanciariam do que pretendia ser meu objeto de pesquisa.

As histórias de vida que a mim foram contadas não se prestam a comparação: são singulares. Isso não significa que seja impossível analisá-las. Mesmo defensores do método comparativo já se debruçaram sobre a leitura de uma vida em particular. É o caso da pesquisadora Olga R. de Moraes von Simson quando analisa o relato de Anália Andreza, por ocasião de sua participação do *workshop: Uma entrevista em análise: olhares diversos*, realizado durante o VII Encontro Nacional de História Oral (LANG et al, 2006).

Não obstante, a pesquisadora não deixa de relatar os problemas quanto à análise de um relato único e isolado:

... é pelo método comparativo e respondendo sempre às perguntas fundamentais (Quem fala? De onde fala? Por que fala?) que é possível construir uma análise válida dos relatos orais³⁶, mas examinando-os sempre em grupo, nunca um único e isolado, pois a análise que construo busca elaborar um conhecimento de caráter histórico-sociológico e não sob um enfoque psicológico ou psicanalítico. (LANG et al, s/p, 2006)

Fazendo outras ressalvas quanto ao fato de ter acesso somente ao material escrito do relato e, portanto, impossibilitada de perceber as entonações na fala da depoente, entre outros aspectos que julga necessários à análise, a pesquisadora utiliza um fichamento temático para suas considerações, tendo como pano de fundo o do papel da mulher nos processos migratórios, já que se identifica pessoalmente com o tema.

Tomando como referência os procedimentos da autora é que faço a leitura da vida de Mary da Freiria Estevão Teizen, ainda sob o pano de fundo dos constructos teóricos levantados no capítulo anterior.

³⁶ Em sociologia é comum se fazer distinções entre depoimento, história de vida e relato de vida (LANG, 2001).

6.2 PROFISSÃO: PROFESSOR

Eu e Mary fizemos uma disciplina juntos no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática na UNESP-Rio Claro: *Tendências em Educação Matemática*.

Mary cursava a disciplina como aluna especial, tendo como um de seus objetivos ingressar no programa como aluna regular para desenvolver uma pesquisa sobre Formação de Professores.

Mary enquadrava-se no perfil de uma possível entrevistada e, ao fim da disciplina, convidei-a para ser minha primeira depoente.

As duas entrevistas ocorreram em um cômodo independente de sua casa, que se prestava de escritório.

A narrativa de Mary aborda os seguintes temas: infância e educação familiar, educação escolar, vida em família depois de adulta, formação em serviço, atuação profissional.

Mary da Freiria Estevão Teizen é a terceira de cinco filhos. Nasceu em 13 de fevereiro de 1956 na cidade de Paraguaçu Paulista, pequena cidade de aproximadamente quarenta mil habitantes, no Sudoeste do estado de São Paulo.

Com um ano e meio Mary contraiu tuberculose, o que obrigou toda a família a mudar-se para São Paulo. Passada a fase mais crítica da doença todos voltaram a Paraguaçu onde a depoente viveu grande parte de sua vida.

Seu pai, formado em Direito, era advogado renomado e trabalhava com escrita fiscal. Sua mãe, terminado o colegial, casou-se e era “do lar”.

Mary entrou na escola com sete anos, e estudou sempre em instituição pública, ao contrário de suas irmãs. Quando jovem, descobriu que o bacilo de Koch, causador da tuberculose, havia se instalado no útero e, como consequência, contraiu uma anemia profunda.

No terceiro ano do colegial Mary tinha que optar entre Humanas, Exatas e Biológicas. Embora gostasse muito de Literatura, seu pai não queria que

fosse estudar em uma cidade grande, devido aos seus problemas de saúde, e então Mary foi para a área de Exatas por identificar-se com a área de contabilidade.

Iniciou seu curso superior de Matemática na FAFIT – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tupã, a 50 quilômetros de Paraguaçu. Com certa dificuldade, por conta dos tratamentos que precisava fazer, formou-se em 1978. Enquanto fazia o curso, trabalhava com contabilidade.

Nesta época já atuava em dois colégios em nível médio, em cursos de contabilidade, agronomia e magistério.

Em 1979, Mary foi aprovada em concurso e iniciou sua vida profissional como funcionária pública, permanecendo no cargo por 16 anos. Por não ter até então trabalhado como funcionária do estado, Mary não teve opção de escolha iniciando uma traumática experiência na cidade de São Paulo, na escola de Guaianazes, situada em um bairro de extrema pobreza da região Leste da cidade.

Logo depois conseguiu remoção e desenvolveu uma ativa vida profissional em diferentes níveis de ensino: ministrou aulas no ensino fundamental e médio, no magistério, em cursos pré vestibular, em cursos técnicos de nível médio e em cursos superiores, chegando à carga horária de 60 horas semanais.

Em 1985, iniciou o curso de Direito e formou-se em 1989. Embora não tenha exercido a profissão, formada em Direito pôde ministrar aulas de Ética e Cidadania

Fez duas pós-graduações: Estatística e Matemática Financeira.

Em 2002, o reitor da UNESP à época faz uma visita à sua cidade e a convidou para conhecer os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Mary recebeu o convite com entusiasmo e logo seu marido conseguiu uma difícil remoção.

Por possuir conhecidos em Rio Claro e por sua afinidade com a área de Educação, Mary mudou-se para esta cidade e iniciou seus estudos como aluna

especial no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista. Foi quando a conheci.

Com a finalidade de melhor compreender, em Mary, o tornar-se professora, abordarei separadamente cada tema que destaquei a partir de seu depoimento.

Infância e Educação Familiar

Mary nasce e cria-se no cenário de uma pequena cidade, onde todos se conhecem, e ali cria fortes laços.

Sua família, muito unida ainda hoje, inculca um *habitus* primário de união, o que pode ser atestado a partir das palavras da própria depoente quando afirma que “cria raízes”.

É marcante o fato de ter contraído tuberculose na infância, pois isso limitou seu leque de escolhas em muitas ocasiões, inclusive na opção pelo curso superior. Entre outros fatores, possivelmente por considerar as dificuldades pelas quais sua família passou devido a esta sua doença, a depoente exprime um sentimento muito grande de devoção a seus pais.

Esta devoção, sobretudo pelo seu pai, já falecido, a fez cursar Direito em uma época de sua vida, como afirma a própria depoente, além de apresentar uma maior inclinação, também por influência de seu pai, pelo júri.

Por diversas vezes Mary cita seu pai como uma pessoa de grande importância na sua formação. Por exemplo, segundo a depoente as provas de interpretação que dava a seus alunos, para “aguçar o raciocínio”, justificam-se porque seu pai nunca lhe deu nada “de mão beijada”. Assim ela percebe sua atuação em sala de aula e a criação que dá às filhas.

Os parágrafos acima nos remetem a considerar, conforme nos alerta Elias, como a rede de interdependência entre pessoas influencia nas decisões individuais.

Ao narrar-se, Mary toma consciência das influências que o *habitus* primário exerce em suas atitudes como professora e como mãe.

Educação Escolar

Por trabalhar com contabilidade, influência do seu pai, e também por precisar de tratamentos médicos, Mary inicia a faculdade de Matemática em uma faculdade próxima de sua cidade.

Mary faz referência a três áreas de interesse, a Matemática, a Literatura e o Direito. Isso concorda com os interesses de seus pais, pois sua mãe, embora tenha terminado apenas o nível médio gostava bastante de escrever e seu pai, advogado de formação, também trabalhava com escrita fiscal.

Mais tarde Mary também decide fazer o mesmo curso de seu pai, Direito, com predileção pelo júri. Conforme a depoente, seu irmão também fez Direito, optando pelo júri, assim como seu pai. Estes dados nos levam a refletir sobre a influência do *habitus* primário na vida de uma pessoa, ou, plasmado nos estudos de Elias, nos permitem refletir sobre a influência do grupo familiar nas decisões individuais, tão mais fortes quanto mais familiares forem as comunidades em que os indivíduos são criados.

Mary entrou na escola com sete anos e, em suas lembranças, era muito boa em Matemática. Sua professora fazia uma espécie de concurso de que Mary gostava, em que, quem terminasse primeiro, ensinava aos colegas.

Remetendo-se aos problemas de saúde que tinha, afirma que sua mãe a poupava dos serviços domésticos o que levou seu pai a ensinar-lhe escrita fiscal de empresa, registrando-a com treze anos de idade, o que permitiu a ela uma aposentadoria aos trinta e nove anos.

Embora suas irmãs tivessem estudado em escola particular, Mary sempre estudou em escola pública, a qual classificou como muito boa.

Falando dos professores que teve, particularmente os de Matemática, afirma que houve bons e ruins. Aqueles que classifica como ruins usavam a prova como uma arma.

Como exemplo de uma boa professora cita a de Matemática da oitava série. Entre suas qualidades, estava o bom vocabulário matemático, a organização e a forma de conduzir a resolução de problemas.

Um fato escolar marcante em sua vida foi a transição para o colegial e sua entrada na escola pluricurricular na qual havia aulas de economia doméstica, disciplina em que, por não ter desenvolvido habilidades manuais, saía-se muito mal.

Sua percepção da escola daquele tempo possui algumas contradições, pois ao mesmo tempo em que classifica seu curso Primário, por exemplo, como “gostoso”, época em que havia uma educação familiar muito boa, ressalta que os alunos não sabiam de seus direitos e que a competição entre eles eram freqüentes.

Ao falar de sua vida escolar, Mary reflete muito do que pensa sobre a educação atual. Quando se refere à escola pública que cursou, faz referência a sua qualidade afirmando que havia poucas substituições, diferente do que ocorre hoje.

Vida em Família depois de Adulta

Mary é uma mãe exigente, repetindo em muito as atitudes que seu pai teve quando de sua educação.

Assim como foi criada, procura preservar os laços de família, convidando, por exemplo, todos os parentes para o aniversário do marido.

Com uma grande carga horária de trabalho semanal, sente que está em débito para com suas filhas, o que a remete a considerar seu marido como um grande companheiro.

Formação em Serviço

A formação de Mary é completada pelos diversos cursos e semanas pedagógicas de que participou, já como professora de Matemática. Havia cursos de cunho pedagógico (em geral criticados pela depoente), cursos motivacionais (dos quais gostava) e, ainda, de metodologia e conteúdo, como por exemplo um, do qual gostou muito, sobre resolução de problemas, que fez com o professor Gelson Iezzi.

Cabe ressaltar que Mary apresenta uma forte resistência quanto a esses cursos pedagógicos, pois não acredita na maneira de pensar o aluno e a escola, esta como uma empresa que fabrica um produto, concepção tida como predominante no sistema de ensino brasileiro em determinada época.

Atuação Profissional

Trabalhando desde os treze anos, Mary torna-se uma professora de grande reconhecimento em sua cidade. Os diretores das escolas em que trabalha a respeitam, seus alunos a chamam para ser madrinha nas formaturas. Todo este reconhecimento é resultado de (e implica) muito trabalho. Havia épocas em que Mary tinha uma carga horária superior a cinquenta horas semanais.

As três grandes mudanças na sua vida foram dolorosas. A primeira, quando se mudou para a capital paulista por motivos de doença; a segunda, quando do início do Magistério em subúrbio da capital (o que lembra com ressentimento); e a terceira e atual quando sai de Paraguaçu para ir a Rio Claro com a intenção de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp.

Mary possui uma prática pedagógica bastante metódica, exigente, reflexo de sua educação, principalmente paterna.

Atualmente Mary almeja ingressar no mestrado em Educação Matemática. É relevante para os objetivos deste trabalho notar que este interesse surgiu quando da visita do Reitor da UNESP a sua cidade.

As relações de interdependência que existiam em Paraguaçu, fossem elas familiares ou profissionais, a impediram de sair da cidade durante grande parte de sua vida. Isto só foi possível num determinado momento, por impulsos vindos deste encontro com o Reitor e devido à transferência de seu marido.

6.2.1 Explicar Vidas: novas (im)possibilidades

Ao apresentar o projeto de qualificação, a maneira como a teoria dialogou com os dados causou um certo incômodo particularmente ao professor Antônio Miguel. É certo que o leitor tem agora apenas uma amostra, um tanto quanto modificada, do que foi apresentado àquela época.

Depois de um intervalo de alguns meses, penso ter conseguido exercer uma autocrítica ao que, até o momento, apresentei, o que só ocorreu depois de muitas conversas com meu orientador, com o professor Carlos Roberto Vianna e com as leituras que fiz.

A sociologia presta-se a encontrar tendências na sociedade como um todo. Mesmo que tenha encontrado, em Elias e Bourdieu, outras possibilidades, ao utilizar os construtos elaborados no capítulo anterior com a finalidade de ler vidas, entrei em um terreno escorregadio, que facilmente levou-me a um reducionismo e um determinismo sociológico desconfortável.

Reducionista por conformar as vidas à teoria, determinista por, implícita ou explicitamente, tomá-las como explicáveis. Aproximando-se dos argumentos expostos no quarto capítulo, assim como os textos literários, vidas não se “explicam”, podemos “interpretá-las”.

A diferenciação entre interpretação e explicação é bem-vinda nesse momento. E é o mesmo Bruner, que em capítulos anteriores apresentamos como fundamentação tanto para a “análise narrativa” de Bolívar quanto para minhas considerações sobre a vida como narrativa, que pode lançar alguma luz nesse debate. Segundo esse autor

[...] O objeto da interpretação é a compreensão, não a explicação; seu instrumento é a análise de texto.[...]

Compreender, ao contrário de explicar, não envolve preempção³⁷: uma forma de

³⁷ De acordo com o léxico, no sentido dado pelo autor, preempção pode ser entendido como uma interpretação definitiva e apriorística.

construir a queda de Roma de maneira narrativa não impede que haja outras interpretações. A interpretação de qualquer narrativa em particular também não descarta outras interpretações, pois as narrativas e suas interpretações negociam significado, e os significados são intransigentemente múltiplos: a regra é a polissemia. Os significados narrativos, além disso, dependem de forma apenas trivial da verdade no sentido estrito da verificabilidade. A exigência, ao contrário, é a verossimilhança ou ‘semelhança à verdade’, e este é um componente de coerência e utilidade pragmática, sendo que nenhuma delas pode ser rigidamente especificada. (p. 92, 2001)³⁸

O que se pretende, portanto, é garantir uma compreensão para além dos elementos superficiais, negociando com os autores, depoente e pesquisador, significados plausíveis e permitidos.

Bruner argumenta em favor de que compreender outras mentes é um processo interpretativo. É este processo que permite ampliar nosso leque em busca de compreender aquilo que escapa à explicação nas histórias de vida: as circunstâncias, as rupturas, a dimensão humana das perspectivas humanas.

É com esse pano de fundo que encaminho a leitura do depoimento de Romulo Campos Lins.

³⁸ Essa concepção de Bruner está enraizada nos hermeneutas, principalmente em Dilthey. A grande contribuição de Dilthey, na filosofia, foi tentar estabelecer “a especificidade das Ciências Humanas (ou as Ciências do Espírito, as chamadas *Geisteswissenschaften*). Em Dilthey três elementos configuram – ou ajudam a configurar – a postura hermenêutica que será fundante das ciências humanas: a vivência/experiência – o próprio ato ou coisa, unidade essencial que não comporta a interferência do pensamento ou da reflexão; a expressão – modo de manifestação das vivências, visceralmente atrelado à linguagem e suas potencialidades; e a compreensão – ainda em Dilthey tida como causal-analítica, vinculada, portanto, à razão.” Mais tarde Heidegger efetiva uma ampliação de horizontes “estendendo à Hermenêutica a possibilidade de abarcar inclusive a região das ciências naturais, a hermenêutica como uma postura filosófica plena ou a própria filosofia como hermenêutica; e a compreensão, por sua vez, como modo próprio da existência, abertura ao mundo que, junto à afetividade e à comunicação forma as “existenciálias” do Ser. Compreensão é, para Heidegger, compreensão-interpretação, movimento que se dá no círculo hermenêutico no qual somos jogados ao mesmo tempo em que nos percebemos como seres jogados no mundo, afetados pela mundaneidade, comunicando as compreensões. Não há, pois, a dicotomia compreensão e interpretação, mas um movimento contínuo, existencial, permanente.” (GARNICA, p. 56, 2005)

6.3 CIRCUNSTÂNCIAS E RUPTURAS

Romulo nasceu em 1955, na cidade de Rio de Janeiro, mas com menos de um ano mudou-se para São Paulo, Bairro do Brooklyn, zona Sul da cidade. Aos seis ou sete anos passou aproximadamente um ano em Recife.

Saiu da zona Sul de São Paulo e foi morar em Pinheiros, na Vila Madalena, zona Oeste. A partir de 1988, passou alguns anos na Inglaterra, para concluir seu doutorado e regressou a Rio Claro, onde vive até hoje.

Segundo filho de pai baiano, corretor de seguros, e mãe pernambucana, professora, do lar e depois de separada, psicóloga, considera sua educação familiar bastante liberal.

Por conta das mudanças de bairro passou por várias escolas, mas salienta a Escola Vocacional como um grande diferencial em sua formação.

A Escola Vocacional foi um projeto de Maria Nilde Mascelani, iniciado em 1962, e caracterizava-se por aulas em períodos integrais com currículo diferenciado, onde se incluiu o ensino profissionalizante.

Em 1975 ingressou na USP, em Engenharia, passando depois para o curso de Matemática que terminou em 1986. Durante a Graduação, conviveu com representantes significativos da Educação Matemática brasileira como Antônio José Lopes Bigode e o já falecido Seiji Hariki.

Em 1988 ingressou no doutorado, na Inglaterra, e desenvolveu o Modelo Teórico dos Campos Semânticos, tematizando a Álgebra Elementar. Regressou em 1992 para iniciar sua carreira como docente no Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro, onde ministra aulas para a Graduação e para a Pós-Graduação *stricto sensu*.

Iniciou sua experiência profissional como professor particular e tão logo ingressou no curso de Matemática, começou a lecionar no Colégio Sarmiento, sob orientação do professor Marcelo Lellis, hoje autor de livros didáticos juntamente com Luís Márcio Imenes. Segundo o depoente, nesse colégio ocorreu metade de sua formação.

Ingressou como professor na escola de aplicação da USP, com o que completou um total de 13 anos como professor de Ensino Fundamental.

Foi membro de um dos primeiros grupos de pesquisa em educação Matemática, o GERP, atuando como formador de professores.

Circunstâncias

Romulo descreve várias circunstâncias que o auxiliaram a seguir seu caminho. Certamente há outras, assim como em qualquer vida. Mas é notável que tenham sido essas as circunstâncias selecionadas, guardadas na memória do depoente e registradas em seu depoimento, o que dá a elas uma carga de significatividade.

A primeira circunstância foi o dia em que observou sua mãe ministrando uma aula particular sobre álgebra e seu estranhamento quando, como que por encanto, sua mãe de um “monte de letra sai com números”. O depoente ressalta a significatividade dessa lembrança.

Também é circunstancial a maneira como Romulo ingressou em Engenharia, de acordo com suas palavras; “um motivo bastante prosaico”, pois embora até o segundo colegial quisesse fazer Arquitetura, “na hora H” mudou sua escolha e resolveu inscrever-se na USP, seu grande sonho, em Engenharia, mas já com a idéia de que poderia mudar de curso para Matemática mais tarde, o que acabou ocorrendo.

Poderíamos dizer, de uma maneira um tanto quanto enigmática e engraçada, que o que levou Romulo a iniciar sua profissão como professor de Matemática foi sua vontade de ser músico: ao optar pela ECA – Escola de Comunicações e Artes da USP, seu pai retira todo o seu sustento e ele se vê obrigado a trabalhar como professor particular para ganhar algum dinheiro.

Dois aspectos importantes de sua formação se dão pelo contato com duas pessoas importantes da Educação Matemática: Marcelo Lellis e Antonio José Lopes Bigode.

Logo que muda de curso começa, por indicação da mãe de uma amiga, a trabalhar em uma escola cujo coordenador era o Marcelo Lellis. Conhecer Bigode foi outro aspecto por ele tributado ao acaso: Bigode era vizinho de seu colega de turma.

Esses dois contatos impulsionam a inserção do depoente no que ele chama de “comunidade de Educação Matemática aumentada”.

A própria maneira como Romulo acredita-se capaz de criar um “Modelo Teórico” é circunstancial, em seu *upgrade* de doutorado. Naquele momento de argüição um dos membros avaliadores pergunta: - Você está me dizendo que quer fazer uma nova teoria? Segundo o depoente é isso que lhe dá confiança acadêmica para seguir adiante e desenvolver o Modelo Teórico dos Campos Semânticos.

Rupturas

Há pelo menos três rupturas significativas na vida de Romulo.

A primeira quando decide deixar a Poli e ingressar na Matemática.

A segunda quando acorda e resolve não mais lecionar regularmente em escolas. Como o próprio Romulo afirma, isso é notável, pois estava em um emprego bom, muito cobiçado.

A terceira quando rompe com o GERP, por discordar das idéias de Piaget.

6.3.1 Vida e Mistério

Toda a trajetória por nós percorrida até o momento permite concluir que salientar as circunstâncias e rupturas que levaram Romulo a tornar-se um respeitado pesquisador em Educação Matemática é uma dentre as possíveis interpretações de sua narrativa. Mas essa perspectiva nos auxilia a compreender o que fez de Romulo o professor de Matemática que é? Deixarei por agora essa pergunta em aberto, retomando-a nas conclusões finais.

Circunstâncias não são explicáveis, escapam a qualquer teoria, nos levam ao transcendente, ao misterioso. Talvez esse seja o começo de um caminho que me leve a preservar o mistério da vida, mais do que, em vão, empreender a impossível tarefa de explicá-la.

Como o mistério e a racionalidade dialogariam em uma interpretação conjunta? Eis meu próximo desafio.

Aqui lançarei mão de um recurso ficcional: retomarei a história de vida de Clélia, e a remeterei a dois leitores.

6.4 PRIMEIRO A CULTURA

Clélia nasceu em 1954, na cidade de Curitiba, onde vive até hoje.

É a segunda de três filhos. Sua irmã é filha do primeiro casamento. Seu pai viúvo, casou-se. Sua mãe, além dela, teve mais um filho, um ano mais novo.

Filha de professores, funcionários públicos, bem sucedidos, Clélia teve uma infância típica da classe média urbana. Criada em uma pequena quitinete até os treze anos, abusava da criatividade para compensar a falta de espaço.

Refere-se a seus pais sempre como pessoas bastante cultas e interessadas pela educação dos filhos.

Foi alfabetizada pela mãe, ingressando na escola somente na segunda série. Alguns anos mais tarde iniciou o curso de Magistério, no Instituto de Educação, à época denominada Escola de Aplicação Guimarães Plaisant, um centro educacional de referência.

Terminado o Magistério, ingressou na Universidade Federal do Paraná para cursar Licenciatura em Matemática, embora tenha alimentado, durante três anos, um desejo de cursar Arquitetura.

Segundo a depoente, o Magistério não a preparou o suficiente para ingressar em um curso concorrido, como Arquitetura, o que também causou dificuldades para que ela cursasse Matemática, obrigando-a a fazer cursinhos.

Depois de várias tentativas frustradas procurando ingressar no curso de Arquitetura, por questões também financeiras, resolveu desistir e dedicar-se ao curso de Matemática.

No final do Magistério Clélia iniciou sua profissão ministrando aulas particulares que sua mãe lhe arranjava. Seguindo os passos da mãe, que atuou como uma espécie de tutora profissional, Clélia, no terceiro ano de Licenciatura, envolve-se com a formação de professores.

Graduou-se, já grávida do primeiro filho, trabalhando no Instituto de Educação. Iniciou sua carreira de autora de materiais didáticos junto com sua mãe, que à época escrevia materiais com o NEDEM – Núcleo de Difusão do Ensino de Matemática -, importante grupo de difusão da Matemática Moderna no estado do Paraná.

Terminada a Licenciatura, Clélia ingressou como professora da prefeitura e do estado. Lecionou de primeira a quarta e de quinta a oitava séries no antigo Segundo Grau; trabalhou com jovens e adultos; como formadora de professores no Magistério e em cursos de curta duração.

Além do trabalho em instituições públicas, atuou como professora em uma escola particular de referência em Curitiba, assessorada por professores especialistas da Universidade Federal do Paraná.

Sua formação é complementada por diversos cursos de média e longa duração, além das várias atividades profissionais que realizou com pesquisadores paranaenses em Educação Matemática.

Atualmente é escritora de livros didáticos e professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Ensino de Curitiba.

(Im)possibilidades de diálogo

Leitor 1: – Achei bastante interessante a trajetória da Clélia filha até a Clélia professora de destaque. O que você achou? Quer fazer algum comentário? Afinal estamos aqui para isso.

Leitor 2: – Também achei bastante interessante, consigo perceber várias conexões, mas prefiro que você comece, afinal, lembre-se, sua fundamentação teórica, nessa tese, possui um lugar de destaque.

Leitor 1: – Obrigado, espero suprir as expectativas do autor. Achei bastante interessante a forma como a Clélia se refere ao seu *habitus* primário como parte importante de sua personalidade. Isso é mais notável quando diz respeito à cultura, ao gosto pelas viagens, ao gosto pela música, pela dança. E isso se reflete também na Clélia adulta, na Clélia professora e na Clélia mãe. É inegável que os pais procuram inculcar seus valores em seus filhos, como a preservar o capital, que, nesse caso, não se constitui em capital econômico e, sim, em capital cultural.

Leitor 2: – Concordo em essência com o que diz. A cultura em que a Clélia está inserida constitui seu modo de pensar. Já que o autor não tocou nesse assunto, preciso contextualizar o que estou falando. Bruner refere-se a isso como “Psicologia Popular”. Lembro-me de um trecho de seu livro *Atos de Significação*, minha edição é de 1997. Na página 40 ele diz que a cultura molda a vida e a mente humanas.

Leitor 1: – Sim, mas observe que há uma insuficiência nessa teoria se a tomarmos como você diz. Dessa maneira a mente seria apenas o produto da cultura. O *habitus*, ao contrário, é uma estrutura estruturada disposta a agir como estrutura estruturante. É ao mesmo tempo produto e produtor.

Leitor 2: – Não vejo isso como uma insuficiência, a preocupação da Psicologia Popular é bastante distinta da sociologia. O que Bruner está propondo é uma revolução na psicologia experimental, ressaltando a necessidade de se considerar a cultura do indivíduo para que se compreenda o modo como ele atribui significado ao seu mundo.

Leitor 1: – Bom, vamos continuar com nossa leitura, caso contrário poderíamos seguir indefinidamente nessa discussão, que, embora profícua, em si poderia se constituir em uma tese, o que não seria justo com o autor. Não consigo deixar de perceber as relações entre os autores que o Emerson utiliza e a vida de Clélia: é um deleite. Observe por exemplo o conflito causado quanto ao quesito religião. Certamente deve ter sido bastante difícil à Clélia conviver com um grupo religioso, sendo filha de pais ateus.

Leitor 2: – Vamos procurar não esquecer que essa tese trata de formação de professores de Matemática e...

Leitor 1: – Já ia voltar ao tema, já que vejo que o entorno da Clélia foi bastante generoso. Ela mesma refere-se aos profissionais com quem teve contato e foram o impulso para sua carreira.

Leitor 2: – Ora, mas isso é uma circunstância. Um acaso. Queria mesmo saber se você encontra uma possível explicação para que ela tenha seguido o caminho que Maria Tereza vislumbrou para ela.

Leitor 1: – Penso que isso fazia parte do *habitus* da Clélia.

Leitor 2: – Desculpe, mas na vida é sempre discutível se as ações das pessoas devem ser atribuídas às circunstâncias ou às suas disposições duradouras. É o que diz Bruner nesse livro *Realidade Mental, Mundos Possíveis*.

Leitor 1: – Atribuir as ações a circunstâncias não me ajudará a compreender o objeto de pesquisa do autor.

Leitor 2: – Por outro lado, não se pode buscar na sociologia determinadas compreensões de caráter individual: isso é objeto da psicanálise. Pensar dessa maneira seria reducionista. Além disso, não seria a vida misteriosa o suficiente para escapar ao seu racionalismo?

Leitor 1: – Estou procurando ir a fundo na questão do autor. Ele deseja compreender como a Clélia tornou-se a professora de Matemática que é, e é isso que meus construtos, minhas leituras, procuram responder. Ao menos faça um esforço nesse sentido e me darei por satisfeito. Para mim é notável a relação entre história de vida e sua atuação profissional. Clélia foi criada para ser destaque, fazia parte de sua criação. Ela mesma se remete a isso. A rede de relações pessoais que estabeleceu foi generosa e impulsionaram sua carreira. Desculpe, não há mistério aqui. A preservação do capital cultural é evidente, não só de seus pais em relação à Clélia, mas também dela em relação às suas filhas.

Leitor 2: – Seu determinismo é irritante. Há que se considerar as circunstâncias, as rupturas inexplicáveis. Certamente a cultura é fundamental, já me referi a isso, mas também há outras variáveis importantes. Não há explicação plausível para o fato de Clélia não ter seguido a carreira acadêmica. O que há é a explicação que a própria Clélia deu para o fato. Buscar explicações é reduzir a vida a um mero jogo de ação-reação. O que se pode fazer é buscar interpretações plausíveis de sua narrativa. Penso que é esse o caminho que Emerson empreenderá na próxima análise.

Leitor 1: – O que me incomoda é saber em que, ou se, a fundamentação teórica até aqui exposta o auxiliará.

Leitor 2: – Do meu ponto de vista, penso que as histórias de vida falam por si só. E, quanto à teoria, ora: as vidas estão grávidas de teoria ... ou você pensa que as teorias é que estão grávidas de vidas?

6.4.1 Mais (Im)possibilidades?

Farei um novo esforço encaminhando um outro modo de ler as vidas, recorrendo ao discurso artístico-literário.

Esse último esforço preenche um desejo e uma necessidade. O desejo é pessoal, quanto à necessidade, prefiro me remeter à citação abaixo:

[...] o projeto de se produzir um discurso científico envolvendo histórias de vida só pode ser seriamente levado adiante recorrendo-se ao caráter alegórico dos discurso artístico-literários, cujo propósito não será jamais explicá-las, resolvê-las, mas intensificar-lhes o aspecto misterioso, enigmático e contraditório. E no que diz respeito particularmente à esta pesquisa, digo que investigar científico-literariamente *o tornarmo-nos o que somos*, é proceder à leitura de nossas histórias de vida e de outros textos tentando dar visibilidade às relações assimétricas de poder nas quais nos envolvemos, voluntariamente ou não, a fim de concretizarmos os nossos projetos, relações estas que nos produzem e nos tornam, a cada momento o que somos e o que podemos ser ou não ser a cada momento. (MIGUEL, s/p, 2005)

A próxima leitura é feita por meio de uma análise, em paralelo, de dois poemas de João Cabral de Melo Neto.

6.5 MULHER E PROFESSORA: A INVENÇÃO DE ADAILDES

Adaildes Ferreira da Invenção nasceu em Salvador, em agosto de 1968. Segunda de dois filhos, foi criada pela tia, pela avó e pela mãe viúva.

Morou toda a sua vida em dois bairros afastados do centro de Salvador. Filha de funcionários públicos: o pai era motorista; a mãe, agente administrativa.

Sua educação, conforme salienta, era de liberdade vigiada, possuindo bastante diálogo com sua mãe.

Estudou em escola particular até o final da segunda série quando, por problemas financeiros, precisa mudar para a escola pública, o que a obrigou a cursar novamente a segunda série.

No fim da oitava série, seu sonho era a de cursar Educação Física, mas por conselho de sua mãe, iniciou o Magistério no ICEIA – Instituto Central de Educação Isaías Alves, antigo Instituto Normal. Faz os três anos de Magistério e um ano de Adicionais o que a habilitava a lecionar de quinta a oitava séries.

Não teve problemas com professores, com exceção da professora de História, disciplina em que chegou a reprovar.

Faz vários cursos de curta duração, em geral ofertados pelas editoras dos livros adotados nas escolas, e depois de fazer alguns cursos pré-vestibulares e tentar ingressar em universidades públicas, aos trinta e quatro anos iniciou seu curso superior de Licenciatura em Matemática na Faculdade Jorge Amado, instituição privada de ensino da cidade de Salvador.

Cabe ressaltar que este curso possui um currículo voltado à Educação Matemática, com vários docentes, inclusive o coordenador, pesquisadores na área.

Antes dos doze anos trabalhou como manicura e ministrou aulas particulares. Logo que terminou o Magistério, Adaildes iniciou sua carreira docente trabalhando na escolinha do bairro em uma sala multisseriada de terceira e quarta séries.

Terminou os Adicionais e começou como professora de Matemática e Desenho Geométrico de quinta a oitava série. Em dezessete anos de Magistério mudou poucas vezes de local de trabalho, lecionando, em média, 40 horas semanais. Atualmente, reduziu a carga horária para poder concluir seu curso superior.

Adaildes da Invenção e Severino (Identidade Inventada?)

Nosso nome nos distingue, nos identifica, nos diferencia dos demais. No caso de Adaildes, além de seu nome a identificar, também me trouxe o paralelo que tentarei traçar nas próximas linhas.

Adaildes Ferreira da Invenção, ferreira, inventiva, assim como quer o *Ferrageiro de Carmona* do poeta João de Cabral de Melo Neto, o mesmo de *Morte e Vida Severina* que fala de Severino, nordestino assim como Adaildes, mas que se retira, enquanto Adaildes permanece.

Severino inicia por seu nome:

– O meu nome é Severino, /não tenho outro de pia.

Mas isso diz pouco, Severino é um dentre muitos. Segue então a procurar o que lhe distingue, quem sabe o sobrenome? Quem sabe o nome do pai?

Como há muitos Severinos,/ que é santo de romaria,/ deram então de me chamar/ Severino de Maria;/ como há muitos Severinos/ com mães chamadas Maria,/ fiquei sendo o da Maria/ do finado Zacarias.

Mais isso ainda diz pouco:/ há muitos na freguesia,/ por causa de um coronel/ que se chamou Zacarias/ e que foi o mais antigo/ senhor desta sesmaria.

Não, ainda não é o suficiente. Depois de procurar em vão o que lhe distingue: nome, sobrenome, filiação, lugar onde vive, aspecto físico, desiste, e passa a ser “aquele que emigra”.

Mas, para que me conheçam/ melhor Vossas Senhorias/ e melhor possam seguir/ a história de minha vida,/ passo a ser o Severino/ que em vossa presença emigra.

Não percebi esforço de Adaildes para identificar-se e distinguir-se pelo nome. Somente quando solicitei que preenchesse uma ficha de identificação é que soube seu nome completo. Adaildes, para mim, antes de ser Ferreira da Invenção, é aquela que tem trinta e cinco anos, nascida em Salvador, com infância saudável, órfã de pai, criada pela mãe, pela avó, pela tia paterna. É aquela que repete: – Não tenho do que me queixar, não tive grandes problemas.

Adaildes não emigra, Adaildes permanece. Adaildes não é retirante, é professora de Salvador.

O rio como caminho

Severino tem medo de se perder de seu guia, o rio Capibaribe:

Antes de sair de casa/ aprendi a ladainha/ das vilas que vou passar/ na minha longa descida.[...]

Pensei que seguindo o rio/ eu jamais me perderia:/ ele é o caminho mais certo,/ de todos o melhor guia./ Mas como segui-lo agora/ que interrompeu a descida?/ Vejo que o Capibaribe,/ como os rios lá de cima,/ é tão pobre que nem sempre/ pode

cumprir sua sina/ e no verão também corta,/ com pernas que não caminham.
Tenho que saber agora/ qual a verdadeira via/ entre essas que escancaradas/ frente a mim se multiplicam.

Mulher, filha de agente administrativa da Secretaria de Educação, qual rio guiará Adaildes?

Manicura aos doze, sonha em ser bailarina, em fazer Educação Física. Não, não é esse o caminho. O caminho de pessoas de sua classe não tem bifurcações, é o caminho do mercado, é o caminho do emprego. Quem lhe dá o rumo é a mãe: – Filha, vai fazer Magistério, esse rio talvez mais cumpridor de sua sina que o próprio Capibaribe de Severino.

Esse rio não seca, sua sina não cessa. Adaildes se constitui mulher, professora. Seguindo sua narrativa veremos que Adaildes é uma no meio de muitas. Uma, muitas, singular no meio de plurais. Como Adaildes se singulariza? Compreender esse processo, um dos objetivos desse trabalho.

Adaildes de Invenção e Severino (inventado?): a forja da narrativa que os constitui

Severino, aquele que emigra, conta sua saga do sertão ao mar. Sonhava encontrar vida e trabalho. Só encontra morte e trabalho na morte:

Muito bom dia, senhora,/ que nessa janela está;/ sabe dizer se é possível/ algum trabalho encontrar?

– Trabalho aqui nunca falta/ a quem sabe trabalhar;/ o que fazia o compadre/ na sua terra de lá?

Severino, lavrador:

– Pois fui sempre lavrador,/ lavrador de terra má;/ não há espécie de terra/ que eu não possa cultivar.

Mas não foi um lavrador qualquer, sempre foi dos melhores, o que leva a constatar o caminho errado:

– Isso aqui de nada adianta,/ pouco existe o que lavar;[...]

– Também de pouco adianta,/ nem pedra há aqui que amassar;/[...]

– Esses roçados o banco/ já não quer financiar; [...]

– Essas plantas de rapina/ são tudo o que a terra dá.

E, ao caminho errado... alternativas (quais as alternativas para Adaildes?):

- Sei também tratar de gado,/ entre urtigas pastorear;/ gado de comer do chão/ ou de comer ramas no ar. [...]
- Em qualquer das cinco tachas/ de um bangüê sei cozinhar;/ sei cuidar de uma moenda,/ de uma casa de purgar.

Caminho errado? O certo, para Severino, é o caminho da morte:

- ... mas diga-me retirante,/ sabe benditos rezar?/ sabe cantar excelências,/ defuntos encomendar?/ sabe tirar ladainhas,/ sabe mortos enterrar?
- Já velei muitos defuntos,/ na serra é coisa vulgar;/ mas nunca aprendi as rezas,/ sei somente acompanhar.
- Pois se o compadre soubesse/ rezar ou mesmo cantar,/ trabalhávamos a meias,/ que a freguesia bem dá.

Adaildes tem outra sorte. Forma-se e inicia seu trabalho na escolinha do Bairro. Termina o Adicionais e começa a trabalhar de quinta a oitava. Um ano de disciplinas pedagógicas lhe dão a habilitação para lecionar Desenho Geométrico e Matemática no antigo Primeiro Grau. Não sem esforço: – Fui para casa, estudei, treinei com os instrumentos. Fez do ferro, flor; ferreira de Salvador, ferrageiro de Carmona:

Aquilo? É de ferro fundido,/ foi a fôrma que fez, não a mão.
 Só trabalho em ferro forjado/ Que é quando se trabalha ferro;/ Então, corpo-a-corpo com ele;/ Domo-o, dobro-o, até onde quero.
 O ferro fundido é sem luta,/ É só derrama-lo na fôrma./ Não há nele a queda-de-braço/ E o cara-a-cara de uma forja. [...]
 Conhece a Giralda em Sevilha?/ Decerto subiu lá em cima./ Reparou nas flores de ferro/ Dos quatro jarros das esquinas?
 Pois aquilo é ferro forjado./ Flores criadas numa outra língua./ Nada têm das flores de fôrma/ Moldadas pelas das Campinas. [...]
 Forjar: domar o ferro à força,/ Não até uma flor já sabida,/ Mas ao que pode até ser flor/ Se flor parece a quem o diga.³⁹

Adaildes constitui-se na forja: luta, aprende, faz. De onde vem a garra? Explicar seria repetir um erro. O que importa é compreender. E para compreender é necessário “o cuidado”, o mesmo zelo dedicado ao mais precioso dos poemas.

³⁹ O *Ferrageiro de Carmona*, de João Cabral de Melo Neto.

Adaildes imersa em uma cultura tem seu caminho traçado, marcado. Mas não só! Adaildes também marca o caminho... quando não está satisfeita não permanece: sai. Se o material disponível não dá conta, inventa.

Não teve possibilidades de entrar em um curso gratuito, vai para a faculdade particular. As escolas privadas não lhe oferecem condições de trabalho, presta concurso público. Ela não “se interessa” pelas dificuldades, segue: faz a faculdade paga, o concurso para prefeitura; “esquece” de sua vida, enfrenta seus desafios e... Singulariza-se.

A fixação de raízes

Severino continua sua jornada, chega à zona da Mata e ali resolve ficar:

Bem me diziam que a terra/ se faz mais branda e macia/ quando mais do litoral/ a viagem se aproxima.

Agora afinal cheguei/ nesta terra que diziam./ Como ela é uma terra doce/ para os pés e para a vista.

Os rios que correm aqui/ têm água vitalícia.

Cacimbas por todo lado;/ cavando o chão, água mina.

Vejo agora que é verdade/ o que pensei ser mentira

Adaildes também procura um lugar. Faz cursinho, presta vestibular. O Magistério não preparou, Adaildes não passa.

Adaildes também procura um lugar. Presta concurso, concurso “caduca”. Adaildes não desiste, presta concurso, quem sabe agora não “caduque”.

Adaildes continua sua jornada.

Adaildes, Severino e os destinos

Em Recife, novo encontro com a morte:

– Seu José, mestre carpina,/ que habita este lamaçal,/ sabes me dizer se o rio a esta altura dá vau?/ sabes me dizer se é funda/ esta água grossa e carnal?

– Severino, retirante,/ jamais o cruzei a nado;/ quando a maré está cheia/ vejo passar

muitos barcos,/ barcaças, alvarengas,/ muitas de grande calado.

– Seu José, mestre carpina,/ para cobrir corpo de homem/ não é preciso muito água:/ basta que chega ao abdome,/ basta que tenha fundura/ igual à de sua fome.

– Severino, retirante,/ pois não sei o que lhe conte;/ sempre que cruza este rio/ costume tomar a ponte;/ quanto ao vazio do estômago,/ se cruza quando se come.

– Seu José, mestre carpina,/ e quando ponte não há?/ quando os vazios da fome/ não se tem com que cruzar? quando esses rios sem água/ são grandes braços de mar?

– Severino, retirante,/ o meu amigo é bem moço;/ sei que a miséria é mar largo,/ não é como qualquer poço:/ mas sei que para cruzá-la/ vale bem qualquer esforço.

– Seu José, mestre carpina,/ e quando é fundo o perau?/ quando a força que morreu/ nem tem onde se enterrar,/ por que ao puxão das águas/ não é melhor se entregar?

Severino encontra morte, mas também encontra vida.

– Compadre José, compadre,/ que na relva estais deitado:/ conversais e não sabeis/ que vosso filho é chegado?

Estais aí conversando/ em vossa prosa entretida:/ não sabeis que vosso filho/ saltou para dentro da vida?

Saltou para dentro da vida/ ao dar o primeiro grito;/ e estais aí conversando;/ pois sabeis que ele é nascido.

Vida predestinada?

– Atenção peço, senhores,/ para esta breve leitura:/ somos ciganas do Egito, lemos a sorte futura.

Vou dizer todas as coisas/ que desde já posso ver/ na vida desse menino/ acabado de nascer:/ aprenderá a engatinhar/ por aí, com aratus,/ aprenderá a caminhar/ na lama, como goiamuns,/ e a correr o ensinarão/ os anfíbios caranguejos,/ pelo que será anfíbio/ como a gente daqui mesmo.

Cedo aprenderá a caçar:/ primeiro, com as galinhas,/ que é catando pelo chão/ tudo o que cheira a comida;/ depois, aprenderá com/ outras espécies de bichos:/ com os porcos nos monturos,/ com os cachorros no lixo. [...]

Minha amiga se esqueceu/ de dizer todas as linhas;/ não pensem que a vida dele/ há de ser sempre daninha.

Enxergo daqui a planura/ que é a vida do homem de ofício,/ bem mais sadia que os mangues,/ tenha embora precipícios.

Não o vejo dentro dos mangues,/ vejo-o dentro de uma fábrica:/ se está negro não é lama,/ é graxa de sua máquina,/ coisa mais limpa que a lama/ do pescador de maré/ que vemos aqui vestido/ de lama da cara ao pé.

E mais: para que não pensem/ que em sua vida tudo é triste,/ vejo coisa que o trabalho/ talvez até lhe conquiste:/ que é mudar-se ...

Destino melhor? Mudar-se? Forjar-se...

...é difícil defender,/ só com palavras, a vida,/ ainda mais quando ela é/ esta que vê, severina/ mas se responder não pude/ à pergunta que fazia,/ ela, a vida, a respondeu/ com sua presença viva.

E não há melhor resposta/ que o espetáculo da vida:/ vê-la desfiar seu fio,/ que também se chama vida,/ ver a fábrica que ela mesma,/ teimosamente, se fabrica,/ vê-la brotar como há pouco/ em nova vida explodida;/ mesmo quando é assim pequena/

a explosão, como a ocorrida;/ como a de há pouco, franzina;/ mesmo quando é a explosão/ de uma vida severina.

Adaildes hoje, sozinha, na faculdade: luta, aprende, de novo e com responsabilidade exige de si mesma: – Isso tudo eu herdei. Encontra vida nova, novos professores, colegas, novos desafios..., desafios no Cálculo, na luta para conciliar trabalho e estudo. A saga de Adaildes aponta para outros lugares: concurso, mudar de bairro, viajar... O futuro, além do passado, também fala do que somos.

PARA NÃO CONCLUIR: DOIS ENSAIOS (IN)CONCLUSIVOS

A PESQUISA E OS MONSTROS⁴⁰

Tese I: O CORPO DO MONSTRO É UM CORPO CULTURAL

Vampiros, enterro, morte: enterre o cadáver onde a estrada se bifurca, de modo que quando ele se erguer do túmulo não saberá que caminho tomar. Crave uma estaca em seu coração: ele ficará pregado ao chão no ponto da bifurcação, ele assombrará aquele lugar que leva a muitos lugares, aquele ponto de indecisão. [...]

O monstro nasce nessas encruzilhadas metafóricas, como a corporificação de um certo momento cultural – de uma época, de um sentimento e de um lugar. O corpo do monstro incorpora – de modo bastante literal – medo, desejo, ansiedade e fantasia [...] O corpo monstruoso é pura cultura. [...] Como uma letra na página, o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido – para nascer outra vez. [...] se ergue na mesa de dissecação quando seus segredos estão para ser revelados e desaparece na noite. (COHEN, 2000, p. 27)

Iniciei esta pesquisa com uma grande segurança em relação ao meu objeto: mudança. Nada me parecia mais simples e palpável do que, por meio de histórias de vida de professores, detectar o que os fez mudar ou, por outro lado, os argumentos que justificariam a permanência de suas práticas.

Areia grossa, molhada, daquela que se presta a ser transformada em castelo pelas mãos de ingênuas crianças.

Tese II: O MONSTRO SEMPRE ESCAPA

Vemos o estrago que o monstro causa, os restos materiais (as pegadas do yeti através da neve tibetana, os ossos do gigante extraviados em um rochoso precipício), mas o monstro em si torna-se imaterial e desaparece, para reaparecer em outro lugar (pois quem é o yeti se não o homem selvagem medieval? Quem é o homem selvagem se não o clássico e bíblico gigante?). Não importa quantas vezes o Rei Arthur tenha matado o ogro do Monte Saint Michel, o monstro reaparecerá em outra crônica heróica, legando à Idade Média uma abundância de *morte d'Arthurs*. [...]E, assim, o corpo do monstro é, ao mesmo tempo, corpóreo e incorpóreo; sua ameaça é sua propensão a mudar. (COHEN, 2000, p. 28)

⁴⁰ As teses aqui apresentadas estão desenvolvidas no artigo *A cultura dos monstros: sete teses* de Jeffrey Jerome Cohen do livro *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* organizado por Tomaz Tadeu da Silva.

O planejamento construído não sobreviveu à mais simples das críticas. Todos mudam. Mudar para onde? Mudar para quê? Talvez estivesse sofrendo da crise do sabão em pó, descrita no segundo capítulo.

Um outro termo surgiu: flexibilidade. Seria o termo mudança ressignificado?

Histórias de vida narradas e eu me deteria a apenas alguns poucos conceitos. O leque deveria ser ampliado: o objeto passou a ser “compreender o tornar-se “o” professor de Matemática”. Estava satisfeito, pareceu-me que novamente seria possível empreender tal estudo. Os segredos estariam para ser revelados...

Areia fina, escapa entre os dedos, não se presta a construir castelos sequer nas mãos hábeis do mais habilidoso escultor.

Depoimentos coletados, transcritos, textualizados. Entremeados de percepções, carregados de subjetividade explicitada, impregnados de teoria. Resta concluir, analisá-los. Constituo-me junto com você, um leitor de vidas, construo uma inalcançável lente comum.

A lente se mostra insuficiente, o objeto escapa, ele sempre escapa.

Tese III: O MONSTRO É O ARAUTO DA CRISE DE CATEGORIAS

O horizonte no qual os monstros moram pode muito bem ser imaginado como a margem visível do próprio círculo hermenêutico: o monstruoso oferece uma fuga de seu hermético caminho, um convite a explorar novos espirais, novos e interconectados métodos de perceber o mundo. Diante do monstro, a análise científica, e sua ordenada racionalidade se desintegram. O monstruoso é uma espécie demasiadamente grande para ser encapsulada em qualquer sistema conceitual; a própria existência do monstro constitui uma desaprovação da fronteira e do fechamento; como os gigantes de *Mandeville's Travels*, ele ameaça devorar, ‘cru e sem tempero’, qualquer pensador que insista em outra coisa. [...]

Desaprovando plenamente os métodos tradicionais de organizar o conhecimento e a experiência humana, a geografia do monstro é um território ameaçador e, portanto, um espaço cultural sempre contestado. (COHEN, 2000, p. 31)

Ensaio de análise, sempre fluidas. Psicologia, psicanálise, sociologia, antropologia, história, atravessam os depoimentos, atravessam a pesquisa, ampliam a compreensão do “tornar-se ‘o’ professor”.

Que esse “tornar-se ‘o’ professor” é feito de infância, família, relações, configurações, *habitus*, mas também de rupturas e circunstâncias. E que, de modo algum, é meramente feito de mini ou microcursos: intervenções cirúrgicas, políticas públicas cuja lógica é a do mercado, do *marketing* político, sustentadas, infelizmente, por parte da academia, que insiste em fazer pesquisas de “antes de e depois de”.

Tese IV: O MONSTRO MORA NOS PORTÕES DA DIFERENÇA

O monstro é a diferença feita carne; ele mora no nosso meio. Em função como Outro dialético ou suplemento que funciona como terceiro termo, o monstro é uma incorporação do Fora, do Além – de todos aqueles *loci* que são retoricamente colocados como distantes e distintos, mas que se originam no Dentro. (COHEN, 2000, p. 32)

Objeto fluido, diferente, monstruoso. Causaria repugnância a pesquisadores ortodoxos, sedentos de objetividade. A cada (re)leitura, mais coisas escapam. A cada análise o pesquisador torna-se mais presente e cada leitura mais subjetiva.

Tese V: O MONSTRO POLICIA AS FRONTEIRAS DO POSSÍVEL

O monstro resiste à sua captura nas redes epistemológicas do erudito, mas ele é algo mais do que um aliado bakhtiniano do popular. A partir de sua posição nos limites do conhecer, o monstro situa-se como uma advertência contra a exploração de seu incerto território.[...] O monstro impede a mobilidade (intelectual, geográfica ou sexual) delimitando os espaços sociais através dos quais os corpos privados podem se movimentar. Dar um passo fora dessa geografia oficial significa arriscar sermos atacados por alguma monstruosa patrulha de fronteira ou – o que é pior – tornar-mo-nos, nós próprios, monstruosos. (COHEN, 2000, p. 41)

Neste trabalho, o monstro é subvertido pela análise científico-literária. Arrisco-me a tornar-me monstruoso, não acadêmico, não científico. A escrita de um texto é sempre um jogo de palavras em que há ganhos e perdas. Não me deixei policiar assumindo – consciente, mas não impunemente – os riscos.

Tese VI: O MEDO DO MONSTRO É REALMENTE UMA ESPÉCIE DE DESEJO

Para que possa normalizar e impor o monstro está continuamente ligado a práticas proibidas. O monstro também atrai. As mesmas criaturas que aterrorizam e interditam podem evocar fortes fantasias escapistas; a ligação da monstruosidade com o proibido torna o monstro ainda mais atraente como uma fuga temporária da imposição. Esse movimento simultâneo de repulsão e atração, situado no centro da composição do monstro, explica, em grande parte, sua constante popularidade cultural, explica o fato de que o monstro raramente pode ser contido em uma dialética simples, binária (tese, antítese ... nenhuma síntese). (COHEN, 2000, p. 48)

Normatização, imposição: prerrogativas da academia. Mas o monstro está ligado a práticas proibidas, eis a atração.

Justificativa e delimitação do problema, fundamentação teórica, metodologia, apresentação e análise dos dados, considerações finais. Caminho insistentemente tornado linear, opaco.

Pergunta, primeira entrevista, nova pergunta, segunda entrevista, nova pergunta, ... , discussão metodológica, ensaios de análise: práticas proibidas necessárias, transparentes porque pretensiosamente didáticas do “fazer pesquisa em Educação Matemática”.

Tese VII: O MONSTRO ESTÁ SITUADO NO LIMIAR ... DO TORNAR-SE

Os monstros são nossos filhos. Eles podem ser expulsos para as mais distantes margens da geografia e do discurso, escondidos nas margens do mundo e dos proibidos recantos de nossa mente, mas eles sempre retornam. (COHEN, 2000, p.55)

Assim como todo monstro, toda pesquisa é uma criação humana. Essa pesquisa não se encerra, sempre retornará. O ponto final pode ser escrito, mas nunca mais lerei o “tornar-se ‘o’ professor” da mesma maneira com que o fazia antes do início.

O caminho que percorremos iniciou pela suposição ingênua de que a constituição do professor se dava por um conjunto de cursos que alteravam a sua prática e se finalizou compreendendo que essa constituição era dada por uma complexa rede de variáveis, algumas apreensíveis por construtos teóricos, pelo discurso científico, outras circunstanciais, fluidas.

SOBRE FORMAÇÃO

A palavra formação é uma dessas palavras caídas. Caídas e esquecidas. A velha idéia de formação nos parece agora irremediavelmente anacrônica. Ademais, não podemos agora nem sequer tomá-la em seu antigo esplendor e em sua antiga solidez. Primeiro, porque pensadores como Nietzsche fizeram-na explodir definitivamente. Mas, também porque o próprio desenvolvimento do *bildungsroman* foi cavando implacavelmente tudo o que a sustentava. Às misérias de nosso presente só podemos lhe opor, agora, uma idéia caída. Mas talvez, enquanto caída, cheia de possibilidades.
(LARROSA, 2004, p. 79)

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como o professor de Matemática torna-se ‘o’ professor de Matemática que é. Poderia dialogar com vários autores para ampliar a minha compreensão acerca desse tornar-se ‘o’ professor, em particular aqueles que se dedicam a tratar sobre formação de professores e, talvez, mais especificamente, aqueles que se dedicam à formação de professores de Matemática. A literatura é vasta e não teria dificuldades em encontrar subsídios que fornecessem o aporte de que necessitaria.

Não foi este o caminho que segui. Optei conscientemente por me distanciar de trabalhos cujo foco fosse a formação de professores ou mesmo a constituição da identidade profissional. Com este distanciamento, pude me ater a questões menos específicas e assim ampliar o foco da análise, das compreensões.

Por outro lado, as considerações acima não negam a aproximação natural do objeto dessa pesquisa com a formação do indivíduo e, particularmente da formação do professor de Matemática.

Penso então, que o trabalho aqui concluído versou sobre como o professor se torna ‘o’ professor de Matemática que é, tentando sistematizar aspectos que falam sobre como o indivíduo se torna ‘o’ indivíduo que é.

Transformar-se no que se é, ou tornar-se algo, obviamente tem a ver com formação. É de Larrosa (2004) que vem essa aproximação, quando da (re) leitura que faz da obra de Nietzsche, em *Nietzsche e a Educação*.

A frase (‘como se chega a ser o que se é’ ou, ‘como se vem a ser o que se é’) aparece pela primeira vez na obra de Nietzsche, em grego, no imperativo e em epígrafe, em um trabalho juvenil sobre Teognis; é um dos lemas da terceira intempestiva; volta a aparecer, com diferentes modulações, no parágrafo 263 de *Humano, demasiado humano*, e nos parágrafos 270 e 335, de *A Gaia Ciência*; escreve outra vez, novamente em *O convalescente* e em *A oferenda de mel* de Assim falou Zaratustra; aparece, também, em algumas das cartas de Nietzsche a seus amigos; e, naturalmente, como dobrando, ampliando e fazendo delirar o subtítulo de *Ecce Homo*, escreve novamente no famoso parágrafo 9 de *Por que sou tão inteligente*. Se, além disso, considerássemos o uso, o comentário, o deslocamento ou a paródia que Nietzsche faz freqüentemente do que poderiam ser frases similares, como, por exemplo, ‘encontra-se a si próprio’, ‘descobrir-se a si próprio’, ‘buscar-se a si próprio’, ‘formar-se a si próprio’, ‘descobrir-se a si próprio’, ‘cultivar-se a si próprio’, ‘fazer-se a si próprio’ ou, inclusive, ‘conhecer-se a si próprio’, a lista de ocorrências seria logo interminável. (LARROSA, 2004, p.48)

A quantidade de expressões para o “tornar-se algo”, presentes na obra de Nietzsche e aqui descritas por Larrosa, expõe a complexidade e a importância da frase também para este notável filósofo.

A tarefa que Larrosa se propõe é reescrever tal frase, escrita e assinada por Nietzsche, com sua própria língua e com sua própria assinatura. Talvez seja essa uma possibilidade de conclusão para este meu trabalho: reescrever a frase de Nietzsche com minhas próprias palavras, a partir do que empreendi até o momento disparado pelas idéias de Larrosa.

Larrosa inicia sua reescrita como um emblema da idéia de formação, da idéia de *Bildung*, inspirado em Gadamer (1991), no início do *Verdade e o Método*.

A *Bildung* tem origem na mística medieval, espiritualizada pela mística barroca, que acolhe toda uma época, e mais tarde é tida como ascensão da humanidade. O nosso conceito de *Bildung* é determinado por essa origem (GADAMER, 1991).

O conceito que possuímos hoje de ‘formação natural’, aquela manifestação externa, como a formação dos membros, por exemplo, se

distanciou do original *Bildung*. A *Bildung* que aqui nos interessa é algo estreitamente vinculado ao conceito de cultura, e designa em primeiro lugar o modo especificamente humano de dar forma às disposições e capacidades naturais do homem.

A palavra *Bildung* acaba por representar mais que sua tradução inglesa *Formation*, e a nossa tão conhecida Formação, já que ao contrário da raiz *Form*, a raiz *Bild* acolhe simultaneamente a ‘imagem imitada’ e ‘modelo por imitar’ (*Nachbild* e *Vorbild*).

Esse exercício de morfologia não é de modo algum desnecessário para esse trabalho, já que as expressões ‘imagem imitada’ e ‘modelo por imitar’ atravessam a concepção de formação aqui explicitada, qual seja, a de um jogo entre pluralização/singularização. Pluralização, por nos moldarmos imitando e singularização: por nos tornarmos modelos a serem imitados. O resultado da formação (‘o’ professor que se é) surge de um processo interior/exterior de formação e conformação e encontra-se em constante desenvolvimento.

Larrosa destaca três momentos em que o *dictum* de Píndaro, lema de suas *Odes Píticas*, o “*wie man wird, was man ist*”, “como se chega a ser o que se é” ou, “como se vem a ser o que se é” aparecem na obra de Nietzsche: cronologicamente em *Schopenhauer como educador*, *A Gaia Ciência*, e *Assim falou Zaratustra*.

E é particularmente interessante notar que a frase ocorra em três momentos diferentes posto que isso pode ressaltar, como afirma Larrosa o processo de Nietzsche tornando-se Nietzsche, o vir a ser “Nietzsche” de Nietzsche.

A primeira aparição da frase encontra-se no livro *Schopenhauer como educador*. Trata-se de um texto de combate e portanto devemos entendê-lo como tal.

Nietzsche contempla o rebanho a partir do exterior, qualificando-o como preguiçoso e covarde num fundo acinzentado, para destacar, como exigência, seus antônimos.

No fundo, todo homem sabe muito bem que só está uma vez, enquanto exemplar único sobre a terra, e que nenhuma casualidade, por singular que seja, reunirá novamente, em uma única unidade, essa que ele mesmo é, um material tão assombrosamente diverso. Sabe-o, porém, esconde, como se tratasse de um remorso da consciência. (NIETZSCHE, 2000, apud LARROSA, 2004, p. 56)

Observa-se um apelo à singularização, tão caro ao que estamos tentando configurar como o “tornar-se o que se é”. A subjetivação como uma luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia de singularidade do indivíduo.

Mas essa singularização não ocorre espontaneamente, necessita de um impulso. Uma antiga crença minha, implícita nesse trabalho, é corroborada pela analogia do viajante.

... esse impulso vem geralmente de um viajante, de um *Wanderer*, cuja única função é despertar no jovem a nostalgia do longínquo, a nítida sensação de que a vida está em outra parte. O viajante vem de longe para interromper a comodidade do habitual e do acostumado, para produzir a diferença entre o que se é (e agora está deixando de ser, porque começou a ser estranho e insuportável, radicalmente alheio), e o que se vem a ser. O viajante desfaz o que se é, separa o jovem protagonista de seu mundo e de si mesmo, e o lança a um vir a ser, aberto e indefinido. [...] O viajante é o mestre do negativo: não ensina nada, não convida a ser seguido, simplesmente dá a distância e o horizonte, o ‘não’ e o impulso para se caminhar. (LARROSA, 2004, p.60)

Essa forma negativa de abordar a formação nos induz a concluir que o “tornar-se o que se é” só pode se realizar em um combate contra o que já se é.

Fechando a terceira seção do livro, Nietzsche insinua que o “tornar-se o que se é”, a *Bildung*, escapa:

É possível que esta última insinuação não seja por enquanto compreendida. Porém, o que agora me importa é algo muito compreensível, a saber, explicar como podemos nos formar, todos nós, contra nossa época ... (NIETZSCHE, 2000 apud LARROSA, 2004, p. 62)

Com essas palavras Nietzsche deixa claro o tom de combate do seu “tornar-se o que se é”. Mas não seria esse o tom natural de uma formação que pretende transcender o vigente?

Em *A Gaia Ciência* Nietzsche nos chama a ser físicos a fim de nos tornarmos o que somos:

Mas nós queremos chegar a ser o que somos – os novos, os únicos, os incomparáveis, os que-se-dão-leis-a-si-mesmos, os que se-acreditam-a-si-mesmos! E para isso temos que chegar a ser os melhores aprendizes e descobridores de todo o legal e necessário no mundo: temos que ser físicos, para poder ser criadores. (NIETZSCHE, 2000 apud LARROSA, 2004, p. 65)

Além de físicos, nos impele a aprender com os artistas a sermos poetas de nossa vida. “O ‘chegar a ser o que se é’ está aqui do lado da liberdade entendida como vontade de Arte. E a *Bildung* começa a mostrar também sua dimensão estética ou poética, sua face de autocriação artística” (LARROSA, 2004, p. 65).

Esta vontade de Arte nos remete a entender o “chegar a ser o que se é” como uma invenção, como um criar-se a si próprio que se dá a partir da experiência, da experimentação.

A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. [...] um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como uma forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir. (LARROSA, 2004, p.67)

Assim falou Zaratustra é o relato de como Zaratustra “tornou-se o que é”, um prelúdio de *Ecce Homo*, em que o próprio Nietzsche relata como se tornou Nietzsche.

Além disso, Zaratustra ao lançar sua felicidade até o mundo dos homens, nos ensina como educar, como formar:

Se Zaratustra, como educador, atrai os peixes, não é para atar os homens a si mesmo, para convidá-los a seguir-lhe, para convertê-los em discípulos, e tampouco para atá-los a si mesmos, a qualquer identidade pessoal ‘mesmificante’, mas para elevá-los ao máximo deles mesmos, ao que há em cada um deles, que é maior que eles e, portanto, outra coisa que não eles. [...] O mestre puxa e eleva, até que cada um se volte até si e vá além de si mesmo, até que cada um chegue a ser o que é. (LARROSA, 2004, p. 74)

“Chegar a ser o que se é” pressupõe ser mais do que se é: eis uma das lições de Nietzsche aos que se dedicam à formação.

Em *Ecce Homo*, sua autobiografia, Nietzsche nos leva a considerar a fluidez da apreensão desse nosso objeto de pesquisa, bem como corrobora com o caminho aqui utilizado na tentativa de apreendê-lo. A partir dessas suas palavras inicio a (in)conclusão desse meu trabalho:

O chegar a ser o que se é pressupõe o não suspeitar nem de longe o que se é. A partir deste ponto de vista, têm seu sentido e valor próprio, inclusive, os desacertos da vida, os caminhos momentâneos secundários e errados, os atrasos, as ‘modéstias’, a seriedade dilapidada em tarefas situadas além da tarefa (NIETZSCHE, 1971 apud LARROSA, 2004, p. 75)

A formação é fluida, e observa-se nesse trabalho que ao empreender a tarefa de apreendê-la por um determinado referencial teórico, o objeto escapa, manifesta-se em uma paradoxal (im)possibilidade.

O processo da *Bildung*, ‘imagem imitada’ e ‘modelo a imitar’ é dinâmico. A possibilidade de compreendê-lo reside na leitura sob várias perspectivas teóricas, sob várias lentes, apreender sempre um ângulo, uma parte, um fragmento, nunca sua totalidade.

Uma das contribuições desse trabalho é testar os limites dessas perspectivas teóricas frente a esse objeto Formação, que até o momento não havia sido explorado explicitamente.

A fórmula sociológica mostra-se insuficiente pois o “tornar-se o que se é” exige percebermos os momentos em que cada indivíduo assume sua subjetividade e se aparta do agrupamento (e é o homem no agrupamento o objeto da Sociologia). Por outro lado, o homem não se transforma apenas nesse processo subjetivo, e, portanto, deve-se procurar como ele se configura como “o que é” em meio aos outros com os quais convive. O discurso artístico-literário, é uma dentre essas possibilidades, e, sozinha também mostrou-se insuficiente. É

exatamente por conta desse jogo que tem muitas faces que se chega à conclusão de que não há uma análise, mas várias análises: há (im)possibilidades.

A (in)conclusão desse trabalho espelha também um quadro geral da Educação: a possibilidade de educar-se, de formar-se, é um processo que não se deixa apreender por um único registro.

Por outro lado, é certo que há núcleos de estabilidade (de modo a “retermos” alguns conhecimentos para – em termos – “possuirmos” algo para outras e futuras interlocuções). Mas isso – essa estabilidade – não importa (ou, se importa, não é o foco, não é o mais importante): importa é o momento da interlocução, o momento em que as idéias vêm à cena, o momento em que – neste trabalho – os depoentes narram-se ao narrar suas vidas e analisam os processos segundo os quais eles se tornaram (e vão se tornando) o que são.

Esse trabalho é visceralmente inconclusivo pois eu, seu autor, sou também um ser inconcluso: nesse processo de buscar como os depoentes se transformam no que são, exponho-me como eu me transformo no pesquisador que sou.

Mas o que fica de tudo isso? Os rastros. Rastros de memória, registrados nos depoimentos que procurei prender numa trama “teórica” que sempre se manifesta impotente, inconclusiva, interminável ...

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir Contar**: textos em história oral. 1. ed. Rio de Janeiro: 2004.
- ARIÈS, P. Uma Nova Educação do Olhar. Trad. Carlos da Veiga Ferreira. In: **História e Nova História**. 3. ed. Ed. Brasiliense, 1980.
- _____. Uma Nova Educação do Olhar. Trad. Carlos da Veiga Ferreira. In: ARIÈS, P.; DUBY, G.; LE GOFF, J. Lisboa: Editorial Teorema, 1990. pp. 24-35.
- BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003. Tese de Doutorado.
- BERNARDES, M. R. **As várias vozes e seus regimes de verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2003. Dissertação de Mestrado.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1), 2002. Consultado no mês de abril de 2005 em <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar>.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.
- BORGES, J. L. **Cinco Visões Pessoais**. Ed. UNB, 2004.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, L. J. D. **Réponses**: pour une anthropologie réflexive. Paris. Éditions du Seuil, 1992.
- BOURDIEU, P. **Le Sens Pratique**. Paris. Les Éditions de Minuit, 1980.
- _____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP. Papirus, 1996.
- _____. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (org). **Usos e abusos da História Oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2001. pp. 183 – 192.
- _____. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.
- BRESCIANI, S., NAXARA, M. (orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. 1. ed. Campinas - São Paulo. Editora da Unicamp. 2001.
- BRUNER, J. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- _____. **Atos de Significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997b.
- _____. **A Cultura da Educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

BURIASCO, R. **Proposta de Licenciatura Básica em Matemática**. Conselho Estadual de Educação – PR, 1996.

CANCIAN, A. K. **Reflexão e Colaboração Desencaando Mudanças**: uma experiência de trabalho junto a professores de Matemática. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2001. Dissertação de Mestrado.

CALVINO, I. **Se um Viajante numa Noite de Inverno**. Trad. Nelson Moulin. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMARTINI, Z. B. F. A Questão da Análise no Processo da Pesquisa. In: LANG, A. B. S. G. (org). **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Humanitas, 2001.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: uma História dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **A Sociedade dos Indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

_____. **Mozart**: a sociologia de um gênio. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **Sobre o Tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A Solidão dos Moribundos e Envelhecer e Morrer**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Introdução à Sociologia**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2005.

FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (orgs.). **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz; Casa de Oswaldo Cruz; CPDOC-FGV, 2000.

FERREIRA, M. M., AMADO, J. (coord.). **Usos e abusos da história oral**. 1. ed. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas. 1996.

FERREIRA, S. P. A. e DIAS, M. G. B. B. A Leitura, Produção de Sentidos e o Processo Inferencial. In: **Psicologia em estudo**, Sept./Dec. 2004, vol.9, n. 3, pp.439-448.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 15. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 9ª ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. 1. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir**. 26. ed. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes: 1987.

GADAMER, H. G. **Verdad y método**. Trad. Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito. 4. Ed. Ediciones Sígueme: Salamanca (Espanha), 1991.

GAERTNER, R. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no Período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004. Tese de Doutorado.

GALETTI, I. P. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004. Dissertação de Mestrado.

GARNICA, A. V. M. O escrito e o oral: uma discussão inicial sobre os métodos da História. In: **Ciência e Educação**, UNESP/FC: Bauru. vol. 5, n. 01, 1998. pp. 27-35.

_____. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 11, n. 19, pp. 9-56, jan./jun., 2003.

_____. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, M.A.V. e BORBA, M. de C.. **Educação Matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo, Cortez, pp. 151-163, 2004a.

_____. História Oral e Ed. Matemática. In BORBA, M. de C. e ARAÚJO, J de L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 77-98, 2004b.

_____. **Um Tema, Dois Ensaio**s: Método, História Oral, Concepções, Educação Matemática. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2005. Tese de Livre Docência.

_____. **O início do fim**. Email recebido em 17/06/2006. Anexo 2.

_____. História Oral e Educação Matemática: um inventário. In: **Revista Pesquisa Qualitativa**. Ano 2, n. 1. São Paulo: SE&PQ, pp. 137-160, 2006.

GATTAZ, A. C. **Braços da Resistência**: Uma História Oral da imigração espanhola. São Paulo, Xanã V. M. Editora e Gráfica Ltda, 1. ed., 1996.

GEERTZ, C. **O Saber Local**. 6. ed. Trad. Vera Mello. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GINZBURG, C. **Olhos de Madeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUÉRIOS, E. C. **Espaços Oficiais e Intersticiais da Formação Docente**: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP. 2002. Tese de Doutorado.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEINICH, N. **A Sociologia de Norbert Elias**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

HIRATSUKA, P. I. **A Vivência da Experiência da Mudança da Prática de Ensino de Matemática**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003. Tese de Doutorado.

HUXLEY, A. **Admirável Mundo Novo**. Rio de Janeiro: Brail, 1969.

JOUTARD, P. **Esas voces que nos llegan del pasado**. Trad. Pasternac, N. 2. ed. Fondo de Cultura Económica, 1999.

LANDO, J. **O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: uma história oral temática**. Universidade Estadual de Mato Grosso, Faculdade de Ciências Exatas, Sinop. 2002. Monografia de Especialização.

LANG, A. B. S. G.; CABRERA, O.; SINSOM, O. R. M.; MENEZES, M. A. Uma Entrevista em Análise: olhares diversos. In: **Revista Pesquisa Qualitativa**. Ano 2, n. 1. São Paulo: SE&PQ, pp. 55-98, 2006.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, M. E. **Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista**. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2003. Relatório de Iniciação Científica.

MEIHY, J. C. S. B. **Canto e Morte Kaiowá**. São Paulo, Edições Loyola, 1991.

_____. **Manual de história oral**. São Paulo. Edições Loyola. 1996.

_____. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

_____. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo. Edições Loyola. 2002.

OLIVEIRA, M.A.G. **O ensino de álgebra elementar: depoimentos e reflexões daqueles que vêm fazendo sua história**. Faculdade de Educação: UNICAMP, 1997. Dissertação de Mestrado.

POLETTINI, A. F. F. Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In: Bicudo, M. A. V. (org.), **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo. EDUNESP. pp. 247-261. 1999.

PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. In: **Educação e Matemática**, 31, pp. 9-12 e 20, 1994.

_____. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. In: Ponte, J. P. et all. **Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: que formação?** 1. ed. Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1996.

_____. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Atas do ProfMat 98**. pp.27-44. Lisboa: APM, 1998.

SABARAENSE, N., C. **Percepções de Professores de Matemática sobre Possíveis Mudanças diante de uma Inovação**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2000. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, V. M. P., WAGNER, V. M. P., NASSER, L. TINOCO, L. Formação inicial do professor de matemática. In: **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 5, n. 7, pp. 37-49, jan./jun., 1997.

SEARA, H. F. **Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática – NEDEM – “Não é Difícil Ensinar Matemática”**. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2005. Dissertação de Mestrado.

SILVA, L. G. S. Elias e a Modernidade: um comentário. In: **Revista Diálogos**, Londrina, PR, v. 2, 1998.

SILVA, A. M. **Sobre a Dinâmica da Produção de Significados para a Matemática**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003. Tese de Doutorado.

SILVA, S. R. V. **Identidade Cultural do Professor de Matemática a partir de Depoimentos (1950 – 2000)**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004. Tese de Doutorado.

SILVA, T.T. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: Silva (org.). **Pedagogia dos monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2000.

SOUZA, A.C.C.; SOUZA, G.L.F. Cotidiano e Memória. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, n. 8, 2001, pp. 63-72.

SOUZA, G. L. F. **Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 – 1980**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998. Dissertação de Mestrado.

TEIXEIRA, A.M.R. **A sinfonia dos números: Maria Fialho Crusius – uma vida dedicada à Educação Matemática na UPF**. Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo, 2000. Dissertação de Mestrado.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado – História Oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TUCHAPESK, M. **O Movimento das Tendências na Relação Escola-Família-Matemática**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004. Dissertação de Mestrado.

VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. São Paulo, FE-USP, 2000. Tese de Doutorado.

WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. Trad. José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. In: **Problemas e Práticas**, n. 25, Lisboa: Editora Celta, 2004.

POST SCRIPTUM

Este *post scriptum* é a apresentação da tese por ocasião da defesa. Sua presença aqui tem por finalidade aproximar o leitor do processo de qualificação e sua influência na escrita da tese.

“O professor Carlos Vianna, aqui presente, já mencionou em outra ocasião que este momento de defesa constitui-se em uma singular sessão de trabalho. Então, gostaria de iniciar agradecendo àqueles que se dispuseram a participar desta sessão que, embora disparada por este meu trabalho, certamente trará contribuições que extrapolam essa pesquisa.

Poderia ocupar esse espaço de tempo para apresentar a tese com a finalidade de deixar aqueles que aqui estão presentes a par do trabalho e assim, poderem acompanhar melhor as discussões que se seguirão a esta minha apresentação. Isso será feito, mas ocupará uma pequena parte do tempo que tenho disponível, a maior parte será ocupada por uma forma de agradecimento aos membros da banca de qualificação, que empreenderei pontuando o que daquele momento de qualificação tornou-se parte transformadora do trabalho.

Com a finalidade de apresentar o trabalho aos presentes, basta dizer que o objetivo deste trabalho é compreender como um professor de Matemática torna-se o professor de Matemática que é. Ou seja, compreender como o indivíduo vai se tornando, ao longo de sua vida, por meio de suas vivências, de sua relação com outros indivíduos, de sua relação com o contexto que o cerca, este professor de Matemática, com estas idéias, práticas, resistências. Para ampliar as compreensões acerca desse tornar-se “o” professor de Matemática, foram coletados depoimentos de cinco professores de Matemática, pertencentes a diferentes regiões do Brasil, com diferentes níveis de titulação, segundo os parâmetros metodológicos da História Oral, para compor um cenário que permitisse vislumbrar o “tornar-se ‘o’ professor” de Matemática. Esses depoimentos foram analisados (lidos) com enfoques (lentes) diferenciados. Sob um enfoque sociológico, fundamentado nos trabalhos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, sob a perspectiva da psicologia popular, fundamentado nos trabalhos

de Jerome Bruner e sob um enfoque denominado de científico-literário, em que se analisa (se lê) o depoimento por meio da análise (leitura) de textos literários.

Apresentadas essas análises (leituras) teci considerações sobre suas possibilidades e impossibilidades frente à compreensão do “como um professor de Matemática torna-se ‘o’ professor de Matemática que é”.

Quanto à contribuições dos membros presentes na qualificação inicio pela professora Olga Rodrigues de Moraes Von Simson. Naquele momento a professora externou sua preocupação com a importância de se deixar os registros das nossas impressões e a maneira como contatamos os depoentes. De fato, não tive esse cuidado, acreditando inclusive que ao tentar recuperá-los com um maior detalhamento a escrita se tornaria artificial. Por outro lado, reconheço, sem dúvida, a importância de tal atitude.

Quanto à análise propriamente dita, já havia incorporado o fichamento temático, que de fato me parece ser um modo bastante profícuo para se ampliar compreensões quando se trabalha com depoimentos.

Não posso deixar de agradecer especialmente ao professor Antonio Carlos Carrera de Souza por ter me iniciado nas leituras em História Oral e por ter me apresentado Norbert Elias, que passou a ser um dos teóricos principais desse trabalho. Da qualificação, entre outras contribuições destaco a inclusão, bastante pertinente, de Walter Benjamin.

Parafraseando Larrosa, imagino que, ainda depois do professor Antonio Miguel ter escrito tudo que desejar, declararemos que escreve cada vez melhor. A cada leitura uma nova indagação, uma nova angústia. Boa parte da forma de analisar se deveu aos seus questionamentos. Mesmo o que não foi direcionado a mim, como o modo pluriesquizofrênico lúcido, passou a ser objeto de diálogos com meu orientador. Sobretudo, por ocasião de suas críticas, ao enfatizar o modo reducionista e determinista como havia empreendido meus primeiros exercícios de análise, me vi, no início a contra-gosto e depois mais à vontade, a me distanciar de maneira radical daquilo que havia proposto.

Esse distanciamento não seria possível não fosse a boa vontade de seu ex-orientando, meu ex-orientador e atual colega, Carlos Roberto Vianna, que me apresentou Jerome Bruner, autor com quem me identifiquei e ancorou novas perspectivas.

Finalmente, agradeço ao meu orientador, prof. Antonio Vicente Marafioti Garnica, por ter desestabilizado minhas primeiras certezas, pela rapidez com que sempre me auxiliou e, sobretudo, pela liberdade responsável com que orientou esse trabalho, permitindo um “fazer pesquisa” próprio, tão caro a quem almeja a carreira acadêmica.

ANEXOS

APRESENTAÇÃO

Esta entrevista é parte de uma tese de doutorado e tem como objetivo traçar o perfil de professores de Matemática.

A pesquisa utiliza-se de uma orientação metodológica que se intitula História de Vida e História Oral Temática, dentro da disciplina de História Oral.

O entrevistado terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. Entretanto, as fitas ficarão sob a guarda do entrevistador e/ou de uma instituição que se disponha a cumprir estas exigências, constituindo fonte histórica de referência para futuros trabalhos de outros pesquisadores, sendo necessária a identificação do entrevistado.

Após a realização da entrevista, o entrevistado receberá a transcrição na íntegra de seu depoimento e sua textualização, momento este em que poderá solicitar a retirada de trechos, bem como efetuar modificações que julgue necessárias. A partir da aprovação destes textos, será solicitada a assinatura do termo de cessão de direitos dos documentos escritos.

O entrevistado deve ter claro que se pretende traçar um esboço de sua história de vida sob a perspectiva de que é professor de Matemática, caracterizando sua formação, suas dificuldades, os desafios enfrentados, as mudanças ocorridas. No entanto, cabe ressaltar que a maneira como se constitui o professor de Matemática não pode ser desvinculada da maneira como se constitui o próprio indivíduo, e por isso é importante considerar aspectos como sua infância, sua família, dentre outros.

Email "O início do fim" recebido em 17 de junho de 2006

Emerson, Carlos

Quando propus um "arremate" era mesmo um arremate à tese como um todo, pois não acho possível arrematar as análises, já que cada uma se configura numa forma distinta das demais. "Fechamento" ou "arremate", como propus, seria um texto que retomasse, de forma sintética, todo o percurso do trabalho (inclusive as análises): algo bem próximo do que você começou a escrever usando os monstros.

Quanto às análises propriamente ditas, volto a insistir que a análise da Adaildes ainda está pouco configurada, pois a Adaildes aparece pouco em meio aos poemas. Acho que, nesse ponto, as interconexões (entre literatura e depoimento) devem ficar mais explícitas.

Bem, voltemos ao tal "arremate".

Há um tempo atrás sugeri que o Emerson lesse o *Ecce Homo*, cujo subtítulo é "como alguém se transforma no que é" (ou algo assim... estou sem o texto aqui e cito de lembrança). Não digo que o final deva ser nietzscheano... nada disso. Mas acho que há, naquele texto, uma possibilidade muito boa de alinhavo. Recentemente, lendo o "Nietzsche e a Educação" (do Larrosa, publicado pela Autêntica) essa minha percepção ficou mais clara para mim.

Veja só: falar de "transformar-se no que é", ou "tornar-se algo", obviamente tem a ver com formação. Um dos textos do livrinho do Larrosa deixa isso bem claro quando aproxima a frase "tornar-se o que se é" (que é do Píndaro, mas aparece várias vezes na obra do Nietzsche) ao termo alemão *BILDUNG* (formação) que é próximo ao *PAIDEIA* grego. Ora, "tornar-se o que se é" é, ao fim e ao cabo, formar-se. No caso, formar-se como professor de Matemática. O Larrosa inclusive remete seus leitores ao início do "Verdade e Método", do Gadamer, onde ele trata do termo *BILDUNG*.

O que seu trabalho defende, em suma, é que as pessoas se transformam no que são mas que é impossível encontrar um instrumental "teórico" que dê conta desse processo de formação (é por isso que várias tentativas são feitas, e a cada uma, uma nova (im)possibilidade se manifesta).

O processo de formação (bildung-paideia) está essencialmente vinculado à idéia de Educação. E essa, eu penso, é a entrada para um gran-finale do seu trabalho. O processo de educação ocorre e pode ser fotografado sob vários ângulos, mas nunca registrado em sua totalidade, pois é dinâmico, é fluido, é um terreno movediço... Procurar pelo "como algo se transforma no que é" (um esforço que Nietzsche faz com si próprio em *Ecce Homo*) exige estranhamento (que é o que você faz em todo o trabalho, testando limites - os seus e os das teorias que são chamadas à cena como possibilidade de fundamentar sua(s) análise(s)). A "fórmula sociológica", por exemplo, não dá conta do recado pois "tornar-se o que se é" exige percebermos os momentos em que cada indivíduo assume sua subjetividade e se aparta do agrupamento (e é o homem no agrupamento o objeto da Sociologia). Por outro lado, o homem não se transforma apenas nesse processo subjetivo, e portanto, deve-se procurar (agora com o auxílio da Sociologia, por exemplo) como ele se configura como "o que é", em meio aos outros com os quais convive. É exatamente por conta desse jogo que tem muitas faces que se chega à conclusão de que não há UMA análise, mas várias análises. É a necessidade do que o Miguel chamou, na qualificação da Helo, de um método pluriesquizofrênico lúcido (ao contrário - mas em sincronia - do método esquizofrênico-lúdico da tese do Carlos). Isso deve ficar mais claro no arremate (se é que essas minhas idéias fazem sentido para vocês). Mas também a arte, como propõe o Miguel (sugerindo o Ludwig), é uma dentre essas possibilidades, e sozinha não dá conta do seu problema (você tenta essa abordagem, mais radicalmente, com o depoimento da Adaildes). Ou seja, você testou possibilidades e chega na conclusão da impossibilidade. O que é um ótimo resultado.

Mas você chega a algo mais: você chega, a partir das tentativas de análise a esses depoimentos particulares, a um quadro geral que é o da própria Educação, da possibilidade de educar-se, de formar-se, como um processo impossível de apreender por um único registro (o que mais uma vez justifica uma abordagem pluriesquizofrênica).

E note que isso está em perfeita sincronia com o Modelo Teórico dos Campos Semânticos que você usa em algumas partes do trabalho. O conhecimento, no MTCS, não tem transcendência, nem permanência, nem essência: ele se dá no momento da interlocução e pronto. Há núcleos de estabilidade (de modo a "retermos" alguns conhecimentos para - em

termos - "possuirmos" algo para outras e futuras interlocuções). Mas isso - essa estabilidade - não importa (ou, se importam, não são o foco, não são o mais importante): importa é o momento da interlocução, o momento em que as idéias vêm à cena, o momento em que - no seu caso - os depoentes se narram ao narrar suas vidas e analisam os processos segundo os quais eles se tornaram (e vão se tornando) o que são.

É isso que eu acho essencial: ressaltar e explicitar esse meio fluido do seu trabalho, que não é uma mera inconclusão, é uma inconclusão visceral, pois esse processo nunca será concluído. E mais, é nesse processo de buscar como os depoentes se transformam no que são (ou no que estão se tornando a todo momento) que você, Emerson, como pesquisador, também vai se formando e se transformando no que é. E o que fica disso tudo? Os rastros. Rastros de memória registrados nos depoimentos que o pesquisador tenta prender numa trama "teórica" que sempre se manifesta impotente, inconclusiva, interminável...

Acho que para "fechar" o seu trabalho você deveria reservar um momentinho para ler o livro do Nietzsche e o do Larrosa (os que eu cito acima) e incorporar essas idéias, se as achar pertinentes. Vou mandar para você o xerox da introdução do "Verdade e Método" do Gadamer (e se você decidir citá-lo, cite apenas essa introdução, que serve para "dar liga" a esses questionamentos sobre "formação").

Além disso, por favor, tome o cuidado de registrar, na Introdução e também no fechamento, nossa opção em manter o relatório do trabalho (a tese propriamente dita, o texto da tese) seguindo os momentos do modo mais próximo possível ao como e quando eles aconteceram. Acho que esse é um outro mérito do seu trabalho, mas um mérito que ainda está muito pouco divulgado e explorado, por você, em seu texto.

Fico aguardando os comentários de vocês para saber o que acham disso tudo. E, mais um favor: confirmem o recebimento dessa mensagem pois meu servidor tem me dado problemas (e também não reconheço esse endereço do Carlos... só dei reply na mensagem do Emerson, mas não é esse o endereço do Carlos que tenho aqui).

Grannnnnnnnnnnnnnnde abraço aos dois

Vicente