

# HISTÓRIA ORAL: UMA POSSIBILIDADE DE JUSTIÇA COGNITIVA NO CURRÍCULO

JÚLIO CÉSAR AUGUSTO DO VALLE\*

**Resumo:** O propósito deste artigo é avaliar em que medida e com que profundidade a história oral – na perspectiva de Meihy (2002; 2010) – pode ser fundamental na construção de uma possibilidade de justiça cognitiva no currículo. Para isso, parte-se de trabalhos de Costa (1999) e Valle (2013) que denunciam a parcialidade com que o currículo escolar tem tratado certas temáticas, permitindo que os alunos construam representações de identidades de grupos marginalizados – a saber, indígenas e africanos – também parciais. Sugere-se, à guisa de exemplificação, o caso das esteireiras Yombe que evidencia a perda de certos elementos da cultura de seu povo que costumavam ser transmitidos em sua tradição oral (GERDES, 2007). Isso para construir, a partir deste exemplo, um caminho que sirva de aporte teórico para pesquisas que venham a refletir sobre questões como essa. Espera-se, afinal, que, trazidas tais temáticas para o currículo escolar brasileiro, os alunos possam ouvir outra história sobre aqueles que, para estes alunos, apenas protagonizam histórias de sofrimento, escassez e miséria.

**Palavras-chaves:** história oral, currículo, etnomatemática.

**Abstract:** The purpose of this paper is to evaluate with what extent and with what depth oral history – perspective of Meihy (2002; 2010) – can be instrumental in building a cognitive possibility of justice in the curriculum. For this, the work starts with Costa (1999) and Valle (2013) who denounce the partiality with which the scholar curriculum has handled certain issues, allowing students to construct representations of identities of marginalized groups – namely, indigenous and African – also partial. It is suggested, by way of example, the case of “esteireiras” Yombe, showing the loss of certain elements of the culture of the people who used to be transmitted in their oral tradition (GERDES, 2007). This is to build, from this example, a path that serves as a theoretical contribution to researches that may reflect on questions like this. It is expected that, after all, brought such issues to the Brazilian curriculum, students can hear *another story* about those who, for these students, only protagonists stories of suffering, famine and misery.

**Keywords:** oral history, curriculum, ethnomathematics.

---

Artigo recebido em 23 de Novembro de 2013 e aprovado para publicação em 26 de Janeiro de 2014.

\* Mestrando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: julio.valle@usp.br

Pode-se afirmar, sem pretender generalizações de qualquer tipo, que existe uma tendência – um movimento –, cada vez mais intenso, de pesquisadores da Educação que reconhecem e denunciam a parcialidade a partir da qual os currículos escolares são construídos<sup>1</sup>. Esse reconhecimento, ou esta denúncia, se justificam quando se constata que o currículo é um campo em que relações de poder estão em jogo, construindo, narrando e legitimando significados e interpretações incessantemente.

Sob essa perspectiva, é fundamental que se apresente a concepção de currículo defendida neste artigo. Concebe-se, afinal, que

o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 1999: 41)

Dessa maneira, atribui-se à parcialidade denunciada uma posição de centralidade na problemática da construção do currículo, justamente porque o currículo apresenta, estabelece e consolida critérios de validade e legitimação, segundo os quais os alunos serão capazes de construir significados, representações e instituir *realidades*.

Assim, a primeira questão proposta neste trabalho consiste em evidenciar a posição delicada de que “desfrutam” certos grupos subordinados socialmente nas narrativas do currículo. Ademais, deve-se questionar a maneira como o currículo constitui arena em que estes grupos, e outros grupos, lutam pela fabricação e consolidação de identidades.

Na tentativa de formular aproximações de respostas, apresenta-se a pesquisa que deu origem ao trabalho de Valle (2013), que trata dessas questões ao entrevistar 64 alunos de um colégio particular da Zona Oeste de São Paulo para apontar, no substrato, o quão pernicioso pode ser a ausência de conhecimento acerca da cultura do outro na escola. A entrevista consistia em três questões sobre o que os alunos sabiam a respeito dos povos africanos e indígenas ou, mais especificamente, o que eles têm ouvido a respeito desses povos.

As questões eram literalmente: “O que você tem ouvido sobre povos africanos?”; “O que você tem ouvido sobre povos indígenas?”; e “o que **você** pode dizer sobre esses povos? Qual sua impressão sobre seus modos/condições de vida e sua cultura? Se for preciso descreva-os separadamente”.

---

<sup>1</sup> Pode-se ilustrar essa afirmação observando as pesquisas de professores e professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além das pesquisadoras e pesquisadores citados neste trabalho, pode-se mencionar Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Gelsa Knijnik, Alfredo Veiga-Neto e outros.

Os alunos, distribuídos quase igualmente entre o 6º e o 8º anos do Ensino Fundamental II, responderam o questionário sem instrução ou direcionamento algum, de modo que o autor pôde considerar que as respostas elaboradas eram representações dos povos mencionados elaboradas pelos alunos. Assim, para a análise, Valle propõe três recortes que chamam a atenção no conjunto de respostas obtido: em primeiro lugar, avalia a profundidade com que os alunos construíram suas respostas; depois, avalia quais alunos mencionam a cultura em suas respostas; e, por último, avalia quais alunos responderam à terceira questão do questionário fazendo distinção entre povos indígenas e africanos.

O primeiro recorte permite identificar que 51 alunos descreveram aspectos socioeconômicos ou étnico-raciais bastante simples em suas respostas, enquanto apenas 13 alunos foram capazes de apontar algum aspecto mais crítico em suas respostas. Assim,

são exemplos bastante ilustrativos desse grupo as seguintes respostas sobre os africanos: “eles são negros, pobres e estão passando fome, falam outra língua”, “são povos sem dinheiro, sem tecnologia, sem saneamento” e mesmo respostas aparentemente mais completas como “eu ouvi falar que em alguns lugares da África como a Etiópia as pessoas passam fome, não tem onde morar e muitos trabalham catando lixo para ganhar dinheiro”. (VALLE, 2013: 3)

Conforme aponta o autor, os demais 13 alunos incluíram, em suas respostas, aspectos que os destacavam dos anteriores. Alguns discorreram sobre o preconceito vivenciado por indivíduos de ambos os povos, que, por causa das condições precárias do meio em que vivem, são “excluídos do mundo”.

A partir do segundo recorte, foi possível identificar que 24 alunos fizeram menção à cultura, enquanto os 40 restantes sequer falaram sobre isso. Mesmo assim, entre os primeiros, ainda existem alunos que apenas classificaram tais culturas como *simples*, *atrasadas* ou *diferentes*. Existem, contudo,

algumas respostas que se tornaram ilustrativas para aqueles alunos que abordaram a questão cultural como, para os indígenas, “sofrem preconceitos do estado que não dá espaço para a cultura”, “eu apoio eles continuarem sua cultura, mas a história ainda é muito triste”, “sua cultura está sendo destruída aos poucos”, “sua cultura é rica”, “muitos deles preferem a simplicidade”, “fazem remédio com plantas e pintam o rosto” e, sobre os africanos, “cantar ritual, fazer rodas e cantar música africana” ou “eles são a base de nossa cultura”. (VALLE, 2013: 5)

Finalmente, o terceiro recorte permitiu identificar que apenas 14 alunos fizeram distinção entre povos indígenas e africanos ao elaborar suas respostas para a terceira questão, enquanto os 50 restantes os descreveram em geral. Observou-se, daí, que aqueles alunos que generalizaram foram absolutamente vagos em suas descrições com respostas como “são diferentes de nós” ou “vivem com pouca coisa”.

Valle apresenta, então, algumas respostas que são, em sua perspectiva, interessantes e provocadoras para reflexões adjacentes como “tenho pena dos africanos”, “eles sofreram muito” e “alguns são tristes”. A partir disso, o autor enuncia algumas considerações possíveis de se extrair da pesquisa realizada. Uma delas se refere ao fato de que não fora necessário fazer distinção entre alunos de diferentes séries, justamente porque entre as respostas de alunos de anos diferentes de escolaridade não havia diferenças. Isso parece indicar que a escola pouco ou nada fez para acrescentar às concepções que os alunos têm destes povos ao longo destes três anos.

A problemática então passa a se intensificar quando se percebe que a própria escola pode estar corroborando com discursos distorcidos e preconceituosos por parte destes alunos. Dessa maneira,

é importante compreender que as identidades africanas e indígenas para as quais os alunos tentaram construir representações são socialmente construídas, absolutamente inventadas. No entanto, quando poucos alunos conseguem, com muita dificuldade, reconhecer valor nas identidades que procuram descrever, deve-se questionar o quanto têm ouvido e o que têm ouvido – e aqui se torna evidente o motivo pelo qual constrói-se as questões a partir desse verbo – a respeito desses povos. (VALLE, 2013: 8)

O que se defende, portanto, é – em conformidade com o que fora apresentado – que os alunos possam ouvir o outro lado da história desses povos, para que suas respostas não sejam tão parciais, isto é, tão comprometidas com um discurso de depreciação incapaz de reconhecer o *valor* destes povos. O autor conclui, então, indagando se “apresentar determinado grupo culturalmente distinto como produtor de conhecimento – matemático – permitiria aos alunos um olhar diferenciado para este grupo?” (VALLE, 2013: 10)<sup>2</sup>.

É, à vista disso, urgente que se questione um segundo aspecto decorrente do que fora apresentado: como construir um currículo capaz de narrar o *outro lado da história* destes e de outros povos que compartilham da mesma posição social, a saber, os *marginalizados*? Supõe-se que, para tal construção, seja imprescindível a tradução intercultural entre os conhecimentos e cultura locais destes povos e o conhecimento acadêmico, hegemônico. É preciso que haja diálogo entre estas instâncias e diálogo demanda participação mútua, idealmente igualitária.

No entanto, é absolutamente possível – quase obrigatório – que se pergunte como é possível estabelecer esse diálogo entre tais conhecimentos – ou a tradução intercultural, de maneira mais abrangente – se existem conhecimentos/saberes suprimidos,

---

<sup>2</sup> De fato, esta pergunta é abordada de maneira central, bastante ampla e com muita propriedade pela Etnomatemática, do modo como a concebem D’Ambrosio (2011), Vergani (2007) e Gerdes (2007).

marginalizados e, conseqüentemente, esquecidos há séculos? Esse impasse conduz à necessidade de uma revisão histórica que garanta a equidade das culturas envolvidas nesse processo de diálogo, isto é, de tradução intercultural. De fato, não existe tradução intercultural sem justiça **histórica** (SANTOS, 2010).

Evidentemente, não pode haver justiça cognitiva sem que antes haja justiça histórica. Essa constatação permite que se desloque a centralidade das questões enunciadas anteriormente para que se questione de que modo e com que profundidade a história oral<sup>3</sup> tem potencial para promover a justiça histórica. Afinal, “a história oral se apresenta como solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamentos e sensibilidade humana” (MEIHY, 2010: 9)<sup>4</sup>.

Pretende-se, portanto, a partir da problemática do currículo, descrever uma possibilidade de justiça cognitiva – um exemplo, uma ilustração –, que se pautar na justiça histórica promovida pela história oral, baseando-se em um exemplo da oralidade presente nas culturas africanas<sup>5</sup>.

Para isso, é necessário reconhecer, em primeiro lugar, que as culturas africanas produzem conhecimentos matemáticos desde tempos *imemoriais*. Ademais,

seres humanos desenvolvem ideias matemáticas, entre outras, quando elaboram atividades culturais e pensam sobre as mesmas. Eles podem ou não transmiti-las duma maneira ou doutra a outros indivíduos; podem apreender com outros grupos; podem inventar algumas ideias matemáticas, sozinhos ou em interação com outros. A produção de conhecimentos matemáticos ocorre em todas as culturas humanas. (GERDES, 2007: 42)

Assim, sobre a transmissão desses conhecimentos, pode-se afirmar que, de modo geral, a tradição oral predominou tanto em países localizados ao sul do Saara ou da África Austral. Isso porque o modo de se construir o conhecimento matemático para os povos situados sempre esteve impregnado de mitos e valores muito próprios de suas culturas. Ademais, é possível constatar que alguns valores relativos à própria tradição oral africana têm se perdido, como no exemplo que se pretende construir adiante.

*Mabuinu* (que, no singular, é denotado por *dibuinu*) é o nome dado aos motivos decorativos por tecelãs de esteiras e cestas Yombe, na região do Baixo-Congo. Para compor

---

<sup>3</sup> Concebe-se a história oral como “uma prática de apreensão de narrativas feita através do uso de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato”. (MEIHY, 2010: 18)

<sup>4</sup> Recomenda-se também a leitura de Montenegro (1992), Caldas (1999), Alberti (2004) e Garnica (2008).

<sup>5</sup> Esta escolha se deve à relação que apresenta com o trabalho de Valle (2013) mencionado anteriormente bem como à forte tradição oral que existiu e ainda existe no seio de muitos povos africanos.

estes motivos decorativos, as – também chamadas assim – esteireiras experimentam combinações e transformações. Sabe-se, por exemplo, que

as esteiras são entrecruzadas com tiras brancas numa direção (digamos, horizontal) e tiras pretas na direção ortogonal (digamos, vertical). As esteireiras Yombe sabem que a melhor maneira de tecer uma área predominantemente preta da esteira sem fazer com que as tiras pretas cruzem sobre muitas tiras brancas é por meio da introdução de quadradinhos brancos num pano de fundo preto. (GERDES, 2007: 47)

Pode-se observar no excerto acima (ilustrado na Figura 1) que existem muitas ideias matemáticas na elaboração das esteiras que, conforme explicita Gerdes e outros autores, carecem de estudos mais apurados. O objetivo aqui, entretanto, é ressaltar alguns aspectos sobre o modo como a produção das esteiras se insere na vida das tecelãs. Sobre isso, deve-se considerar que os motivos *mabuinu* são representações de objetos, partes ou elementos do corpo humano, animais ou plantas, mas não só: podem representar também proibições, recomendações e outros tópicos da ética e da ordem e organização social Yombe. Diante disso, é relevante, sobretudo, considerar que as mães utilizavam os *mabuinu* como um aparato didático: “a mãe ensinava à filha a fabricação das esteiras não somente como uma atividade artesanal e artística, mas ela usava a oportunidade para informar a filha sobre como o significado dos motivos carregava ideias da filosofia Yombe”. (GERDES, 2007: 70).

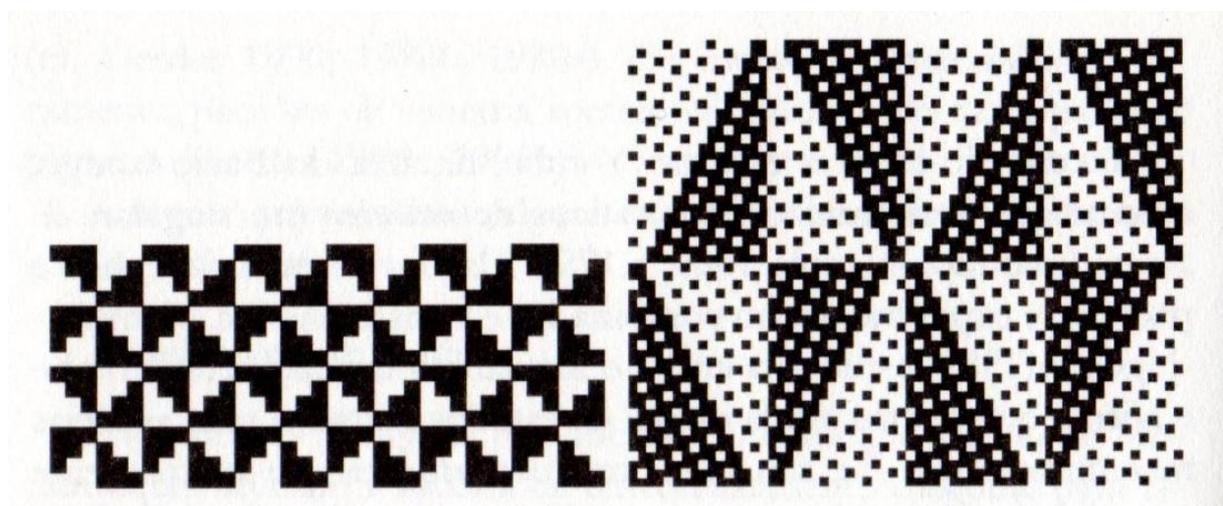


Figura 1 - Motivos Mabuinu<sup>6</sup>

Este excerto da obra de Gerdes revela o caráter da oralidade já mencionada anteriormente que circunscreve – ao passo que também descreve – a vida de muitos povos africanos. O que ocorre – e que inspira a evocação desta produção cultural como exemplo – é que, devido às exigências do mercado, para sobreviver, as esteireiras são obrigadas a produzir

<sup>6</sup> Ilustração retirada da obra de Gerdes (2007: 48).

mais em menos tempo. Por essa razão, as tecelãs usam, muitas vezes, tiras de 10mm de largura ao invés das habituais tiras de 3mm e essa substituição as impede de reproduzir vários *mabuinu* mais complexos. Além disso, devido à velocidade com que são obrigadas a produzir os *mabuinu*, constatou-se que a maior parte das jovens que hoje faz esse trabalho não tem consciência dos valores, significados e ideias da filosofia Yombe que impregnam seu constructo (GERDES, 2007)<sup>7</sup>.

Todo esse contexto se afigura em apenas um exemplo de produção de conhecimento situada na cultura africana que é, em grande parte, desconhecida ao mesmo tempo em que sua prática se consolida a partir da tradição oral, passada de mãe para filha. Assim – em consonância com as indagações feitas por Gerdes em seu trabalho aqui mencionado – será que o estudo aprofundado da matemática, história ou mesmo de traços da oralidade presentes ou envolvidos na construção das esteiras interessa somente às mulheres (mães e filhas) Yombe? Em outros termos, só o povo Yombe ou os povos africanos podem se beneficiar de um currículo que incorpore aspectos dos motivos *mabuinu*?

Do mesmo modo, isto é, em conformidade com as respostas do autor citado, propõe-se a seguinte paráfrase como resposta às questões enunciadas: atraída pela beleza e pelo potencial dos *mabuinu*, uma criança pode aprender não só matemática, mas também desenvolver valores, um sentimento profundo de respeito pela criatividade das mulheres Yombe, do povo Yombe, de povos africanos... Assim, a educação – matemática – poderá contribuir também para o respeito mútuo das crianças e das culturas<sup>8</sup>. Sob essa perspectiva, os alunos entrevistados na pesquisa de Valle (2013) poderiam, para além de identificar elementos pejorativos nos modos de vida dos povos mencionados, *reconhecer*-lhes o valor de sua cultura por meio do entendimento de que tais povos produzem conhecimentos, ouvindo *outra história* sobre estes povos.

Todavia, existem lacunas importantes no contexto descrito que merecem destacada atenção. Sem exceção, todas estão relacionadas à perda de certos aspectos bastante relevantes para a cultura Yombe, cuja tradição oral – submetida às pressões do mercado e da vida privada – não resistiu integralmente. O objetivo, por conseguinte, é refletir – tanto no âmbito do exemplo da cultura Yombe quanto em âmbitos mais gerais – sobre as maneiras como o desenvolvimento da história oral permitiria avançar em determinados pontos nevrálgicos da problemática apresentada. Em outras palavras, isso equivale a questionar até

---

<sup>7</sup> Este contexto encontra-se mais explicitado na obra de Mantuba-Ngoma (1988).

<sup>8</sup> O trecho que se refere à paráfrase neste parágrafo fora construído a partir de um trecho da página 151 de Gerdes (2007).

que ponto a história oral pode ser suficiente para corroborar a elaboração de currículos escolares que estejam mais atentos às identidades, representações e significações construídas no decorrer do processo educativo. De fato,

quando a história oral se mostrou como recurso capaz de ser considerado “uma outra história”, ou “contra-história”, ou ainda uma “história vista de baixo”, começou a ganhar espaços como elemento dotado de sentido no rol dos registros e estudos dos silenciados e excluídos dos mecanismos de registros da história. (MEIHY, 2002: 98)

Em particular, essa postura de indagação implica refletir, também – e além das potencialidades –, sobre as limitações da história oral. Dito isso, é relevante que se trace, sumariamente, um panorama teórico do que se tem feito na pesquisa em história oral.

Assim, em primeiro lugar, cabe enunciar uma importante distinção feita a respeito do que se concebe como história oral. Isso porque existem diferentes movimentos de pesquisa que defendem concepções distintas de história oral. Esses movimentos usualmente concebem – de acordo com o que afirma Meihy (2010) – a história oral como ferramenta, técnica, metodologia, forma de saber ou disciplina e isso, evidentemente, implica diferentes perspectivas e modos de trabalhar e pensar a história oral na pesquisa.

Resumidamente, pode-se associar a concepção de história oral como ferramenta às perspectivas que a veem como recurso adicional ou mero instrumento na realização da pesquisa<sup>9</sup>. Por sua vez, a concepção de história oral como técnica pode ser definida com o uso de entrevistas como mecanismo de operação que permita guiar a pesquisa no caminho de resultados premeditados. De outro modo, a história oral, quando concebida como forma de saber, é um recurso mais atento ao uso do conhecimento da experiência alheia, ocupando uma posição mais despreocupada em relação aos enquadramentos técnicos, metodológicos ou científicos em geral. Pode-se também categorizar a história oral, vista como disciplina acadêmica, como indica a tendência defendida por intelectuais mais radicais que desejam levar sua prática a extremos político-culturais (MEIHY, 2010).

É interessante lembrar que cada concepção de história oral conduz à determinada maneira de proceder na pesquisa, ética e metodologicamente. Além disso, cada concepção apresentada se mostra mais ou menos adequada de acordo com os objetivos da pesquisa e, por essa razão, considera-se, aqui, que a concepção mais adequada de história oral para o tipo de trabalho que se propõe seja a história oral como metodologia. Cabe observar que, em geral, a história oral é usada “como metodologia ou técnica e, dado o foco temático

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que essa concepção não significa redução da história oral à entrevista somente. Afinal, “a história oral é uma parte do conjunto de fontes orais e a sua manifestação mais conhecida é a entrevista” (MEIHY, 2010: 14).

precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimento de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias”. (MEIHY, 2010: 38). Entretanto,

muito mais do que técnica, método é um recurso que indica um procedimento organizado e rígido de investigação, capaz de garantir a obtenção de resultados válidos para propostas desenhadas desde a formulação de um projeto. Enquanto método, os procedimentos devem indicar caminhos específicos, determinantes, para a obtenção de efeitos esperados e estabelecidos aprioristicamente em função das hipóteses de trabalho. (MEIHY, 2010: 71)

Sob essa perspectiva, defende-se, mais uma vez, que a concepção de história oral mais adequada dentro da problemática dos saberes que estão à margem do currículo seja a concepção de história oral como método. É interessante observar, contudo, que uma limitação desta concepção é a limitação de descobertas e mudanças de rumo que, em geral, são estabelecidas no momento da elaboração de um projeto<sup>10</sup>. Outro olhar permite identificar como potencialidade desta concepção a maior atenção de que as entrevistas desfrutam, justamente porque são pontos fundamentais e privilegiados das análises.

Ademais das classificações apresentadas, existem também os gêneros de história oral – igualmente relevantes na estruturação de uma pesquisa em história oral. São três gêneros: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Em suma, a história oral de vida posiciona o sujeito no foco da pesquisa, vislumbrando o indivíduo. De acordo com Meihy (2010) e outros, este gênero se distingue dos outros por sua independência de suportes de comprovação científica, justamente porque é impregnado de incertezas e subjetividades. Situando-se na problemática apresentada anteriormente, este talvez seja o gênero que menos se adequa à pesquisa em história oral que corresponderia ao movimento de busca por conhecimentos e saberes-fazer marginalizados do meio escolar e acadêmico – como os saberes das esteireiras Yombe, por exemplo.

No caso da história oral temática, contudo, a existência de um foco central que justifica o ato da entrevista em um projeto, recorta e conduz a possíveis maiores objetividades. Por lógico reconhece-se que a objetividade absoluta não existe, mas há recursos capazes de limitar devaneios e variações. Uma das práticas decisivas na diferenciação entre história oral de vida e história oral temática é a existência de um questionário. (MEIHY, 2010: 35)

Pode-se perceber, no excerto anterior, que o gênero de história oral temática já apresenta certas similaridades com o que se propõe a partir da problemática enunciada: a história oral temática utiliza a base teórica da história oral com um objetivo que, apesar de não ser absolutamente alheio ao indivíduo, não o posiciona no centro de interesse da pesquisa. Aqui, o tema estabelecido ocupa esta posição. Ademais, a história oral temática se justifica no

---

<sup>10</sup> Meihy (2002; 2010) é bastante contundente na afirmação de que a elaboração de um projeto é imprescindível para a pesquisa em história oral.

confronto de opiniões firmadas de modo que, por natureza, “a história oral temática é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas”. (MEIHY, 2010: 38).

À guisa de ilustração, pode-se recorrer ao seguinte: uma boa articulação entre a história oral temática e a problemática cultural dos saberes Yombe, por exemplo, se daria a partir da escolha da Etnomatemática como temática para este gênero<sup>11</sup>. Assim, o pesquisador interessado em investigar as práticas culturais e/ou matemáticas das esteireiras Yombe poderia optar pela história oral temática (com o tema *Etnomatemática*) como método para desenvolver sua pesquisa, afinal,

a Etnomatemática é a área de investigação que estuda as multifacetadas relações e interconexões entre ideias matemáticas e outros elementos e constituintes culturais, como a língua, a arte, o artesanato, a construção, a educação. É a área de investigação que estuda a influência de fatores culturais sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. É a área de investigação que estuda os conhecimentos matemáticos dos povos chamados “indígenas”. A Etnomatemática é também a área de investigação que estuda os saberes e saberes-fazer matemático adquiridos e desenvolvidos na atividade prática, pelos vendedores nas ruas, pelos trocadores de dinheiro, pelos cesteiros, pelos pintores, pelas costureiras, pelas tecelãs, pelos jogadores de diversos desportos, pelas cozinheiras. (GERDES, 2007: 156)

Para além dos dois primeiros gêneros, outro gênero que também se apresenta como adequado para a problemática cultural dos Yombe é o gênero de história oral como tradição oral. Este gênero, diferentemente dos anteriores, requer continuamente exames longos, complexos e mais detalhados. Isso porque – também em oposição aos anteriores –, nesse caso, a observação deve ser contínua e constante com foco sempre no coletivo, além de não permitir sínteses ou reduções (MEIHY, 2010).

É possível observar que a tradição oral, enquanto gênero da história oral, também se mostra bastante adequada ao entendimento dos sistemas de explicações construídos nos mais diversos grupos socioculturais, segundo os quais estes grupos criam, explicam e atribuem significados para seu mundo sensível (D’AMBROSIO, 2011). Tal afirmação se apresenta consistente justamente porque os sistemas de explicações de um povo encontram-se imbricados em sua racionalidade e seria preciso, portanto, um longo tempo de observação que antecederesse às entrevistas para que seja possível identificar elementos deste importante objeto.

Além do que fora enunciado, é fundamental compreender que a

---

<sup>11</sup> É essencial que não se confunda história oral temática com os procedimentos comuns às entrevistas tradicionais, justamente porque “os procedimentos que a história oral utiliza não se restringem apenas ao ato de apreensão das entrevistas. Todo o enquadramento em etapas previstas no projeto caracteriza o trabalho de história oral temática” (MEIHY, 2010: 35).

tradição oral, por ter predicados únicos, por se assentar em bases de observação e se trabalhar com elementos da memória coletiva, não se encaixa na discussão sobre entrevistas. A tradição oral depende de entendimentos entre os fundamentos míticos, rituais e vida material de grupos. A soma dessas balizas constitutivas demandam trabalhos profundos em que a observação dirige as entrevistas de maneira a submeter a narrativa a uma prática expressa. (MEIHY, 2010: 35)

Há de se perceber, também, como a postura do pesquisador do gênero tradição oral em história oral implica atitudes mais *apropriadas* para o enfrentamento da problemática cultural do povo Yombe: ocorre que um dos pressupostos mais consideráveis da tradição oral é a possibilidade mais abrangente – dilatada, no dizer de Meihy – de reconhecer o outro. Assim, “viver junto ao grupo, estabelecer condições de apreensão dos fenômenos de maneira a favorecer a melhor tradução possível do universo mítico do segmento é um dos segredos da tradição oral” (MEIHY, 2010: 40).

Cabe observar que o próprio tempo prolongado de convívio que este gênero da história oral demanda pode constituir uma limitação contundente para sua aplicação, sobretudo quando se considera as demandas do mundo acadêmico e do mercado, que impõe sobre o pesquisador uma série de restrições, tolhendo-lhe e reduzindo, muitas vezes, suas expectativas e possibilidades. Por outro lado, quando possível, este gênero da história oral permite a apreensão de noções de tempo e espaço, estruturas de parentesco e do calendário, concepções de vida e de morte, rituais e cerimônias e demais aspectos da ordem social de um grupo sociocultural distinto do grupo a que o pesquisador pertence. Sob essa perspectiva, trata-se, evidentemente, de um gênero concebível quando se pensa sobre as mães e filhas Yombe e a maneira como utilizam os motivos *mabuinu* das esteiras para transmitir valores e proibições da vida em comunidade. Ademais,

as sociedades ágrafas são ricos depósitos de tradições orais. Não só elas, porém. Em muitos casos a exposição de um grupo à dominação de outros permite que as tradições dos dominados se adaptem de maneira a criar mecanismos de sobrevivência. (MEIHY, 2010: 41)

Seria necessário, portanto, que as pesquisas trouxessem, gradualmente, mais conteúdos, mais informações, mais *histórias* sobre as produções, a cultura, a dinâmica, o conhecimento e a criatividade destes e de outros povos que desfrutem de posições semelhantes no currículo que, aqui, só ilustra outras instâncias e outros documentos que representam identidades da mesma maneira.

Restam, finalmente, dois aspectos adicionais que estão, a todo o momento, entremeados em toda a exposição feita anteriormente, mas que necessitam de uma abordagem mais detida. Na verdade, trata-se de duas dimensões – ou potencialidades – bastante relevantes do trabalho com a história oral – que também se apresentam intimamente

relacionadas ou imbricadas: a dimensão da identidade (individual e coletiva) e a dimensão política da história oral.

Em primeiro lugar, quando se trata da pesquisa em história oral, está-se o tempo todo lidando com identidades, coletivas ou individuais, seja em história oral de vida, temática ou tradição oral. Para que se seja possível tecer considerações sobre isso, é interessante observar que a moderna história oral surge em 1948, três anos depois do fim da Segunda Guerra Mundial, na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Foi nesse contexto que as histórias de pessoas comuns – vítimas, direta e indiretamente, da guerra e de tantos que suportaram a distância de parentes lutavam fora do país – passaram a ser ouvidas e transmitidas. Gradativamente, substituía-se a exclusividade dos nomes importantes que concentravam todo o reconhecimento da História, ao passo que eram mesclados com nomes e histórias de pessoas simples.

Aos poucos, as sociedades cuja tradição oral predominava passaram a ser o foco das atenções da história oral, uma vez que o registro escrito não fazia parte do conjunto de práticas destes grupos. Concomitantemente, percebeu-se que a identidade de alguns grupos minoritários estava bastante vinculada à imagem que estes grupos construíam de si mesmos enquanto produtores de conhecimento. Percebeu-se, afinal, que

uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer suas raízes, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista. A remoção da historicidade implica a remoção da língua, da produção, da religião, da autoridade, do reconhecimento, da terra e da natureza e dos sistemas de explicação em geral. (D'AMBROSIO, 2011: 40)

A História nos mostra, então, o uso que os povos dominantes fizeram desta percepção e elege como meta quase natural da história oral a justiça histórica para com aqueles grupos que foram dominados, recuperando aspectos fundamentais de sua historicidade: suas raízes históricas. Esse princípio da história oral se justifica quando se constata que

um indivíduo sem raízes é como uma árvore sem raízes ou uma casa sem alicerces. Cai no primeiro vento! Indivíduos sem raízes sólidas estão fragilizados, não resistem a assédios. O indivíduo necessita um referencial, que se situa não nas raízes de outros, mas, sim, nas suas próprias raízes. Se não tiver raízes, ao cair, se agarra a outro e entra num processo de dependência, campo fértil para a manifestação perversa de poder de um indivíduo sobre outro. (D'AMBROSIO, 2011: 42)

Assim, ao buscar as histórias orais de grupos que – por qualquer razão – não possuem registros históricos de sua trajetória enquanto comunidade, é possível afirmar que se está, por suposto, lidando com uma questão de identidade coletiva, justamente porque os indivíduos destes grupos se identificam como pertencentes a ele por meio de sua cultura, isto

é, dos conhecimentos que compartilham e dos comportamentos que compatibilizam. Trata-se, portanto, de um caminho para reforçar e reafirmar pertencimentos a identidades das mais diversas: algo importante em um cenário onde as minorias necessitam de formas de se articular e resistir contra a cultura dominante ou hegemônica.

Evidentemente, a discussão sobre as posições de exclusão e resistência ocupadas por grupos de identidades socioculturais marginalizadas implica necessariamente uma discussão da dimensão política da história oral. Definitivamente, “uma característica importante da história oral é sua vinculação com a política” (MEIHY, 2010: 85) de tal modo que

no caso do vínculo político, vendo a história oral como uma manifestação ligada aos “que não têm história oficializada” (aos grupos que ainda não ganharam reconhecimento, registros sistemáticos, análise nas histórias escritas), muitos autores reconhecem a história oral como a via de compromisso para saldar tal dívida. (MEIHY, 2002: 86)

Sob essa perspectiva, existem, inclusive, alguns autores mais radicais que defendem que a história oral é a expressão exclusiva das minorias silenciadas, manifestando sua convicção no caráter político da história oral (MEIHY, 2002). Dessa maneira,

por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas – principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de migrantes, imigrantes e exilados – têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias. Uma questão bastante relevante para quem se propõe a entender o papel da história oral diz respeito ao seu impacto nos narradores e em suas comunidades imediatas. (MEIHY, 2010: 27)

Assim, essa lógica, na qual se insere a história oral, mostra o quanto sua postura desposa as manifestações de resistência e luta política em favor das minorias e que, portanto, justificam seu uso quando se pensa a respeito de uma política pública importante como o currículo escolar. Afinal, o currículo também se apresenta, implícita ou explicitamente, como espaço de disputas por representatividade. Nele, as representações são construídas e, sobretudo, justificadas dentro de uma lógica cristalina de modo que a boa ordem social tem sexo, etnia e projeto político-filosófico bem definidos ou, em outras palavras, o sujeito que representa a racionalidade ocidental, e produziu os conhecimentos reconhecidos como patrimônios culturais da humanidade, fora concebido na filosofia ocidental moderna e, por esse motivo, é unitário, centrado, masculino, branco e europeu. Todos que diferem dele são “outros” (COSTA, 1999).

É relevante indicar, aliás, que, conforme a perspectiva de Meihy (2002; 2010), os três casos em que se justifica o uso da história oral encontram-se entremeados na discussão realizada. Basta observar que, para ele, a história oral é justificada e necessária quando

existem versões diferentes da história oficializada; quando se elabora uma “outra história” com base em documentos efetuados para circunstâncias em que a interdição não permitiu registros ou apenas gerou um tipo de registro ou quando são necessários estudos de memória, construção de identidade e formulação de consciência comunitária. No contexto dos grupos política ou socialmente oprimidos e marginalizados, pode-se afirmar que sua situação transpassa, de certa maneira, cada caso enunciado.

Considerando-se, por exemplo, o contexto dos povos indígenas brasileiros, torna-se razoavelmente evidente que (1) existem versões diferentes da história oficializada sobre eles (basta ouvir suas próprias versões de suas histórias); que (2) existem “outras histórias” com bases em documentos efetuados para circunstâncias em que interdições das mais variadas inibiram a produção de registros (basta recordar a forte tradição oral dos povos indígenas brasileiros que não atribui o mesmo valor ao registro escrito, que é atribuído pela *cultura dominante*); e (3) existe a necessidade de estudos de memória, construção de identidade e formação de consciência comunitária (basta considerar a maneira como a cultura dominante e o modo de ser do indivíduo global tem fragmentado a consciência coletiva dos indígenas enquanto grupo coeso<sup>12</sup>). Com base em reflexões similares, “sem dúvida, pode-se dizer que a história oral brasileira é, inclusive, umas das alternativas para a afirmação da democracia” (MEIHY, 2010: 111).

Retoma-se a importância, portanto, de que as histórias desses *outros* – aqui afigurados no exemplo das mulheres, mães e filhas, Yombe – sejam ouvidas e, sobretudo, consigam espaço nos currículos mais diversos, em uma tentativa de instituir o genuíno respeito entre as pessoas. Para esta finalidade, espera-se que muito a história oral possa contribuir, justamente porque se acredita que “toda a ação da história oral é transformadora desde a raiz”. (MEIHY, 2010: 108). Acredita-se, além disso, e em concordância ao que acredita Gerdes (2007), que em um contexto em que várias culturas compartilham uma proximidade geográfica relativamente grande é importante apoiar-se na história e nas bases culturais materiais dos vários povos e grupos constituintes, para que todos se sintam reconhecidos, *valorizados* e respeitados em seus lugares.

---

<sup>12</sup> Tratar de coesão grupal é necessário nesses e outros casos conforme o exemplo ilustre trazido em Elias (2000), que mostra o quão prejudicial a falta de coesão pode ser a determinados grupos marginalizados.

## Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade, texto e história*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- GERDES, Paulus. *Etnomatemática: reflexões sobre Matemática e Diversidade Cultural*. Ribeirão: Edições Húmus, 2007.
- MANTUBA-NGOMA, Mabilia. *Frauen, Kunsthandwerk und Kultur bei den Yombe in Zaire*. Göttingen: Edition Re, 1988.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- VALLE, Júlio César Augusto. *Etnomatemática e Discurso Performático: a construção de identidades na escola*. Trabalho apresentado ao I Congresso de Educación Matemática de América Central y el Caribe, Santo Domingo, 2013. Disponível em <http://www.centroedumatematica.com/memorias-icemacyc/369-484-2-DR-C.pdf>.
- VERGANI, Teresa. *Educação etnomatemática: o que é?* Natal: Flecha do Tempo, 2007.