

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: no livro de memórias de uma professora paulista¹

Maria Laura Magalhães Gomes²

RESUMO

Neste artigo, focaliza-se a história da formação de professores que ensinam matemática por meio do livro de memórias da professora paulista Felicidade Arroyo Nucci, que atuou no estado de São Paulo como docente e diretora de 1933 a 1964. Entende-se a formação de professores como um processo contínuo que ultrapassa a educação acadêmica em sentido estrito, e que abrange a vida pessoal, a habilitação inicial e o trajeto profissional dos docentes. Destacam-se a autora e seu livro, com o uso de algumas passagens referentes ao ensino de matemática e a outros aspectos da vida profissional da professora. A partir desses trechos, aborda-se a história da formação de professores que ensinam matemática como uma história no feminino, entre a Igreja Católica e o Estado, e também como uma história de práticas escolares percebidas como práticas culturais. As reflexões finais são compostas de considerações teórico-metodológicas sobre o uso da escrita memorialística em investigações em História da Educação Matemática.

Palavras-chave: História da formação de professores que ensinam matemática. Escrita memorialística. Memórias da professora Felicidade Arroyo Nucci.

ABSTRACT

This article focuses on the history of the education of teachers who teach mathematics through the book of memories written by Felicidade Arroyo Nucci, a former teacher who worked in schools in São Paulo from 1933 to 1964. Teachers' education is viewed as a continuous process that goes beyond academic education in the strict sense, and which covers the personal life, the initial qualification and the professional path of the teachers. The author and her book stand out, with the use of some passages referring to the teaching of mathematics and other aspects of the teacher's professional life. From these passages, the history of the education of teachers who teach mathematics is considered as a history in the feminine, between the Catholic Church and the State, and also as a history of scholar practices perceived as cultural practices. The final reflections are composed of theoretical-methodological considerations on the use of memorialistic writing in investigations in History of Mathematics Education.

Keywords: History of the education of teachers who teach mathematics. Autobiographical writing. Memories of Felicidade Arroyo Nucci.

INTRODUÇÃO

¹ Este texto é uma versão ampliada de minha apresentação na mesa redonda intitulada "História da formação de professores que ensinam matemática" durante o 3º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Matemática (Enaphem 3), realizado em São Mateus (ES) no período de 31 de outubro a 2 de novembro de 2016.

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

Uma temática de grande relevância em História da Educação Matemática é a do percurso da formação de professores no decorrer do tempo. Em particular, destacam-se as investigações relativas à história da preparação de docentes para os primeiros anos escolares no que diz respeito à matemática. A expressão “professores que ensinam matemática” tem sido usada para diferenciar esses docentes daqueles que exercem sua atuação em matemática habilitados por uma formação acadêmica específica, e é esse o sentido que dou a ela aqui.

Em relação à trajetória histórica da educação matemática escolar brasileira nos anos iniciais, pesquisas recentes vêm dando uma contribuição importante e indispensável ao produzir um amplo mapeamento de várias temáticas, estando entre elas a da formação de professores. Tal mapeamento tem sido empreendido a partir de documentação variada, constituída por legislação educacional, programas, currículos, manuais didáticos e imprensa pedagógica, contemplando diversos períodos e ressaltando a repercussão de diferentes ideários na educação matemática escolar, a exemplo do ensino intuitivo, da escola nova e do movimento da matemática moderna³. Quando se considera a história da formação de professores para as primeiras etapas da escolarização no que concerne ao ensino da matemática, a temática predominante e inegavelmente imperativa tem sido a dos saberes matemáticos que têm circulado nas instâncias que promovem a formação institucionalizada desses docentes. Isso pode ser verificado com facilidade nos muitos veículos que divulgam a produção referente à História da Educação Matemática em nosso país e num simples exame dos títulos de um número significativo de trabalhos apresentados no 3º Enaphem.

Meu propósito, aqui, porém, não é o de focalizar esses saberes. Quero abordar a formação de professores que ensinam matemática de maneira mais alargada, isto é, como um processo amplo e contínuo, que abrange a vida pessoal, a habilitação inicial e o trajeto profissional dos docentes. Nessa concepção, a história da formação dos professores que ensinam matemática não é constituída somente pelas narrativas referentes a sua educação acadêmica em cursos que habilitem ao exercício do magistério ou que intencionem modificar esse exercício em virtude de determinadas circunstâncias ou objetivos.

³ Entre tais trabalhos, podem ser citados Pinto e Valente (2016), Costa e Valente (2014), Pardim e Souza (2014), bem como muitos outros textos publicados em periódicos ou anais de eventos. Diferenciando-se nesse panorama por contemplarem como fontes, além dos documentos tradicionais, depoimentos de antigos professores, destacam-se Garnica e Martins-Salandim (2006), Souza (2013), Souza e Garnica (2012) e Souza e Garnica (2013).

Investigar as outras dimensões que compõem a história da formação de professores implica não se ater a inquirir as fontes mais tradicionais representadas pelos documentos normativos, manuais escolares e impressos pedagógicos. Como vem sendo indicado por muitos pesquisadores da História da Educação, documentos autobiográficos de diversos tipos, inclusive os produzidos oralmente, são fontes de grande potencialidade para a compreensão da autopercepção e dos modos de vida de professores e nos possibilitam trabalhar em investigações que levem em conta o papel das significações pessoais das experiências formativas dos docentes. Em especial, parece-me importante construir interpretações que incluam as perspectivas dos diferentes sujeitos sociais representados pelos professores que ensinam matemática nos primeiros anos escolares tendo em vista os lugares sociais que ocuparam ou ainda ocupam.

Levando em consideração a importância desses aspectos para a história da formação de professores que ensinam matemática, procuro contemplá-los neste texto no caso específico da formação e atuação de uma professora do ensino primário no Estado de São Paulo nos anos 1930-1960 pelas lentes com que os pude ler em seu livro de memórias. Denominado *Memórias de uma mestra-escola*⁴, esse livro foi publicado na cidade de São Paulo, em edição da própria autora, Felicidade Arroyo Nucci, em 1985, impressa nas Oficinas da Sociedade Imprensa Pannartz Ltda.

FELICIDADE ARROYO NUCCI E SUAS MEMÓRIAS

O livro de Nucci (1985) nos indica que sua autora nasceu em 1912 ou 1913 porque, no capítulo intitulado *Era o ano de 1927*, lê-se que aos 14 anos ela ingressou no 4º ano primário em um colégio dirigido por freiras belgas, no interior de São Paulo. Nesse colégio, Felicidade passou seis anos como interna e foi lá que, em 1932, recebeu o diploma de professora. Ela se refere à escola em que se formou como a “inesquecível Escola Normal Livre do Colégio Santo André de Jaboticabal” (Nucci, 1985, p. 12)⁵.

Um exame rápido da edição nos mostra que a autora convidou a participar de seu livro antigas companheiras de estudos nessa escola. O prefácio é assinado por Nórís

⁴ É importante dizer que o livro, juntamente com outras obras autobiográficas escritas por professores, foi abordado anteriormente por outros pesquisadores, como Catani e Vicentini (2003, 2004).

⁵ A instituição existe ainda hoje em Jaboticabal e, tendo iniciado a construção de seu prédio em 1920, recebeu suas primeiras alunas em 1923, conforme informa o seu site. Disponível em: <<http://www.csajaboticabal.org.br/>>. Acesso em 08 novembro 2016.

Poletti Nunes, que se declara amiga da autora desde a época dos estudos, e a quarta capa tem a autoria de Joana Arroyo Martins, irmã de Felicidade que a acompanhou desde o início como estudante interna no Colégio Santo André.

Informações sobre a trajetória profissional da autora são oferecidas ao leitor por sua irmã nessa parte da edição.

Em 1932, minha mana Felicidade realizou o seu sonho recebendo o diploma de professora pública primária. Ingressou no magistério em 1933 lecionando no município de Itajobi até 1939 quando se removeu para Araraquara onde ficou até 1950. Em setembro desse mesmo ano removeu-se para um Grupo Escolar no município de Guarulhos e em 1952 para um da Vila Carrão, na Zona Leste de São Paulo. Em 1954 foi chamada para exercer o cargo de auxiliar de direção, onde ficou até 1963, quando, após um concurso de títulos e provas, foi nomeada Diretora efetiva de um grupo escolar na Delegacia de Ensino de Jales. Em 1964 aposentou-se, mas nunca deixou de escrever para os jornais do interior, e em São Paulo para os jornais da Escola, do bairro e para as revistas do Colégio. Publicou um conto de Natal, “A conversa dos brinquedos”, na revista “Família Cristã, em 1957.

(Nucci, 1985)

Felicidade Nucci foi, então, professora primária em escolas isoladas e grupos escolares da zona rural e urbana de São Paulo, auxiliar de direção escolar, diretora de grupo escolar. Com a derrocada do café em 1929, seu pai, que era fazendeiro, “perdeu tudo e passou a administrador da própria fazenda” (Nucci, 1985, p. 13). Tanto Felicidade como sua irmã Joana manifestam, no livro, reconhecimento às freiras por terem se esforçado para que elas permanecessem no colégio por facilitar a sua família o pagamento das despesas.

Das 123 páginas do livro, apenas as dezoito primeiras se referem à vida da autora antes de se formar como professora, mas cabe assinalar a presença de descrições detalhadas a respeito de sua vida como aluna interna do Colégio Santo André. Embora as memórias não estejam rigidamente organizadas de maneira cronológica, já que episódios de momentos anteriores são focalizados em outras épocas mais avançadas da vida da autora, as lembranças sobre o início de sua vida profissional surgem logo após o relato sobre sua passagem pelo colégio de freiras e se estendem em relação ao período inicial da docência, quando foi professora substituta efetiva, e à época posterior em que ela lecionou em escolas rurais e urbanas do interior de São Paulo. Em algumas partes do relato não é possível localizar no tempo e no espaço certos episódios, mas, em outras, sobressai-se nitidamente o cenário da escola rural em que Felicidade tomou posse como

professora da rede estadual de educação a partir de sua aprovação no concurso de ingresso, realizado na capital. Darei atenção, aqui, especialmente ao período transcorrido até o início da década de 1950, quando Felicidade, de acordo com o que escreveu sua irmã, passou a assumir cargos de administração escolar.

ALGUMAS PASSAGENS DO LIVRO DE MEMÓRIAS DE FELICIDADE ARROYO NUCCI

Nesta seção, apresento ao leitor alguns trechos extraídos de *Memórias de uma mestra-escola*, a partir dos quais tecerei, mais adiante, algumas considerações acerca da história da formação de professores que ensinam matemática, elaboradas com base na concepção de formação docente exposta na introdução deste texto. Os trechos selecionados em Nucci (1985) são alocados em dois grupos. O Grupo 1, mais extenso, é composto de passagens nas quais alguma alusão ao ensino da matemática está presente. O Grupo 2 contém trechos que não se referem a esse tema, mas concernem a assuntos relevantes na trajetória de atuação docente da autora.

Grupo 1

Da primeira experiência da autora como professora substituta efetiva em “um grupo escolar na cidade grande”, de fevereiro a junho de 1933.

Assim que ingressei no quadro de substitutos fui encaminhada para uma das classes de 2º ano, para fazer estágio. Era uma classe masculina cuja professora já estava no fim da carreira. Fiquei contente, pois poderia aprender muita coisa com ela. Mas, me enganei redondamente, pois era uma pessoa ranzinza, mal humorada, nervosa que só sabia gritar. Por dá cá aquela palha, batia com a régua na cabeça dos meninos que tremiam de medo e eu também. (...)

Eu não via na prática o que havia aprendido nas aulas do Curso Normal. Aprendera que o professor deveria preparar os pequeninos para a vida e que, para atingir este objetivo era necessário, sobretudo, o seu exemplo. Aprendera que o mestre deveria orientar e guiar os pequeninos encorajando-os em seus fracassos, incentivando-os em seus trabalhos e aplaudindo-os em seus sucessos.

Aprendera, nas aulas de didática, que o processo havia mudado. Antes, na Escola Tradicional, era: “Como ensinar”. Agora era: “Como educar”. Na escola Educativa o aluno deve ser o centro das preocupações educativas, e que o próprio aluno realizaria o seu aprendizado, naturalmente, sob a orientação do professor, é lógico”.

(Nucci, 1985, p. 22-23, grifos meus)

Fiquei de fevereiro a junho fazendo “prática de ensino” naquela classe. E que prática! (...) Eu tinha pavor quando a colega mandava-me tomar a tabuada; era uma aula monótona; dava-me sono.

Eu queria explicar que há “segredinhos” na tabuada; que não é preciso decorar sem entender, mas quando fui lhe falar sobre isso respondeu-me asperamente e continuou sua aula. (...)

Durante os longos anos de magistério eu ensinei a tabuada como um brinquedo; a criança aprendia sem perceber”.

(Nucci, 1985, p. 24)

Da primeira experiência da autora como professora de uma escola rural:

A classe era mista, sendo de 1º, 2º e 3ºs anos e ainda por cima o primeiro ano com três seções: A, B e C.

As quatro horas de aula não davam e eu me desdobrava para fazer o que podia. Começava com o primeiro ano, distribuindo os tornos coloridos para os alunos se entreterem fazendo contas ou desenhos; para os de 2º e 3º anos passava contas ou problemas, com os quais se ocupavam enquanto eu dava uma aula direta para a Seção A.

(Nucci, 1985, p. 33)

De outras experiências da autora:

No bairro onde eu lecionava, os pais saíam cedo para o trabalho nas fábricas e as crianças ficavam sozinhas para olhar os irmãos menores, aquecer o almoço e cuidar da casa: não tinham tempo de estudar. A esses, bem como aos outros eu ensinava o método de ensinar a tabuada ou aprender os acidentes geográficos de um modo mais interessante.

[...]

E sobre a tabuada?

Era um bicho de sete cabeças a decoração da tabuada: era uma aula monótona, insípida, da qual o aluno não tinha nenhum interesse e daí a dificuldade em decorá-la. Comecei a usar de vários recursos os quais auxiliavam a memorização (...). Primeiro eu lhes ensinei que todas as tabuadas pares eram constituídas de números igualmente pares, as tabuadas ímpares começavam com número ímpar, seguido de número par e assim ímpar, par, ímpar, par... até o primeiro número ser multiplicado por dez. Para as classes de 1º ano eu dizia infantilmente: o último número é o primeiro chutando uma bolinha...

Depois eu os mandava observar que nas tabuadas pares, o final do 1º número era igual ao 6º, o segundo igual ao sétimo; o terceiro igual ao oitavo, e assim por diante.

EX:

| | |
|-------------------|--------------------|
| $2 \times 1 = 2$ | $2 \times 6 = 12$ |
| $2 \times 2 = 4$ | $2 \times 7 = 14$ |
| $2 \times 3 = 6$ | $2 \times 8 = 16$ |
| $2 \times 4 = 8$ | $2 \times 9 = 18$ |
| $2 \times 5 = 10$ | $2 \times 10 = 20$ |

Então do primeiro ao quinto: 2, 4, 6, 8, 0 é o final do sexto ao décimo: e assim é o mesmo em todas as tabuadas pares.

Na tabuada do nove os algarismos da esquerda são em ordem crescente: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e o algarismo da direita, em ordem decrescente: 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. Somando-se os dois algarismos, dá sempre nove, assim: $0 + 9 = 9$; $1 + 8 = 9$; $2 + 7 = 9$; ... e os algarismos são invertidos, assim: $09 = 90$; $18 = 81$; $27 = 72$; $36 = 63$; $45 = 54$,... E de fato torna-se mais fácil a decoração da tabuada usando esses segredinhos, sim, era esta a palavra que eu empregava.

(Nucci, 1985, p. 81-83)

Eu, por exemplo não gostava de passar exercícios para serem executados nos períodos das férias. (...) Eu lhes dizia que lessem (...) tudo que pudessem para exercitar a leitura. Fazer a mesma coisa na hora das compras exercitando-se nos cálculos mentais e na resolução de problemas práticos, aprendendo, assim, a aritmética.

(Nucci, 1985, p. 84)

Grupo 2

Sobre o concurso de ingresso no magistério estadual

Eu não conhecia a Capital, pois nasci, fui criada e estudei no interior. (...) No dia da chamada para ingresso no magistério (...) todo o meu corpo estava trêmulo de emoção, de expectativa e de esperança, pela aproximação de momento tão esperado: a escolha de uma vaga no magistério.

Um diretor de grupo escolar, nosso conhecido, foi conosco para nos orientar no concurso. Ele foi o nosso guia, o nosso instrutor, o nosso mestre valioso naquele momento difícil. Para mim foi o primeiro incentivador, o precursor a preparar-me para a prova de fogo que já se delineava no horizonte do magistério: a Escola Rural.

(Nucci, 1985, p. 28-29)

Na Escola Rural

Os alunos adoravam as aulas ao ar livre, mas isto eu só o fazia uma ou duas vezes por mês e sempre aos sábados. Neste último dia da semana, eu dava aulas suaves como se dizia no colégio; dava ginástica, música, declamação, jogos (...) Mas, aos sábados, a primeira coisa que eu fazia, logo após a chamada era a revista, pois os alunos tinham piolhos e não tinham higiene alguma.

Levava uma tesourinha e aparava as unhas das crianças às quais ensinava os primeiros hábitos de limpeza.

(Nucci, 1985, p. 34)

Fiquei seis anos naquela cidadezinha, onde eu era a professora e o “padre”. Quando morria alguém tocava o sino da capela e lá ia eu benzer o defunto com a água benta que o sacerdote deixava de propósito. Ele ria quando eu dizia que fazia procissão na sexta-feira santa e que era chamada para rezar o terço nos sítios.

(Nucci, 1985, p. 39)

(...) me chamavam a encomendar a alma dos defuntos, que obrigatoriamente, eram levados à capela. Eu fazia isso para contentar as pessoas que me procuravam (...) o que eu fazia era somente uma atenção, um carinho, pois a solidariedade é o maior lenitivo nas horas de angústias e de dor. E com essas pequeninas ações eu ia conquistando aquele povo, para os quais a professora era uma pessoa de destaque, quase uma autoridade...

(Nucci, 1985, p. 48)

No interior, principalmente nas pequenas cidades, o professor era pessoa de destaque e de muita consideração. Todos faziam questão de convidá-lo para suas festas e suas reuniões e se ele recusasse ao convite ficavam muito ressentidos e não se conformavam com a ausência de seu convidado.

(Nucci, 1985, p. 87)

A leitura do livro de Felicidade Nucci e especialmente dos trechos anteriores me conduziu a uma reflexão sobre a história da formação de professores que ensinam matemática no Brasil segundo duas perspectivas. A primeira delas enfatiza que essa história é conjugada no feminino e se desenrola, em parte significativa, entre mulheres, a Igreja Católica e o Estado, e é apresentada na seção a seguir. A segunda, direcionada para a visão das práticas escolares como práticas culturais, conforme Vidal (2009), é exposta logo depois.

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: uma história no feminino, entre a Igreja Católica e o Estado

A história da formação de professores que ensinam matemática no Brasil é uma história em que o feminino tem que ser levado em conta. Os historiadores da educação há muito tempo se referem ao fenômeno, não somente brasileiro, da feminização do magistério, ligado ao processo de urbanização e industrialização, que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. Para uma rápida discussão sobre o tema, apoio-me em contribuições das pesquisadoras Louro (1997), Sousa, Catani, Souza & Bueno (1996) e Villela (2003).

As primeiras escolas normais brasileiras foram abertas para rapazes e moças, que estudariam em classes separadas. É importante lembrar que a atividade docente no Brasil, como em outras sociedades, foi realizada inicialmente por religiosos e, posteriormente, por homens, que se responsabilizaram pelas aulas régias ou se

estabeleceram por conta própria. Contudo, meio século depois da criação das primeiras escolas normais, uma profissão quase exclusivamente masculina tornou-se prioritariamente feminina. Ademais, cabe enfatizar que a formação propiciada por essas instituições seria fundamental para que as mulheres tivessem acesso a um trabalho digno e remunerado.

No final do século XIX, as escolas normais já recebiam e formavam mais mulheres, e por fim se tornaram escolas de mulheres. Seu prédio e dependências, suas normas, seus currículos e seus docentes, homens e mulheres, mas gradativamente cada vez mais mulheres, constituíam um espaço para produzir professoras (Louro, 1997). Embora houvesse escolas normais públicas, muitas vezes, como no caso de Felicidade Nucci, instituições dirigidas por freiras católicas formavam professoras – para ensinar, entre muitas outras coisas que ocupavam lugar muito maior (talvez quase sempre), a matemática.

Outro aspecto primordial a levar em conta é que, com exceção das escolas mantidas por religiosas, nas escolas públicas foram os homens que detiveram por longo tempo as posições de diretores e inspetores. A narrativa de Felicidade mostra algumas indicações sobre essa característica e mostra que as mulheres ficavam na sala de aula, executando as funções mais imediatas do ensino (particularmente o da matemática), enquanto os homens, a quem se recorria como instância superior, referência de poder, dirigiam e controlavam todo o sistema.

No entanto, a propósito da participação feminina na sociedade, inclusive na educação escolar, são interessantes as considerações do escritor alagoano Graciliano Ramos (1892-1953) em uma crônica publicada no *Jornal de Alagoas*, de Maceió, em 20 de maio de 1933. Ramos (2012, p. 125), em referência às cidades pequenas do interior e às regiões rurais de seu estado, comenta que as mulheres eram “muito mais preparadas” que os homens. Frequentavam a escola mais tempo do que eles e muitas vezes, depois de casadas, tornavam-se, nas cidades, “agentes do correio, telegrafistas, professoras, interinas, datilógrafas num banco popular e agrícola, mulheres de negociantes” (p. 126).
Continua o escritor

Como mulheres de negociantes, tomam conta da loja, compram, vendem, escrituram, arrumam, desarrumam, varrem, espanam, brigam com o caixeiro (ou não brigam), escrevem bilhetes de cobrança, entendem-se com os representantes dos fornecedores.

(Ramos, 2012, p. 126)

Graciliano Ramos distingue o campo da cidade, mas também na zona rural confere papel de destaque às mulheres.

No campo é diferente. Em cada sítio, quando falta a professora pública, há uma velha sabida, perita em décimas e ladainhas. É ela que ensina as quatro espécies de contas às meninas e lhes mete o almanaque entre os dedos. O almanaque resume a ciência toda.

(Ramon, 2012, p. 126)

Louro (1997), ao discorrer sobre a participação feminina majoritária no magistério, enfatiza que eram considerados atributos naturais femininos a menor firmeza nas decisões, o excesso de sentimentos e tolerância. Ao mesmo tempo, eram exaltadas nas mulheres qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo, paciência, afetividade, doação. É preciso lembrar, ainda, a identificação de moral e bons costumes com religião, mais explicitamente com a religião católica. As memórias de Felicidade Nucci salientam sua marca de fervor religioso católico e evidenciam que ela desempenhou funções de catequista e sacerdote nas comunidades em que atuou. Essa característica certamente desempenhou papel importante no lugar social que ocupou como professora.

Por último, quando pensamos na trajetória dos professores que ensinam matemática nos primeiros anos escolares (o que vale também para outros docentes), não podemos perder de vista que a licença para ensinar vem do Estado e é concedida após a aprovação em um exame, como bem ressalta Nóvoa (1991). Nossa autora passou por esse processo para poder ter um cargo público em São Paulo, tendo sido inicialmente designada para atuar em uma escola rural. De acordo com António Nóvoa (1991), professores se tornam funcionários de um tipo particular, pois sua ação tem forte intencionalidade política, já que são agentes de projetos e finalidades sociais propostos pelos governantes. O Estado intervém e controla a docência, determinando conteúdos e níveis de ensino, exigindo credenciais dos professores, impondo propostas curriculares e pagando os salários. Tudo isso precisa ser, portanto, considerado, em relação ao desenvolvimento do ensino da matemática nos primeiros anos escolares, quando focalizamos a formação de professores para esse nível do ponto de vista que adotamos.

O feminino, a Igreja Católica e o Estado, tendo em conta as breves considerações precedentes, são componentes que não podem ser desconhecidos na história da formação (em sentido amplo) de professores que ensinam matemática. Penso que falaríamos com mais propriedade se, ao nos referirmos ao Brasil desde o fim

do século XIX falássemos de **professoras** que ensinam matemática. Cabe, todavia, registrar o que parece ter configurado uma situação diferente. Em estados do sul do Brasil, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a imigração alemã trouxe, para o ensino da matemática nas escolas, alguns professores homens, que se sobressaíram, em grande parte, por terem produzido manuais escolares para o ensino das crianças nas instituições organizadas pelos imigrantes. Estudos recentes sobre o assunto que podem ser consultados com proveito pelo leitor interessado foram realizados por Silva (2015, 2016, 2016a) e Gaertner (2014).

Volto-me agora para a segunda perspectiva de análise de passagens das memórias de Felicidade Arroyo Nucci, que se refere mais especificamente aos relatos reunidos no Grupo 1.

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: uma história de práticas escolares percebidas como práticas culturais

Se prestarmos atenção a alguns trechos da narrativa de Felicidade, aqui reunidos no Grupo 1 (em que realcei indícios do ensino de matemática), perceberemos traços que associamos ao ensino tradicional pautado na memorização, ao ensino intuitivo, aos princípios da escola nova. O trecho inicial transcrito no Grupo 1 ilumina, na experiência de Felicidade como recém-formada, na condição de professora substituta efetiva em “um grupo escolar na cidade grande” (Nucci, 1985, p. 21), em 1933, o distanciamento entre o que havia sido recomendado na formação da escola normal frequentada pela autora e o que ela pôde observar na prática da professora regente do estágio que precisou realizar. Essa passagem chama a atenção para as prescrições do currículo de formação, que realçavam o contraste entre a escola tradicional ou antiga e a escola nova, que defendia a centralidade do processo educativo na criança. Fundamentadas no estudo dos manuais pedagógicos que circularam em quatro períodos distintos da trajetória brasileira de formação de professores, Silva e Catani (2011) estabelecem paradigmas caracterizadores desses períodos⁶ quanto à construção da excelência docente. Percebe-se claramente que a formação de Felicidade Nucci se deu

⁶ O primeiro período (1870-1890) sublinha o privilégio à figura do professor. O segundo (1890-1910) acentua prioritariamente a representação da escola. O terceiro (1910-1940) prioriza a figura do aluno e o quarto (1940-1970) os métodos de ensino.

sob a égide do terceiro, que privilegiou a figura do aluno. As autoras se referem ao “triângulo pedagógico” (Silva e Catani, 2011, p. 200) representado pelo professor, pelos saberes ensinados e pelo aluno, e, em relação ao paradigma vigente no período em que Felicidade Nucci se formou na escola normal, asseveram:

Os textos da Escola Normal fundamentaram-se, então, em trabalhos de psicólogos, médicos, sociólogos, higienistas, biólogos, filósofos e outros especialistas da sociedade e da infância. A cultura pedagógica foi pensada para valorizar as características do educando, que foram objeto de explicação para os professores porque, na época, as finalidades escolares dirigiam-se à educação integral das crianças, de suas atitudes, disposições e comportamentos. Na verdade, essa tendência não caracterizou apenas os conteúdos dos manuais, incluindo ainda as várias produções da área (Silva e Catani, 2011, p. 209)

Os depoimentos de Felicidade em seu livro de memórias, todavia, são reveladores de práticas não diretamente ligadas a esse paradigma e até mesmo, em alguns momentos, pautadas em outros ideários pedagógicos. Ela relata o uso de tornos coloridos para fazer contas, que pode ser vinculado ao ideário intuitivo, e realça seu protagonismo como docente na aprendizagem dos alunos, o que testemunha, a meu ver, em favor da presença de uma concepção tradicionalista calcada na centralidade do papel do professor. De acordo com Silva e Catani (2011), essa concepção se associaria ao paradigma disseminado nos manuais pedagógicos do período 1870-1890.

No que diz respeito à matemática, as memórias de Felicidade Nucci conferem expressivo destaque a alguns recursos empregados pela professora (“segredinhos”), com o objetivo de facilitar a memorização da tabuada, uma permanência na matemática dos primeiros anos escolares que tem resistido a movimentos vinculados a tendências e reformas pedagógicas as mais diversas.

Considerando a diversidade das práticas matemáticas escolares descritas nas memórias de Felicidade no contexto de escolas diversas, parece-me interessante a perspectiva de vê-las como práticas culturais, no sentido trabalhado por Diana Vidal (2009). A autora caracteriza as práticas escolares como práticas culturais, ressaltando que são “práticas que não são nunca individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito” (p. 107), “exercitadas em culturas específicas” (Idem) e “encenadas no interior de instituições escolares” (p. 110). Ademais, essas práticas resultam de processos de hibridação cultural, constituídas a partir “da criatividade individual e coletiva” (p. 110) e dos modos de apropriação de modelos culturais que

circulam em diversos ambientes, um dos quais é o das instâncias da formação acadêmica para o exercício do magistério. E, ainda, são práticas, e não prescrições ou modelos de práticas. “As prescrições e modelos desenham os contornos do possível, indiciando alguns repertórios disponíveis ao sujeito, mas não inibem que outros repertórios sejam ativados, construindo atos não previstos” (Vidal, 2009, p. 109).

REFLEXÕES FINAIS

A representação do estatuto informativo da memória tem sempre demandado discussão e problematização e não seria diferente na História da Educação ou na História da Educação Matemática. Tem sido necessário apresentar argumentos para responder a uma manifestação costumeira: a de se atribuir à escolha de trabalhar com memórias em pesquisa histórica a identificação ou confusão entre memória e história. Porém, como alertam Catani e Vicentini (2004, p. 270), é preciso apresentar argumentos “tanto para dar conta dos riscos da identificação da memória à história quanto para permitir uma apropriação fértil dos materiais de fontes memorialísticas.” Uma longa citação de Pierre Nora me serve como introdução a algumas considerações nesse sentido.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre incompleta e problemática do que não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente eterno; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções.

(Nora, 1993, p. 9)

Tenho escrito textos e feito apresentações de trabalhos em que procuro desenvolver argumentos relativos aos escritos autobiográficos, discutindo alguns princípios teórico-metodológicos que me conduzem (Gomes, 2012 e 2015). Faço, a

seguir, uma síntese dos principais, procurando fixar-me, especialmente, em relação a memórias escritas, como é o caso do livro de Felicidade Arroyo Nucci.

Uma primeira consideração é a de que os livros de memórias podem ser vistos como construções do eu pela escrita. Cada autor tem um estilo, constituído pelo tom e pela forma de se dirigir ao leitor, pelo ritmo e extensão que imprime ao texto, pela maneira como dispõe os eventos na sequência da narração (Starobinski, 1970). Memórias escritas são, assim, uma construção planejada do passado que se diferencia expressivamente dos relatos orais. Na interpretação da escrita autorreferencial, um ponto fundamental é a atenção ao estilo do autor estudado.

Em segundo lugar, sublinho que o memorialista, ao recordar o passado, realiza uma ação no presente em que escreve, que é outro tempo. No momento da escrita, o repertório sociocultural construído pelo autobiógrafo em suas experiências de vida reverbera intensamente, de maneira que uma dimensão anacrônica integra os escritos sobre o passado, e tal dimensão é impossível de ser totalmente apagada. Todavia, antes de diminuir o interesse pela fonte autobiográfica, essa característica pode contribuir significativamente para a reflexão do pesquisador.

Um terceiro ponto reside na imprescindibilidade de se considerar diversos tipos de relações do autobiógrafo com seu texto (Viñao, 2000). De que natureza é a intenção do autor ao construir seu passado por meio da obra? A que público se dirige? Que acontecimentos o autobiógrafo seleciona, como os apresenta e que papel lhes confere na estrutura da narrativa? Como faz uso, na escrita, dos códigos sociais de sua época?

É preciso levar em conta, também, que os escritos memorialísticos mencionam locais, instituições, contextos, ocupações, ofícios, cargos, pessoas, entre outros elementos, que nem sempre são familiares ao leitor pesquisador. Para se informar sobre eles e realizar uma análise pertinente, esse pesquisador deverá conjugar a leitura das memórias ao estudo de outros materiais que possibilitem melhor conhecimento de contextos históricos e sociais retratados na obra autobiográfica. Trabalhar com a escrita de si implica, necessariamente, colocá-la em diálogo com outras fontes, sem, no entanto, conceder maior apreço a determinado tipo de documento. Em História da Educação Matemática, o conhecimento de pesquisas já concluídas, documentos legislativos, programas de ensino, materiais didáticos e escolares, impressos pedagógicos, entre outros, torna-se indispensável.

Entretanto, a diretriz teórico-metodológica principal para a utilização do texto autobiográfico reside na importância que se assume quanto à subjetividade do autor.

Valorizar essa dimensão subjetiva pressupõe uma concepção de verdade no sentido plural, na qual não se pretende que exista uma única versão histórica verdadeira. O horizonte da verdade que o historiador pretende alcançar não é único nem absoluto: à versão construída por cada narrativa histórica resta aspirar ao caráter de plausibilidade, de verossimilhança (Pesavento, 2012).

Trabalhar na perspectiva da subjetividade não significa ser menos rigoroso do que quando há uma pretensão explícita à objetividade e à neutralidade. Como a escrita autobiográfica tem como elemento constitutivo a impressão de veracidade transmitida ao leitor, um dos cuidados do pesquisador é o de não se deixar levar por essa impressão e estar sempre atento ao trabalho de crítica: a fonte não deve ser percebida como uma expressão do que aconteceu “verdadeiramente”.

Por fim, volto-me para a dimensão subjetiva, parcial e situada da leitura e da interpretação do escrito autobiográfico. Leitores distintos farão, certamente, análises distintas do mesmo texto, a partir de suas vivências e seleções socioculturais. A própria escolha de materiais autorreferenciais a serem explorados diferirá de leitor para leitor em virtude das particularidades, objetivos e interesses de cada um. A interpretação de escritos memorialísticos quanto a qualquer temática resulta, portanto, dos diálogos estabelecidos entre a subjetividade pretérita do autor e a subjetividade presente do pesquisador.

É tempo de concluir.

Quando pensamos acerca da história da formação de professores que ensinam matemática, acredito que frequentemente nos posicionemos conforme descrevem Sousa et al (1996):

A professora apenas ensina e, ao fazê-lo, retira o seu próprio ser para o reinado das sombras.

No imaginário social, as professoras não têm história porque apenas repetem o que aprenderam: repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante as décadas de sua carreira profissional.

(Souza et al, 1996, p. 68)

A leitura de memórias (raras) como a de Felicidade Nucci me tem mostrado que não é bem assim.

REFERÊNCIAS

- Catani, D. B. & Vicentini, P. P. (2004). Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In Abrahão, M. H. M. B. (Org.). *A aventura autobiográfica: teoria e empiria* (pp. 267-291). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Catani, D. B. & Vicentini, P. P. (2003). “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In Mignot, A. C. V. & Cunha, M. T. S. (Orgs.). *Práticas de memória docente* (pp. 149-166). São Paulo: Cortez.
- Costa, D. A. da & Valente, W. V. (Org.) (2014). *Saberes matemáticos no curso primário: o quê, como e por que ensinar?* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- Garnica, A. V. M. & Martins-Salandim (2006). Educação e Educação Matemática em escolas rurais do oeste paulista: um olhar histórico. *Zetetiké*, v. 14, 29-64.
- Gaertner, R. (2014). A formação do professor das escolas comunitárias teuto-brasileiras da região de Blumenau (SC). In Garnica, A. V. M. (Org.). *Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil* (pp. 241-255). 1ed. Curitiba: Appris.
- Gomes, M. L. M. (2012). Escrita autobiográfica e história da educação matemática. *Bolema*. Boletim de Educação Matemática. Rio Claro, 26, 15, 105-138.
- Gomes, M. L. M. (2015). Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. *Perspectivas da Educação Matemática*, 8, 587-606.
- Louro, G. L. (1997). Mulheres na sala de aula. In Del Priore, M. (Org.). *História das Mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Contexto/Ed. UNESP.
- Nora, P. (1993) Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, 10, 7-28.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nucci, F. A. (1985). *Memórias de uma mestra escola*. São Paulo: Ed. da Autora.
- Pardim, C. S. & Souza, L. A. (2014). Metodologia do ensino primário: um exercício analítico da obra de Theobaldo Miranda Santos no contexto educacional brasileiro. In: Garnica, A. V. M. & Salandim, M. E. M. (Orgs.). *Livros, leis, leituras e leitores: exercícios de interpretação para a história da educação matemática* (pp. 149-176). 1ed. Curitiba: Appris.
- Pesavento, S. J. (2012). *História & História Cultural*. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Pinto, N. B. & Valente, W. V. (Orgs.) (2016). *Saberes elementares matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Ramos, G. (2012). *Garranchos*. Organização de Thiago Mio Salla. Rio de Janeiro: Record.

Silva, C. M. S. da. (2016). Representações de Aritmética no livro de Georg Büchler. *Revista de História da Educação Matemática*, 2, 96-116.

Silva, C. M. S. da. (2015). Transferências e apropriações de saberes: Friedrich Bieri e a matemática para o ensino primário. *História da Educação*, 19, 43-66.

Silva, C. M. S. da. (2016a). Wilhelm Rotermund (1843-1925) vivendo em duas culturas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 16, 91-122.

Silva, V. B. da & Catani, D. B. (2011). Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente. In Simões, R. H. S., Correa, R. L. T. & Mendonça, A. W. C. (Orgs.). *História da profissão docente no Brasil* (pp. 197-228). Vitória: EDUFES.

Sousa, C., et al. (1996). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 61-76.

Souza, L. A. (2013). Um Grupo Escolar, um olhar sobre a formação de professores. In Garnica, A. V. M. (Org.). *Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil* (pp. 219-238). 1ed. Curitiba: Appris.

Souza, L. A. & Garnica, A. V. M. (2012). Movimentos de um Movimento: um estudo sobre os significados atribuídos ao escolanovismo e seus ritmos. *Educação Matemática Pesquisa* (Online), 14, 481-506.

Souza, L. A. & Garnica, A. V. M. (2013). As matemáticas modernas: um ensaio sobre os modos de produção de significado ao(s) movimento(s) no ensino primário brasileiro. *Relime-Revista Latino-Americana de Investigación en Matemática Educativa*, 16, 369-393.

Starobinski, J. (1970). Le style de l'autobiographie. In Starobinski, J. *La relation critique : l'oeil vivant II*. (pp. 83-99). Paris: Gallimard.

Vidal, D. G. (2009). Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In Yasbeck, D. C.; Rocha, M. B. M. da. (Orgs.). *Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa* (pp. 103-113). Juiz de Fora: Editora UFJF.

Villela, H. de O. S. (2003) O mestre escola e a professora. In Lopes, E. M., Faria Filho, L. M. de & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil* (pp. 95-134). Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Viñao, A. (2000). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Revista Teias*, 1, 1, 82-97.