



História da Educação

ISSN: 1414-3518

ISSN: 2236-3459

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em
História da Educação

Rios, Diogo Franco; Pereira, Marcos Villela
O VALOR DA NARRATIVA DOS INFAMES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
História da Educação, vol. 25, e104118, 2021
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/104118>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321669707020>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Artigo

O VALOR DA NARRATIVA DOS INFAMES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Diogo Franco Rios*

Marcos Villela Pereira**

RESUMO

Alinhados à História Cultural, pautamos a inclusão das memórias dos ex-alunos na História da Educação e a importância dos discursos de grupos menos valorizados, atribuindo-lhes uma centralidade nem sempre conferida pela memória oficial. Singulares, permitem esclarecer questões que as fontes prioritariamente usadas não permitem. Problematicamos o lugar dos infames na historiografia educacional brasileira revisando o debate que cristaliza versões gerais em contraposição a versões particulares.

Palavras-chave: história da educação, história oral, memória, ex-alunos, infames.

* Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas/RS, Brasil.

**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil.

EL VALOR DE LA NARRATIVA DE LOS INFAMES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Alineados con la Historia Cultural, nos centramos en incluir la memoria de los antiguos alumnos en la Historia de la Educación y la importancia de los discursos de los colectivos menos valorados, dándoles una centralidad no siempre conferida por la memoria oficial. Únicos, permiten aclarar cuestiones que las fuentes principalmente utilizadas no permiten. Cuestionamos el lugar de los infames en la historiografía educativa brasileña al revisar el debate que cristaliza versiones generales frente a versiones particulares.

Palabras clave: historia de la educación, historia oral, memoria, ex-alumnos, infames.

THE VALUE OF INFAMOUS NARRATIVES FOR HISTORY OF EDUCATION

ABSTRACT

Using Cultural History as guideline, we include memoirs of former students in History of Education and the importance of the speech of less valued groups, placing them first, a position that is not always granted official memories. They are unique, and clarify issues that the primary sources do not allow. We question the place of the infamous in Brazilian educational historiography, by reviewing the discussion that crystallizes general views as opposed to specific views.

Keywords: history of education, oral history, memory, alumni, infamous.

LA VALEUR NARRATIVE DES INFÂMES POUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

RESUME

Aligné sur l'histoire culturelle, nous nous concentrons sur l'inclusion des souvenirs d'anciens élèves dans l'histoire de l'éducation et l'importance des discours de groupes moins valorisés, en leur donnant une centralité pas toujours conférée par la mémoire officielle. Uniques, elles permettent de clarifier des problèmes que les sources utilisées principalement ne permettent pas. Nous questionnons la place de l'infâme dans l'historiographie de l'éducation brésilienne en revoyant le débat qui cristallise les versions générales par opposition aux versions particulières.

Mots-clés: histoire de l'éducation, histoire orale, mémoire, anciens élèves, infâmes.

APRESENTAÇÃO

O debate que ora propomos se inscreve no âmbito das pesquisas que perpassam o campo da história cultural, que, nas últimas décadas, vem incorporando uma variedade de temas que trazem consigo a pluralidade e a diversidade de abordagens teórico-metodológicas (BARROS, 2004; CHARTIER, 1990; FALCON, 1996; 2006; PESTRE, 1996; CHERVEL, 1990). Dessa pluralidade, destaca-se a importância de trabalhar com a história, a memória e a identidade de grupos que têm sido menos valorizados, atribuindo-lhes uma centralidade que nem sempre lhes foi conferida pela história tradicional ou pela memória oficial (POLLAK, 1989; 1992), a partir dos seus próprios discursos e da sua própria voz.

No âmbito da história da educação, por exemplo, é notória a pouca centralidade conferida aos alunos e seus discursos na produção das análises, o que pode ser explicado, em parte, pela usual escolha dos pesquisadores da área¹. Nesse caso, costuma-se encontrar análises prioritariamente centradas em aspectos relacionados a personagens proeminentes em projetos educacionais, sejam eles legisladores, lideranças, diretores ou professores, tomando como fontes privilegiadas, além dos documentos oficiais, os discursos e documentos pessoais desses sujeitos.

Alinhado aos demais estudos que tematizam os sujeitos que em geral não ocupam o lugar de protagonistas², este trabalho não pretende esgotar o tema, já tornado clássico e amplamente debatido em diferentes círculos intelectuais dos campos da história e da filosofia, mas tem como objetivo

¹ Vale mencionar os estudos mais recentes sobre a imprensa estudantil e seus escritos escolares, dos quais destacamos: II Jornadas de Estudio sobre Prensa Pedagógica (DIÁZ, 2015), Grimaldi (2016) e o dossiê “Escritas Estudiantis em Periódicos escolares” (REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, v. 17, n. 40).

² Nos últimos anos tem crescido o número de trabalhos em História da Educação em que a perspectiva dos alunos tem sido evidenciada, em especial, a partir da memória desses personagens, a exemplo de Teive (2009); Werle (2011); Silva e Ribeiro (2015); Oliveira e Santos Casimiro (2016); Poletto e Kreutz (2016); Rios (2016); Silva (2017); Silva e Silva (2017); Belusso e Luchese (2018); Simões e Pedrosa (2020).

aportar algumas contribuições para a reflexão sobre o lugar dos chamados infames nos estudos sobre história e memória. Estamos nos alojando no espectro do debate, cuja revisão serve de base metodológica aqui, que coloca em questão a ideia de uma verdade geral ou de uma versão verdadeira em contraposição a verdades particulares ou versões relativas. Sabemos os riscos que corremos e decidimos enfrentá-los com vagar, anunciando adesões, assumindo posições e delineando precariamente o lugar de onde falamos.

A VERDADE DOS FATOS, UM DEBATE FILOSÓFICO

Problema clássico na filosofia, a tensão dicotômica entre razão e empiria, entre a palavra e a coisa ou entre a representação e a coisa em si ocupa a cena da história do pensamento gerando extensos e quase intermináveis argumentos, nunca conclusivos – por sua própria natureza. Cada bloco vai produzir justificativas a partir de sua própria referência e, como cada um tem um ponto de partida diferente, um campo de referência diferente, o argumento do outro nunca será plausível.

Onde está a verdade: na realidade das coisas ou no sujeito que as conhece? Se a verdade é a coincidência entre o mundo e o que se diz dele, seremos capturados pelo jogo de gato-e-rato entre a palavra e a coisa. Se a linguagem, ao mesmo tempo, produz e é produzida pela prática social, a realidade e sua representação remetem uma à outra, infinitamente. A verdade está na coisa e cabe ao sujeito descobri-la e decifrá-la? Ou a verdade é uma construção subjetiva e a chave está em compreendermos as regras da razão? Como podemos parar esse círculo vicioso e encontrar uma posição relativamente estável?

Trata-se de um embate paradigmático que não encontra saída senão na redução de um pelo outro. Apesar desse complexo debate poder ser abordado de diferentes maneiras, aqui em nosso trabalho vamos tratar de modo mais

simplificado e dizer que há redução quando um dos paradigmas (racionalista ou empirista) é tomado como uma totalidade e, portanto, submete o outro a seu campo de referência e o compreende como uma possibilidade sua.

Evidentemente, corremos o risco de sermos capturados por uma dessas armadilhas reducionistas, mas, para demarcar nosso olhar, estamos escolhendo fazer uma aproximação de duas posições muito próximas, ainda que distintas. Queremos evocar alguns argumentos do perspectivismo (a partir de postulados nietzscheanos) e do relativismo crítico, a partir de postulados de Wolfgang Ivers (2007).

PRIMEIRA DEMARCAÇÃO: O PERSPECTIVISMO

Por “perspectivismo” estamos querendo identificar a posição inaugurada por Nietzsche que deriva de, pelo menos, três postulados seus: o primeiro, aquele em que afirma que “contra o positivismo, que permanece no fenômeno: ‘só há fatos’, diria eu: não, justamente não há fatos, apenas interpretações” (NIETZSCHE, 1977, p. 304); o segundo, quando afirma que “isso é interpretação e não texto” (NIETZSCHE, 1992, p. 22); e o terceiro, quando diz que “não existem fenômenos morais, apenas uma interpretação moral dos fenômenos” (NIETZSCHE, 1992, p. 108).

A partir desse recorte, é possível afirmar que a ideia de interpretação está implicada com a de perspectiva, ou seja, de cada confronto entre o sujeito e o mundo emerge uma construção que o sujeito faz a partir de seu lugar, ele interpreta o mundo a partir do seu ponto de vista e, portanto, produz uma perspectiva sempre singular. Nesse caso, trata-se de considerar que o real é operado a partir de uma interpretação que o sujeito faz sobre ele e, com isso, organiza sua posição, a partir de seu contexto e sua contingência, ante um mundo que se apresenta perante suas condições de entendimento. Dessa forma, não é possível postular-se o aporte de uma verdade, mas sempre verdades

particulares, plausíveis quando tomadas em relação às condições de sua formulação porque são construções discursivas que, no interior de uma formação dada, opera um certo regime de verdade que lhe confere esse status³. Por ação do sujeito que conhece, o mundo é objetivado de acordo com os crivos de uma determinada forma de racionalidade, sempre particular e possível, resultante do funcionamento do conjunto de crenças e convicções que, como em um jogo de armar, torna possível que uma certa compreensão se estabeleça como verdadeira.

À parte de todos os excessos (e são muitos), é razoável depreender-se daí que a verdade é uma construção, ou seja, um artefato fabricado pela operação da linguagem que, como formação discursiva correlata a uma formação social, fornece condições de possibilidade para que certas ideias sejam tomadas como verdadeiras e outras não. Do ponto de vista pragmático, portanto, consideramos a linguagem como produto e como produtora de uma prática social que se constrói na medida de seu uso. Ao ser colocada em funcionamento, em uma dada circunstância, a linguagem contribui para que um certo conteúdo emergja e se consolide. Esse conteúdo, entendido como práxis social, dá substrato a significados e sentidos que, por sua vez, serão tomados como substância da linguagem e, sucessivamente, um vai construindo o outro.

O mundo real não é estático, mas algo em constante movimento, cuja verdade não é mais do que o resultado de um embate pela hegemonia entre forças analíticas e interpretativas, elas mesmas pertencentes a essa cadeia de perpétua remessa a si mesma. A verdade, nesse caso, não é mais a coincidência entre o real e sua interpretação, mas uma construção dominante na contingência do embate entre as diferentes interpretações, todas elas dinâmicas, possíveis e precárias. Dessa maneira, podemos dizer que a verdade é provisória, posto que sua condição de verdade, por resultar de um pretenso ‘valor de verdade’ encontra-se sempre em posição de fragilidade, na iminência de ser

³Na esteira do debate nietzscheano, podemos sugerir ao leitor interessado que busque aprofundamento sobre as políticas da verdade, dentre outros autores, em Foucault (2011), Laclau (2011) e Marchart (2009).

deslocada por outra interpretação, igualmente plausível.

O sujeito, ele mesmo um elemento no interior dessa dinâmica, está colocado em uma situação de permanente instabilidade, dado que sua existência mesma acontece no interior de um campo de combate entre interpretações e perspectivas⁴. O resultado disso, em termos práticos, para nosso trabalho, é o entendimento de que a verdade sobre as coisas é uma construção dinâmica, instável e provisória, produzida e sustentada por uma narrativa singular, ela mesma emergindo de uma posição, de uma argumentação igualmente circunscrita, e limitada pelo contexto e pela contingência do sujeito que a coloca em funcionamento.

SEGUNDA DEMARCAÇÃO: O RELATIVISMO CRÍTICO

De acordo com Wolfgang Iser (2007), não existe pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas. A validade das constatações feitas no interior de uma determinada versão de mundo é sempre relativa às premissas dessa versão, ou seja, no contexto das premissas escolhidas, as afirmações fazem sentido; no contexto de outras premissas, não (ISER, 2007). Na medida em que consideramos que o conhecimento não é um movimento unívoco ou absoluto de desvelamento *da* verdade, mas a experiência de construção de *uma* verdade, alcançamos a compreensão de que a realidade é uma construção que se realiza em sua própria emergência. Formas de racionalidade estão associadas a práticas culturalmente compartilhadas e, inversamente, culturas podem ser concebidas como formas de racionalidade: diferentes culturas correspondem a diferentes formas de racionalidade e paradigmas não são construções abstratas, alheias à sua condição histórica ou política, mas formas de racionalidade histórica e politicamente construídas.

⁴ Para aprofundar o debate, ver Granier (1966). No contexto brasileiro, ver Mota (2010); Souza Rocha (2012); Rocha (2003).

Novamente, podemos considerar a estreita correlação entre formações sociais e formações discursivas.

Seguindo o argumento desse autor, como afirmamos, não existe nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas. Em função das configurações hegemônicas que operam em uma dada conjuntura de cada formação social, uma ideia pode ser verdadeira em certo contexto e falsa em outro. A plausibilidade, assim, é o que ajuda a explicar como podemos avaliar argumentos e admitir alguma pluralização de paradigmas, escapando de um relativismo mais liberal (em que *tudo pode*), e compreendendo *cada* existência como uma situação histórica e cultural que constitui *uma* forma de racionalidade. Tudo é plausível somente se consideramos que essa plausibilidade está ancorada em uma argumentação produzida no contexto e na contingência de um paradigma. Uma vez que não existe um "metaparadigma" que possa abarcar todos os paradigmas, resulta o que podemos chamar de *relativismo crítico* (WELSCH, 2007).

Essa relativização exige um debate rigoroso que nos confronta com nosso próprio exercício de racionalização. Ao contrário de nos levar na direção de um relativismo paradoxalmente *absoluto*, leva-nos a um relativismo *esclarecido*, um exercício de crítica e autocrítica no interior de uma realidade partilhada que pode ser compreendida, interpretada e sempre reinterpretada, permitindo a experiência da pluralidade cultural, sem recair no "relativismo vazio" (WELSCH, 2007, p. 251).

VERDADE: UMA CONSTRUÇÃO PROVISÓRIA

Partimos da ideia de que a prerrogativa de sustentar ou de fazer valer uma versão como "mais verdadeira" ou que merece mais atenção do que as outras é efeito de uma correlação de forças que deriva da localização de alguns sujeitos em posições mais estratégicas do que outros, em disputa hegemônica.

Há aspectos que interessam mais ou interessam menos, ou que são mais percebidos ou menos percebidos por cada grupo – em virtude da conformação das relações de poder que permite que uma certa posição seja considerada verdadeira e outra não, em cada contexto. Com os argumentos pautados acima, queremos favorecer a prerrogativa da emergência de versões não hegemônicas da história em relativo pé de igualdade na disputa por um lugar ao sol, entre as narrativas sobre o que se passou. Neste caso, pretendemos escapar da armadilha da verificação objetiva que supostamente confere (ou não) valor de verdade a uma narrativa. Pretendemos colocar em discussão algumas condições que, a cada narrativa, tornam possível que as construções feitas por diferentes sujeitos, a partir das suas posições, emergjam como versões melhores ou versões piores do que as outras. Defendemos a ideia da memória como uma construção que o sujeito faz de algo acontecido a partir do lugar que efetivamente ocupa no momento da narrativa (RIOS, 2012). Assim, o valor de verdade deixa de ser uma condição *a priori* do enunciado, mas o efeito de uma negociação que o sujeito que narra faz com sua memória, seu repertório, seu contexto, sua contingência e com todos os demais elementos que se cruzam em sua existência no momento que produz a narrativa.

A narrativa de um sujeito sobre uma experiência vivida não é a outra face de uma moeda tangível e factível do passado que apenas ainda não foi contemplada pelas versões bem consolidadas. Sua narrativa é, igualmente, uma construção, uma interpretação que leva em conta uma série de elementos relacionados ao presente. “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1998, p. 55).

Sendo assim, poderíamos admitir como aceitável e até natural a existência de variações na recordação de um fato passado, pois tais recordações não seriam a expressão idêntica dos fatos tais como aconteceram, mas uma (re)construção dos mesmos, que se atualiza continuamente à medida que os indivíduos são expostos à convivência social.

Portelli (1996) posiciona-se na direção da valorização da produção de fontes orais e das potenciais contribuições que podem oferecer no âmbito da produção de significados a respeito dos processos históricos compartilhados por diferentes grupos culturais.

Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do *texto*: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. Não dispomos de fatos, mas dispomos de textos; e estes, a seu modo, são também fatos, ou o que é o mesmo: dados de algum modo objetivos, que podem ser analisados e estudados com técnicas e procedimentos em alguma medida controláveis, elaborados por disciplinas precisas como a lingüística, a narrativa ou a teoria da literatura (PORTELLI, 1996, p. 62).

Nessa perspectiva, a verdade relativa produzida pelas narrativas deve se subordinar, assim como aquelas apresentadas em outras fontes históricas, à crítica, ainda que nesse caso, mesmo aquilo que pode ser declarado como “falso” pode indicar uma explicação psicológica que justifique ter emergido na narrativa. Com isso, não estamos aqui pretendendo invalidar a possibilidade de contribuição factual das fontes orais, mas admiti-las, assim como Portelli, como aceitáveis numa outra medida.

Fontes orais são aceitáveis mais com uma credibilidade diferente. A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há “falsas” fontes orais. Uma vez que tenhamos checado sua credibilidade factual com todos os critérios estabelecidos do criticismo filológico e verificação factual, que são requeridos por todos os tipos de fontes em qualquer circunstância, a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis (PORTELLI, 1997, p. 32).

Tal singularidade das narrativas orais, se por um lado pode e até já foi tomada como uma fragilidade pela historiografia tradicional, para Portelli se

constitui em um dos aspectos mais relevantes desse tipo de fonte:

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre *eventos* que sobre *significados*. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos; elas sempre lançam luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. [...] Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (PORTELLI, 1997, p. 31).

Ou seja, esse tipo de fonte, com a subjetividade que lhe é característica, oferece ao historiador, além dos elementos comuns às fontes documentais (também subjetivas e parciais), uma posição privilegiada para a produção da análise histórica, para analisar os mecanismos que se articulam para produção de certa versão do passado: a narrativa oral é resultante de dois processos ativos realizados pelo colaborador, a reconstrução do passado e a significação que lhe atribui.

[...] o realmente importante é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico (PORTELLI, 1997, p. 33).

A contribuição dos colaboradores com suas narrativas orais, independentemente de estarem vinculados aos grupos hegemônicos ou não, ultrapassa, assim, a intenção de oferecer uma perspectiva das experiências vividas e compartilhadas com outros grupos sociais, que se aliam ou não na construção da memória que conta. Os entrevistados, depoentes ou colaboradores em projetos de história oral, para além das versões que contam,

contribuem com a abertura de um campo de possibilidades explicativas do passado e das experiências que compartilharam.

Portanto, a palavra chave aqui é *possibilidade*. No plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas. No plano dos conteúdos, mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que *possa* suceder. E é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada (PORTELLI, 1996, p. 65-66).

Outras questões ainda merecem ocupar nosso debate: se partimos do pressuposto que a verdade não existe a priori e que a subjetividade é inerente à fonte histórica escrita ou oral, então, como uma versão tende a se torna hegemônica? Em que condições isso se processa? E, ainda, qual a relevância das versões não hegemônicas para a produção da história? E, por fim, é possível fazer uma analogia entre esse debate apresentado, e que se refere às memórias de grupos políticos ou de operários, com as memórias relacionadas à história da educação?

Ginzburg (2006) define a cultura como um campo de forças dividido, contraditório e heterogêneo, que se conforma de acordo com as tensões que resultam da assimetria entre a cultura hegemônica e as culturas subalternas. Segundo ele, as diferentes classes e grupos sociais afirmam e reconhecem suas próprias culturas, apesar de submetidas, como diferentes da hegemônica; ainda que possuindo lógicas e expressões próprias, se comunicam e compartilham elementos, visões de mundo e configurações (RIOS, 2008).

A perspectiva historiográfica a que adere Ginzburg defende que se ultrapasse as fronteiras invisíveis, mas poderosas, que separam os territórios próprios dos intelectuais críticos daqueles próprios das camadas populares, e que acabam por produzir interpretações que as olham de fora. O objetivo é

trabalhar com a memória e a identidade dos grupos populares a partir dos seus próprios discursos atribuindo-lhes protagonismo nos processos de que participam, algo que quase sempre lhes foi negado, seja pela história tradicional, seja pela memória oficial (RIOS, 2008).

Com isso, observa-se uma importante mudança de orientação. O foco deixa de estar apenas nos grupos hegemônicos, na sua cultura, memória e identidade, abarcando também os grupos e populações perseguidas ou subalternas. Desse modo, o historiador contempla também a cultura, a memória e a identidade desses grupos, as formas como viveram e produziram suas condições de vida, as formas como resistiram, as formas como trabalharam suas memórias e constituíram suas identidades (RIOS, 2008).

Edward Thompson (2002), cuja influência sobre Ginzburg é bem conhecida, diz algo similar a respeito do papel do historiador, ao propor que se ouça e se registre a voz dos personagens que não ocuparam lugares de destaque na sociedade, buscando conhecer e entender seus pontos de vista e suas versões do que foi vivido, privilegiando não somente aqueles grupos proeminentes, suas instituições e coletivos, mas tomando também a história “vista de baixo”, afastando-se do caráter universalista da história e permitindo “a possibilidade da classe operária reconhecer-se como sujeito ativo da história” (ROJAS, 2003, p. 112) (tradução livre).

O LUGAR DOS SUJEITOS MENORES

A questão relevante para ser tratada aqui está relacionada às condições em que as memórias de sujeitos que ocupam diferentes posições em uma dada formação social se estabelecem. Enquanto sujeitos que pertencem a grupos hegemônicos ou com papéis proeminentes, têm a oportunidade de terem suas narrativas visibilizadas em esferas públicas e oficiais. Os “outros” tendem a não serem contemplados com tribunas onde possam oferecer suas memórias e

interpretações das experiências vividas. Por vezes, a história oral é responsável por permitir a emergência dessas perspectivas à esfera coletiva. É de se notar que os sujeitos proeminentes, de modo geral, têm a oportunidade de fazer-se registrar por escrito suas versões e interpretações de experiências que liderou ou compartilhou nos grupos sociais em que participou.

Essas condições distintas de produção de narrativas não deixam de impor como dominante a subjetividade com que o sujeito elabora e reelabora sua narrativa sobre o passado ao historiador, ainda que algumas dessas fontes possam ser tomadas como versões oficiais ou coletivas do passado. Nesse ponto, convém destacar nossa simpatia com a não aceitação de Portelli do preconceito existente em certa historiografia que atribui credibilidade factual exclusivamente aos documentos escritos. Tal preconceito acaba por se tornar pouco nítido na escrita da história de certos grupos subalternos em função de eles, em grande medida, terem suas narrativas praticamente restritas às narrativas orais, seja em função da pouca expressividade de suas práticas escritas, seja pelo fato de não terem suas versões catalogadas entre aquelas que merecem registro.

Um subproduto desse preconceito é a insistência de que as fontes orais se situam distantes dos eventos e, por isso, submetem-se à distorção da memória imperfeita. Na verdade, este problema existe para muitos documentos escritos, comumente elaborados algum tempo depois após o evento ao qual se referem, e sempre por não participantes. As fontes orais podiam compensar a distância cronológica com um envolvimento pessoal mais íntimo. Enquanto memórias escritas de políticos ou de líderes dos trabalhadores são usualmente creditados até prova em contrário, elas são tão distantes de alguns aspectos do evento que relataram como são muitas entrevistas históricas, e somente escondem sua dependência ao tempo assumindo a forma imutável de um “texto”. Por outro lado, narradores orais têm dentro de sua cultura certas ajudas para a memória. Muitas histórias são contadas repetidas vezes ou discutidas com membros da comunidade; a narrativa formalizada, mesmo a métrica, pode ajudar a preservar a versão textual de um evento (PORTELLI, 1997, p. 33).

Outro argumento a ser ponderado, no que se refere ao entendimento dessa relativa assimetria entre os sujeitos e grupos, pode ser tratado a partir da referência a Ernesto Laclau (2011). De acordo com esse autor, em situações de disputa hegemônica, é possível identificar-se um arranjo de equivalência entre posições ou versões particulares que se colocam em posição diferente ou divergente de certa outra particularidade que, por efeito do movimento no interior da prática social, alçou aquela condição universal. Quando esse autor analisa o funcionamento de uma sociedade democrática, ele nos faz compreender que um ponto de vista, ao se constituir no contexto de uma dada formação discursiva e na circunstância de certa posição que os sujeitos assumem no âmbito de uma determinada formação social, se define pela oposição nós/eles (LACLAU, 2011). O “nós” designa um campo que se distingue por oposição a “eles”. O “nós” é uma particularidade que se constitui ante algo que, em dada circunstância, ocupa uma posição hegemônica, valendo como um universal naquela conjuntura.

Laclau nos faz ver que essas condições (particulares e universais) são contingentes. Ou seja, aquela ideia que ora ocupa a posição de universal e, por isso, opera de forma hegemônica, é também uma particularidade que, por efeito da disputa, alcançou essa posição. Em uma sociedade dinâmica, o que se observa é uma sucessão de posições finitas e particulares que vão se alternando e ocupando posições hegemônicas, assumindo pretensões universais, sem nunca conseguir, de forma plena, desfazer a distância que as separa do seu ponto de origem e da sua condição particular (LACLAU, 2011). A posição daqueles que, em uma dada circunstância, ocupam a posição dominante, será, mais cedo ou mais tarde, ocupada por um ou mais grupos alternativos, em constante sucessão.

Dessa maneira, somos tentados a fazer uma aproximação com o debate anteriormente colocado, destacando a ideia de que, no caso da história, no caso da narrativa que objetiva a história, não existe “a” história, mas, sempre, “versões”: construções que assumem o valor ou a condição de verdade, em um

determinado contexto e em uma dada circunstância.

Apesar de muitas vertentes conferirem importância às versões da vida privada, a voz que predomina ainda é a dos intelectuais e dos sujeitos em posição de relativo mando, em contraposição a outra história – não autorizada, secundária ou menor. Mais que isso, são aqueles grupos os que conferem a essas outras versões, às vozes dos outros sujeitos, a condição de periféricas, marginais, secundárias ou menores. Nos importa, neste ensaio, chamar a atenção para o quanto a história também pode ser refém do debate que se instaura a partir e ao redor de posições hegemônicas.

Aliás, quando nos dedicamos a dar visibilidade à voz dos estudantes, somos compelidos a nos referir a eles como “menores”, por efeito, justamente, dessa assimetria. No entanto, o que pretendemos é tornar visível que a configuração dos grupos como periféricos ou centrais, não autorizados ou oficiais, secundários ou principais deriva de um arranjo contingente, de uma disputa hegemônica na esfera da formação discursiva. Essa condição não é essencial ou da natureza dos sujeitos e grupos, mas uma condição que resulta de um arranjo produzido a partir de tomadas de posição e correlações de força existentes no interior de uma formação social, e acabam por atribuir a eles essa pecha.

O privilégio, no caso da história da educação, ainda que, de forma progressiva, se tenha conseguido furar o bloqueio do “discurso oficial”, ainda tem sido da versão dos professores, diretores e intelectuais. Todavia são poucos os trabalhos que atribuem especial valor à versão dos estudantes e/ou de outros grupos considerados menores (secretários, merendeiras etc.)⁵.

Na tradição contemporânea, não podemos deixar de mencionar o vigor que os estudos realizados por Michel Foucault (2003) trouxeram a esse campo, quando se dedicou a estudar a “vida dos homens infames”. Sua intenção,

⁵ Alguns exemplos de pesquisas e narrativas que dão centralidade a esses sujeitos podem ser encontrados em Abud (2012); Revista Retratos da Escola (2009); Horta (2002); Trojan e Tavares (2007); Rios e Pereira (2019); Rios e Fischer (2019); Porto e Rios (2019).

quando se debruça sobre a história de Pierre Rivière (FOUCAULT, 1977) ou sobre as *lettres-de-cachet*⁶, é mostrar que, em adjacência ao que emerge dos documentos oficiais e das versões hegemônicas, há um vasto universo de versões que permaneceram deslocadas do foco, deslocadas do centro. O que é importante fazer notar é que esse autor não pretende, com isso, contrapor umas às outras, mas assegurar que todas tenham lugar, umas ao lado das outras, no conjunto de versões que constituem a história. Essas histórias particulares contribuem para que se compreenda como, em cada época e cada lugar, operavam as condições de possibilidade de uma ideia ou narrativa ter valor de verdade enquanto outras eram excluídas ou negadas.

Tratamos dos infames não no sentido lato, mas como os entende Foucault, ou seja, sujeitos cujas experiências são costumeiramente ignoradas, somente se fazendo registrar quando, por “um acaso do destino”, tiverem suas trajetórias confrontadas com os mecanismos do poder. Os assim chamados infames são aqueles sujeitos e grupos “sem fama”, ou seja, aqueles que têm sido tradicionalmente considerados menores, marginais, periféricos ou secundários pelos grupos que conquistaram a prerrogativa de ocupar uma posição hegemônica em uma certa circunstância (FOUCAULT, 2003).

Enfim. Ainda que possa parecer forçado tomar memórias dos ex-alunos como exemplares de memórias não centrais, o fazemos em alusão à escassez de documentos de estudantes preservados nos acervos e à ausência de uma centralidade de suas versões sobre as experiências vividas em processos educacionais. Essa se constitui uma marca visível (ou, melhor seria dizer “invisível”) nas análises historiográficas, nas quais essa lacuna tem sido

⁶ O sistema *lettre de cachet* funcionou na França durante o período absolutista, e consistia em ordens de prisão ou internamento “solicitadas contra alguém por seus familiares, seu pai e sua mãe, um de seus parentes, sua família, seus filhos ou filhas, seus vizinhos, às vezes o padre local, ou algum membro representativo; elas eram humilde e insistentemente solicitadas, como se se tratasse de algum grande crime que teria merecido a cólera do soberano, por alguma obscura história de família: esposos injuriados ou espancados, fortuna dilapidada, conflitos de interesse, jovens indóceis, vigarices ou bebedeiras, e todas as pequenas desordens de conduta. A *lettre de cachet* com ordens de prisão, tida como a vontade expressa e particular do rei de fazer encarcerar um de seus súditos, fora das vias da justiça regular, não era senão a resposta a essa demanda vinda de baixo” (FOUCAULT, 2003, p. 212).

reconhecida recentemente (CASSAB, 2010).

A não centralidade pode ser explicada como consequência decorrente da dificuldade de acesso ou da inexistência, nos acervos institucionais e pessoais, de documentos referentes às práticas escolares específicas dos alunos. Em muitos casos, isso representa um desafio adicional às pesquisas que pretendam tomar fontes dessa natureza para realização de suas análises. De um modo mais geral, se referindo às práticas escolares cotidianas, Dominique Julia já havia apontado a dificuldade de se ter acesso aos registros relacionados com práticas culturais escolares (JULIA, 2001) e, no caso das pesquisas históricas no âmbito do ensino e da aprendizagem da matemática, essa dificuldade também já foi reconhecida (VALENTE, 2005).

UM CASO POSSÍVEL

Trazemos à pauta a importância de enfrentar esses desafios e contornar essa distorção na utilização das fontes históricas. Ao cumprir o expediente de, em pesquisa recentemente desenvolvida por um dos autores (RIOS, 2012), dar centralidade às interpretações e versões de ex-alunos⁷, personagens que também participam diretamente dos processos educacionais, foi possível oferecer à historiografia da educação matemática uma contribuição suplementar às análises existentes, com o esclarecimento de questões que as fontes prioritariamente usadas não têm oferecido.

Nesse caso particular, a História Oral (FERNANDES; ARAÚJO, 2006; MEIHY, 1996; AMADO; FERREIRA, 1996; MONTENEGRO, 2010; THOMPSON, 2002; PORTELLI, 2010) foi a via de produção de fontes dessa natureza, oferecendo “uma oportunidade para narradores relativamente obscuros serem canonizados no discurso público: um relato público realizado

⁷Tratou-se de uma pesquisa com ex-alunos do Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia, que estudaram na instituição entre 1959 e 1975.

por pessoas que raramente têm a oportunidade de falar publicamente” (PORTELLI, 2010, p. 186). Portelli, ao defender tal compromisso da história oral, não estava se referindo especificamente aos estudantes, mas se referia à diversidade de sujeitos que não ocupam lugares centrais nos diversos temas analisados pela historiografia. Em sua prática, na produção de fontes orais a partir de sujeitos “comuns”, o autor explicita o quanto “aquilo que contam” pode contribuir para o enriquecimento da explicação histórica que se desenvolve a partir de fontes mais tradicionais e a partir da perspectiva de sujeitos e grupos mais proeminentes ou que ocupam posições sociais legitimadas como mais centrais.

Contemplar as narrativas dos ex-alunos pode ser interpretado como um exercício analítico que se dedica a considerar as perspectivas dos sujeitos menores da educação. No caso da escola, por exemplo, com frequência ficam registrados apenas os casos excepcionais: nas ocasiões em que o aluno “comum”, por desobedecer a norma, descumprir as regras institucionais, praticar algo que demande um castigo ou cometer alguma infração cuja punição possa se transformar em um “caso exemplar” para os outros, ele terá seu nome destacado ou retirado da esfera anônima de sua prática cotidiana de sala de aula e será alçado a uma condição excepcional. Exceto em casos como esses, sua trajetória passa incólume pelo registro escolar, desaparecendo no volume de fichas, planilhas, diários e notas que guardam o registro da aprovação ou reprovação dos alunos ao final de cada período letivo.

O que destacamos ao longo desta reflexão é que, no caso da história da educação, dar ouvidos a esses ex-alunos e trazer a público sua narrativa significa tratá-los como sujeitos que também tiveram lugar no processo histórico, ao lado dos professores, diretores e legisladores. Trata-se, em grande medida, de agregar valor à singularidade de sua posição no cotidiano escolar e às implicações decorrentes disso, que vão desde a abertura de um campo de possibilidades de vivências cotidianas, distintas daquelas experimentadas pelos professores e por outros personagens escolares, até a imposição de limitações

explicativas que se estabelecem justo por sua condição de estudantes. E tudo isso sem depender de sua captura por alguma estrutura de poder ou situação de excepcionalidade que lhes confira alguma fama ou importância extrínseca.

De modo geral, como já mencionado acima, podemos considerar que a versão que, em dada circunstância, ocupa uma posição hegemônica é sempre a versão de alguém, legitimada por um grupo. Todos os que, de alguma maneira, discordam ou divergem dessa versão ficam em posição diferente ou excluídos. Dentre esses excluídos, mesmo que haja mais de uma versão diferente daquela que ocupa a posição central, pode-se considerar que há algo que os alinha, que os coloca em uma posição análoga: a divergência ou a discordância da versão dominante. Ora, acompanhando o que nos dizem Laclau (2011) e Mouffe (2013), com frequência, a disputa por espaço ou por reconhecimento faz com que se estabeleça uma relação de equivalência entre os sujeitos e grupos que estão deslocados do centro, em sua luta pelo reconhecimento da plausibilidade da sua versão. No entanto, a tendência é que essa disputa se organize sob a forma de um antagonismo, e a consequência disso é que o provável resultado será a substituição da versão hegemônica por outra, que agora passa a ocupar essa posição. O que postulamos é a necessidade de compreender-se a pertinência da pluralidade de versões, entendendo a plausibilidade de cada uma delas, sem que haja necessidade de estabelecer-se uma hegemonia que, invariavelmente, vai excluir o que for diferente. Ou seja, ao invés de trabalhar-se com apenas um ponto de vista, que gera uma perspectiva sempre particular, consideremos o valor dos vários pontos de vista possíveis, que sustentam diferentes perspectivas, todas elas plausíveis e necessariamente exigentes de explicitação do contexto em que foram produzidas, de modo a assegurar sua validade.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com essa natureza de fontes se justifica pelo fato de as perspectivas apontadas por ex-alunos não estarem sendo assumidas como mais nem como menos parciais do que as perspectivas daqueles outros atores sociais envolvidos nos processos educacionais. Cada grupo, por ocupar um lugar específico, produz uma perspectiva diferente, carregada de traços relacionados à função que desempenhou e à posição que ocupou naquele processo, tornando plausível reconhecer que memórias de ex-alunos representam uma perspectiva importante em análises históricas relacionadas às disciplinas escolares. Vale reiterar: não como material secundário, mas oferecendo perspectivas suplementares àquelas que vem tradicionalmente servindo de fonte para os trabalhos de história da educação e da educação matemática.

Não pretendemos sugerir que haja, necessariamente, algum tipo de contradição, oposição ou antagonismo entre as fontes relacionadas a professores e outros agentes educacionais e as fontes relacionadas aos ex-alunos, mas destacar o potencial explicativo e compreensivo existente por trás dessa variedade de fontes. A relativa obscuridade em que são conservadas as experiências educacionais dos estudantes, em consequência de não terem exercido funções de relevância institucional nos ambientes escolares (como o desempenho de certos papéis sociais, pelo professor, por exemplo) ou por não ter seus acervos preservados com o mesmo cuidado, não deveria ser tomada como evidência de uma condição secundária, da sua impertinência na construção histórica ou da sua incapacidade de enriquecerem a análise histórica. Trata-se de uma marca singular do lugar social desses sujeitos.

Reconhecemos que, é bem provável, dificilmente um estudante terá acompanhado aspectos relacionados a processos de planejamento e elaboração de propostas educacionais de modo a nos oferecer um material substantivo sobre esse tipo de prática. A validade dessas fontes se fundamenta no fato de que, de modo geral, eles oferecem narrativas carregadas de elementos

associados à “assimilação efetiva do curso, e a aculturação resultante” (CHERVEL, 1990, p. 208) a partir daquilo que era praticado nas aulas, podendo ser, nesse caso, consideradas como narrativas apropriadas para análises históricas interessadas nesses aspectos de uma disciplina escolar – evidenciando modos de operação das formações sociais das quais fizeram parte e em que estiveram implicados.

Uma advertência final se faz necessária: ao considerar que essas fontes possibilitam discutir traços de assimilação e aculturação escolar, não estamos defendendo que seja adequado ou indicado usá-las para avaliar a eficácia ou não de práticas de ensino ou de projetos educacionais. Diferentemente disso, trata-se de considerar que as fontes relativas a ex-alunos podem muito bem ser consideradas como material privilegiado no caso de investigações que se proponham a compreender as implicações, os entremeios e as correlações das ações dos líderes educacionais e professores sobre o funcionamento de uma contingência. Sua versão pode contribuir para conhecer e compreender alguns dos traços e efeitos cotidianos de propostas educacionais, implicações dos objetivos e esforços que foram empreendidos para cumpri-los. De modo mais pontual, as representações⁸ que os ex-alunos constroem a respeito do que e de como viveram, explicitam os significados que atribuem a essas práticas, propostas, conteúdos *et cetera*.

Chegamos ao final deste nosso ensaio reiterando alguns pontos que serviram de referência para a nossa reflexão. Entendemos que a escolha por ouvir a voz de sujeitos que, sistematicamente, vêm sendo deslocados da posição central dos narradores da história da educação responde ao desejo de fazer ver que, muitas vezes, essas posições resultam de ações muitas vezes arbitrárias de grupos que fazem questão de escolher sujeitos e grupos política e socialmente dominantes. Mas não apenas. Também reconhecemos que esse expediente pode

⁸Estamos considerando que as memórias contadas pelos ex-alunos, não apenas nesse caso particular, são representações do vivido “impregnadas pelo modo como ainda se relacionam com seu passado e pelos significados que atribuem, no tempo presente, a tudo aquilo” (RIOS, 2012, p. 22-23).

resultar da dificuldade de acesso a fontes documentais produzidas pelos estudantes. No entanto, qualquer que seja a razão, importa reforçar a ideia de que não se trata de contrapor uma versão a outra, mas proporcionar composições e arranjos com diferentes versões, produzidas por sujeitos e grupos que ocuparam diferentes posições ao longo da história da educação.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Cristiane de C. Ramos. A função do secretário escolar na contemporaneidade: entre memórias e arquivos escolares. *Web-Revista Linguagem, Educação e Memória*, v. 3, n. 3, p. 1-9, 2012.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.
- BARROS, José d'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BELUSSO, Gisele; LUCHESE, Terciane Ângela. O caderno de sabatinas: uma proposta de análise sobre culturas e práticas escolares do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha (Rio Grande do Sul/Brasil). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 460-478, mai./ago. 2018.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CASSAB, Mariana. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 23, p. 225-251, maio/ago. 2010.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DIÁZ, José María Hernández (org.). Jornadas de Estudio sobre Prensa Pedagógica, 2., 2015, Salamanca. *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2015. 972p.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 328-339.

FALCON, Francisco José Calazans. A identidade do historiador. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 17, p.7-30, 1996.

FERNANDES, Tania Maria; ARAÚJO, Maria Paula. O Diálogo da história oral com a historiografia contemporânea. In: VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral, teoria, educação e sociedade*. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

FOUCAULT, Michel. A função política do intelectual. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos VII: Arte, epistemologia, filosofia e história da Medicina*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2011, p. 213-219.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003, p.203-222.

FOUCAULT, Michel. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRANIER, Jean. *Le problème de la vérité dans la philosophie de Nietzsche*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

GRIMALDI, Lucas Costa. *Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)*. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

HORTA, Nina. *Vamos comer: da viagem das merendeiras, crônicas e conversas*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político pos fundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola,

1996.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto, 2010.

MOTA, Thiago. Nietzsche e as perspectivas do perspectivismo. *Cadernos Nietzsche*. São Paulo, n. 27, 2010, p. 213-237.

MOUFFE, Chantal. *Agonistics: thinking the world politically*. Londres: Verso, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. *Oeuvres philosophiques completes*. Ed. Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Paris: Gallimard, 1977, vol. XII, (7 [60] do final de 1886/primavera de 1887).

OLIVEIRA, Edileusa Santos; SANTOS CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt. As narrativas de memória e a educação em Vitória da Conquista/BA na primeira metade do século XX – Não se esqueçam em que mundo nós vivíamos. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 2 (41), p. 141-157, abr./jun. 2016.

PESTRE, Dominique. Por uma nova História social e cultural das ciências: Novas definições, novos objetos, novas abordagens. *Cadernos IG*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 3-55, 1996.

POLETTI, Julia Tomedi; KREUTZ, Lúcio. Representações e cultura escolar compondo uma história: o processo identitário do Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956 - 1972). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 3 (42), 266-287, jul./set.2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 3-15, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*. São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.

59-72, dez. 1996.

PORTO, Nádia dos Santos Gonçalves; RIOS, Diogo Franco. O que dizem os Tradutores Intérpretes de Libras sobre a relação com os professores de Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 12, n. 29, p. 362-376, 2019.

REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Porto Alegre: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2013, v. 17, n. 40. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/issue/view/2040>. Acesso em: 05 mai. 2019.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Brasília: Esforce - Escola de Formação da CNTE, 2009, v. 3, n. 5. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/7>. Acesso em: 06 jun. 2019.

RIOS, Diogo Franco. Memórias de Ex-alunos do Colégio de Aplicação da Bahia: contribuições para a História da Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 1223-1243, dez. 2016.

RIOS, Diogo Franco. *Memórias de ex-alunos do Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia sobre o ensino de Matemática Moderna: a construção de uma instituição modernizadora*. 2012. 502f. Tese (Doutorado em Ens., Filos. e Hist. das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012.

RIOS, Diogo Franco. *História e Memória: A saída de Leopoldo Nachbin do IMPA*. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ens., Filos. e Hist. das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2008.

RIOS, Diogo Franco; FISCHER, Maria Cecilia Bueno. Memórias de uma normalista: entrevista com Beatriz Daudt Fischer. *Revista Educação*, v. 42, n. 2, p. 264-275, mai./ago. 2019.

RIOS, Diogo Franco; PEREIRA, Marcos Villela. Marcas do Golpe Militar no Cotidiano Escolar: memórias de ex-alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia sobre os primeiros anos da ditadura. In: SILVEIRA, E. S.; MORETTI, C. Z.; PEREIRA, M. V. (Org.). *Educação Clandestina: educação e culturas políticas*. 1ed. Porto Alegre: EdPUCRS, 2019, v. 2, p. 93-129.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o*

perspectivismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. El queso y los gusanos: un modelo de historia crítica para el análisis de las culturas subalternas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 71-101, 2003.

SILVA, Maria Aparecida Alves; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Por detrás dos muros da escola: cotidiano do Grupo Escolar César Bastos (1947-1961). *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, v. 15, n. 61, p. 274-289, mar. 2015.

SILVA, Eliana Nunes da. Escola Mista na República: um lugar na sombra da história educacional. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 17, n. 1 (44), 266-288, jan./mar. 2017.

SILVA Alexandra Lima da; SILVA, Giuslane Francisca. Entre História e Memória: olhares de ex-alunos sobre o cotidiano escolar no Grupo Escolar e Ginásio Estadual - Cáceres/MT. *Revista de História e Historiografia da Educação*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 156-173, jan./abr. 2017.

SIMÕES, José Luís; PEDROSA, Tulane Silva de Souza. História do Grupo Escolar Elizeu Campos de Mirandiba (Pernambuco). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 597-613, mai./ago. 2020.

SOUZA ROCHA, Jairo de. Notas sobre o perspectivismo em Nietzsche. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia*, v. 4, n. 9, 2012, p.83-92.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupo Escolar e Produção do Sujeito Moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935). *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 29, p. 57-77, set./dez. 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TROJAN, RoseMeri; TAVARES, Tais Moura. O Funcionário Escolar como Educador: formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino. *Extensio - Revista Eletrônica de Extensão*, v. 4, n. 5, p. 1-15, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5766>. Acesso em: 12 abr. 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática na escola: um tema para a história da educação. In: MOREIRA, D.; MATOS, J. M. (Org.). *História do ensino de matemática em Portugal*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da


Educação, v. 1, p. 21-32, 2005.

WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. *Educação*, Porto Alegre, PUCRS, v. 30, n. 2 (62), p.237-258, mai./ago. 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. O Rádio e a Educação Rural no Rio Grande do Sul (1940-1960). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 35, p. 127-154, set./dez. 2011.


DIOGO FRANCO RIOS é licenciado em Matemática, Mestre e Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana (UFBA/UEFS). Pós-doutorando em Ciências Sociais, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de Pesquisa História, Currículo, Cultura e Educação Matemática e Membro do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação matemática, história da matemática, memória, formação de professores de matemática.

E-mail: riosdf@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-8391-5721>

MARCOS VILLELA PEREIRA é Licenciado em Filosofia, Doutor em Educação pela PUCSP, Pesquisador 1C do CNPq, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, realizou Estágio pós-doutoral como professor visitante junto ao grupo "Procesos de democratización em la formación de los cuerpos y las sensibilidades em la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX" na FaHCE/UNLP/Argentina. Publicou artigos e trabalhos em torno do tema dos processos de subjetivação, educação básica e estudos filosóficos nesse campo, com destaque para o livro "Estética da Professoralidade", publicado em 2013. Coordena o CEB – Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica, e o grupo de pesquisa "Cultura, subjetividade e processos de formação".

E-mail: marcos.villela.pereira@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-3977-5167>

Recebido em: 09 de junho de 2020

Aprovado em: 26 de novembro de 2020

Editora responsável: Dóris Bittencourt Almeida



Revista História da Educação - RHE
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe
Artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.