

# HISTÓRIA ORAL E EDUCACAO MATEMÁTICA: ASPECTOS METODOLÓGICOS E POSSIBILIDADES

Heloisa da Silva – UNESP, Rio Claro  
Dea Nunes Fernandes – UFMA e UNESP, Rio Claro

## Resumo

Este artigo é resultado de estudos desenvolvidos por suas autoras no Grupo de Pesquisa em “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM). A História Oral se apresenta como uma metodologia de pesquisa qualitativa utilizada em diversas áreas de estudo e vem se consolidando como possibilidade metodológica em pesquisas no campo da Educação Matemática, sejam elas investigações historiográficas ou não. Diante de suas possibilidades na Educação Matemática e da busca de pesquisadores por formas de fundamentar e proceder em pesquisas que a utilizam, apresentamos fundamentos e procedimentos perseguidos em pesquisas desta área, mais especificamente, do GHOEM, bem como aspectos que se destacam à História Oral. Buscamos apresentar uma caracterização da História Oral na Educação Matemática e algumas possibilidades observadas em estudos da área.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. História Oral. Narrativas.

## Abstract

This paper is the result of research done within the broader context of the work of the 'Oral History and Mathematics Education' research group (GHOEM). Oral History is understood as a methodology for qualitative research, used by researchers in several fields of investigation and progressively consolidating its role as a methodological possibility in the field of Mathematics Education, both on historiographic and non-historiographic research. We present the foundations and procedures that support research using Oral History, more specifically that done withn GHOEM. We aim at presenting a characterization of Oral History in Mathematics Education Research and some possibilities that emerged from studies on the field.

**Keywords:** Mathematics Education. Oral History. Narratives.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da década de 1980, registram-se significantes transformações nos diferentes campos da pesquisa histórica. Há a revalorização da análise qualitativa e o resgate da importância das experiências individuais, ou seja, há o deslocamento do interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelo a isso, a história cultural ganha “novo impulso”, renasce o interesse pelo “estudo do político” e incorpora-se à história o estudo do contemporâneo (FERREIRA, 2002, p. 319). Sem dúvidas todas essas transformações pelas quais passou a produção histórica e os debates em torno do estatuto do conhecimento histórico ofereceram um “novo” contexto intelectual para o desenvolvimento da História Oral (HARRES, 2008, p.102).

De acordo com Harres (2008), no Brasil, a História Oral como campo de pesquisa, percorreu um longo caminho – iniciativas pioneiras acontecem na década de 1970 – ganhando “amplitude” e “reconhecimento” a partir da década de 1990. Essas significativas conquistas – que com certeza deram maior visibilidade à História Oral – culminaram com a organização, em

1994, de uma associação – Associação Brasileira de História Oral –, que reúne pesquisadores de diversas áreas, que utilizam essa metodologia e buscam o seu aperfeiçoamento. No âmbito internacional, o espaço ocupado pela pesquisa com fontes orais resultou no movimento de organização da comunidade *Oral History Association* – criada em 1996. Harres concorda que essas associações tiveram papéis destacados – em especial as de caráter nacional – na expansão e consolidação da História Oral, contudo, “uma situação institucional relativamente estável não significou a superação das questões e problemas que marcam esse campo de pesquisa, mas ofereceu o espaço adequado para discussões, debates e experimentos” (p. 99-100). No caso específico da Educação Matemática, é mais precisamente, a partir de 2002, com a constituição do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM) – “resultante de uma série de circunstâncias, algumas delas inusitadas, outras pelo interesse comum de um conjunto de pessoas e outras, ainda, ditadas pelas obrigatoriedades da vida acadêmica”, reconhece Garnica (2010a) – que se percebe um frequente estudo e aplicação da História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa nas pesquisas desse campo<sup>1</sup>.

O ponto de partida deste artigo é a idéia de que a História Oral vem se consolidando como possibilidade metodológica em pesquisas no campo da Educação Matemática, sejam elas investigações historiográficas ou não. Essa idéia será defendida tomando como referência pesquisas desenvolvidas no interior do GHOEM<sup>2</sup>. Para tanto, consideraremos, primeiramente, seus principais fundamentos e procedimentos e, então, vislumbraremos uma caracterização da História Oral na Educação Matemática.

À luz do conceito de “regimes de historicidade”<sup>3</sup> proposto por Hartog, para entender “os diferentes modos de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro”, tentaremos abordar questões da cultura histórica que nos constitui e que mobilizam as possibilidades de operações historiográficas utilizando, por exemplo, a História Oral como método de pesquisa. Com Schiavinato (2007) entende-se que:

a noção de regime de historicidade assegura uma compreensão epistêmica das diferenças do saber histórico e sua cultura envolvida; contempla a dimensão cotidiana da cultura histórica que hoje perpassa as produções midiáticas, a arquitetura e o urbanismo, o patrimônio e os museus, as memórias de família e outros mais, ou seja, diferencia protagonistas, procedências e debates. (p. 93).

De acordo com Hartog (1996), regimes de historicidade não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes, organizam o passado como uma sequência de estruturas. Abre a possibilidade de – e também circunscreve – um espaço para agir e pensar. Dota de um ritmo a marca do tempo, e representa, como se o fosse, uma “ordem” do tempo, à qual se pode subscrever ou, ao contrário – e o que ocorre na maioria das vezes – tentar evadir-se, buscando elaborar alguma alternativa. Ao que esse autor denomina de “primeiro regime de historicidade”<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Um levantamento do tipo “estudo- da- arte”, publicado em 2006, aponta a dissertação de mestrado de Marco Antonio de Oliveira, defendida na UNICAMP, em 1987, como um trabalho em Educação Matemática que assume a História Oral como método. Mas como ressalta Garnica (2009), uma leitura atenta dessa produção, mostra que o trabalho exercita, efetivamente, uma postura qualitativa de análise, tendo depoimentos como referências, uma opção que consideramos insuficiente para ser definida como História Oral, embora a anuncie. Para esse autor, uma imersão mais plena nos trâmites da História Oral – e o início de um pensamento metodológico específico, que será continuado por outros trabalhos – ocorre com o trabalho de mestrado de Gilda Lúcia Delgado de Souza, defendido na UNESP em 1998. Gilda dialoga com sociólogos e historiadores e promove um deslocamento inicial dessas concepções e procedimentos para a Educação Matemática de modo a permitir reconfigurações que são apropriações criativas (GARNICA, 2010a).

<sup>2</sup> Essas pesquisas estão disponíveis em:< [www.ghoem.com](http://www.ghoem.com)>

<sup>3</sup> As idéias aqui apresentadas sobre esse tema estão baseadas em (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2010).

<sup>4</sup> Para Hartog esse regime instala-se, mais nitidamente, no Renascimento, com a *história magistra*.

corresponde ao paradigma da *história magistra*<sup>5</sup>. Esse modelo repousava sobre a idéia de que “o passado está presente, e é nele que se deve buscar os modelos a copiar”; o futuro não repetia o passado, porém não o excedia jamais (“movia-se no interior do mesmo círculo, com a mesma providência e os mesmos homens partilhando a mesma natureza humana”) (HARTOG, 1997, p.9). A *história magistra* vigorou até o século XX, passando pela metodologização do fazer historiográfico no século XIX<sup>6</sup> e pela revolução dos *Annales*. Nessa trajetória, a história começa a admitir uma “nova tonalidade” (mas não uma nova coloração) e passa a optar por servir de parametrização (necessária) à evolução – mestra da vida e guia para o progresso são, agora, duas vertentes de uma mesma moeda. Nessa trajetória, “a idéia de progresso, somada à concepção de história como processo, transformou o tempo em ator histórico, e jogou para o futuro a responsabilidade de lançar luz sobre o presente e o passado” (MOTTA, 2008, p. 116).

É na órbita da Escola dos *Annales* que começa a se avizinhar um outro – e “novo” – regime de historicidade, aquele em que a categoria de futuro não mais orientaria o trabalho do historiador, e o tempo linear, cumulativo e evolutivo também não seriam mais seu objeto de estudo (GOMES, 2009). Nesse novo regime “não cabe mais ao passado esclarecer o futuro, mas, ao contrário, cabe ao futuro esclarecer o passado” (HARTOG, 1997, p. 9). Assim, não tendo mais o passado nos acossando em direção ao futuro – que nos pressiona pela frente –, é ao presente que cabe alimentar o passado, criá-lo, sem podermos contar com uma perspectiva mais objetiva ou positiva de um futuro rumo ao qual deveríamos caminhar (*ibidem*). Esse novo regime, nas palavras de Schiavinato (2007), evidencia, em nós, a expansão do presente rumo ao passado e ao futuro.

O presente em si não se basta, busca conquistar o passado e o futuro, em um movimento contínuo, como se nada pudesse ser esquecido ou perdido. O presentismo parece onipresente e eterno, sem limites. O evento agora é produzido incessantemente por uma economia, principalmente midiática, do presente e, simultaneamente, o momento passado já é pensado enquanto histórico, sob a égide do arquivo, do patrimônio, dos museus, da memória. O presente deseja sua imediata historicização. (SCHIAVINATTO, 2007, p. 94).

E não se trata apenas de, talvez por uma desilusão com o passado, ser agora o presente a categoria criadora por excelência. Em termos culturais, trata-se também de perceber, principalmente nos dias de hoje, que o tempo se tornou apressado. “O sentido do tempo mudou”, afirma Beatriz Sarlo (2005, p. 93). O tempo é a nova sintaxe dos objetos que freqüentam nosso cotidiano e não mais emanam uma “vibração nervosa do desconhecido”. Culturalmente, a brecha entre passado e futuro torna-se mais ampla (pois presentifica passado e futuro) e, ao mesmo tempo, mais estreita (pois não é percebida mais como parte do tempo, dada a pressa com que se move... e passa). O retorno ao passado de hoje não tem o mesmo sentido daquele defendido no início do século XX, sofreu um deslocamento: “dos futuros presentes para os passados presentes”, na frase de Huyssen que Rocha, Magalhães e Gontijo (2009, p. 21) complementam: “Mas, como bem observou François Hartog, esse passado presente não visa preparar o futuro, mas tornar o presente presente a si mesmo, uma vez que a memória é utilizada como um instrumento presentista”.

Nessa pavimentação, a historiografia desempenha um papel preponderante, e os regimes de historicidades são vistos como uma perspectiva para entender as reorientações pelas quais a Historiografia vem passando. Hartog delinea os regimes de historicidade e, particularmente, “nosso” regime de historicidade, focando mais propriamente a produção de conhecimento na

---

<sup>5</sup> Trata-se de uma concepção – assentada a partir de uma afirmação de Cícero, “*História est magistra vitae*” (A história é mestra da vida) – segundo a qual é no conhecimento do passado que se encontram enraizadas as possibilidades de enfrentar o presente e o futuro: cabe à história dar exemplos que guiem a vida.

<sup>6</sup> Trata-se da escola metódica de Ranke, na Alemanha, e de Langlois e Seignobos, na França, que inaugura, efetivamente, a Historiografia como campo profissional, como prática científica autônoma.

história, desenvolvida por historiadores, e a função política dessa disciplina e seus praticantes. Desse panorama não escapam as reorientações pelas quais a Historiografia passou no que diz respeito aos seus objetos, fontes e metodologias. Essas reorientações, embora não sejam o tema central de Hartog, tornam-se possíveis e circulam em determinados regimes de historicidade, ajudando a compô-los e, ao mesmo tempo, criando perspectivas que permitem a manutenção ou a possibilidade de alteração de um determinado regime. Entendemos que as práticas do historiador são delineadas/tornadas possíveis num determinado regime de historicidade, e são essas mesmas práticas que nos permitem perceber – ou delinear – o regime de historicidade do qual participam. Assim, as práticas historiográficas – ou as operações historiográficas possíveis – e os regimes de historicidade dialogam e se retroalimentam.

Segundo Gomes (2009), existem alguns parâmetros segundo os quais a Historiografia tem sido pensada em tempos recentes. Um deles considera que uma das características da Historiografia contemporânea é o debate e o trabalho de fronteira com outras disciplinas; sem a consolidação de modelos hegemônicos do “fazer história” – sejam teóricos, sejam metodológicos – abandonou-se, no campo historiográfico, uma vontade de saber orientada por determinismos. Para a autora, a História não pretenderia mais atribuir um único sentido ao tempo. Justamente por se ter voltado para temporalidades e causalidades múltiplas e interdependentes<sup>7</sup>, recolocando na pauta de seus interesses uma grande variedade de acontecimentos e sujeitos históricos (grandes e pequenos, heróis e pessoas comuns), a Historiografia foi forçada a enfrentar, mais uma vez, as questões clássicas do método histórico, diz Gomes. Dessa forma, de um lado, a disciplina repensou a utilização de suas fontes, também multiplicadas e, desta feita, também produzidas intencionalmente pelos historiadores<sup>8</sup>. De outro, a questão da própria escrita da história ganhou centralidade. Para Gomes, a disciplina, nesse amplo movimento, reconheceu novas fontes e não mais as hierarquizou em função de seus suportes (se objeto, texto, voz, imagem), atribuindo a todos eles o mesmo valor. Fez o mesmo com seus objetos de investigação, realizando acréscimos decisivos. Assim, não só outras dimensões da realidade social tornaram-se dignas e passíveis de atenção do historiador (o cotidiano, as sensibilidades etc), como o “ponto de vista” de outros atores passou a ser considerado (as mulheres, os grupos étnicos etc), o que implicou, para a disciplina, o reconhecimento de diversas perspectivas de análise, porque de vivências de um fenômeno social. De acordo com a autora, tendo em vista essas considerações, entende-se porque a História, nas décadas finais do século XX, cada vez mais se tornou uma disciplina interessada nos processos de construção de identidades. A História, como disciplina interpretativa, destaca Gomes, teria que levar em conta as “representações” que os sujeitos históricos constroem para dar sentido a suas ações no tempo; tem que considerar as “negociações” que esses sujeitos realizam com uma realidade social em permanente mutação, ao mesmo tempo limitando e possibilitando áreas de manobra para os que com ela interagem. Enfatiza a autora que é em uma espécie de espaço intermediário entre o vivido, o senso comum e tudo o mais que é “materializado pelos documentos” e a norma de sua disciplina, isto é, os paradigmas disponíveis, o vocabulário reconhecido, etc – sejam eles questionáveis ou não –, que o historiador trabalha (GOMES, 2009, p. 54-8).

Tomando como referência esse tecido teórico, passamos a apresentar os principais fundamentos e procedimentos que têm direcionado as ações do GHOM no desenvolvimento de operações historiográficas que nos mobilizam para compreender questões do campo da Educação Matemática.

---

<sup>7</sup> Segundo a autora, “Refiro-me tanto à idéia de duração (longa, média e curta), como ao trabalho com o tempo mítico, o tempo do vivido, por exemplo, que o estudo da memória afirmou e sofisticou nas últimas décadas. A História do Tempo Presente é também um capítulo dessa transformação pela qual a História vem passando ao trabalhar com a questão da temporalidade” (GOMES, 2009: 54)

<sup>8</sup> “O reconhecimento e a expansão do uso da metodologia da História Oral são, nesse aspecto, fundamentais e se conectam com o crescimento e a legitimidade dos estudos da História do Tempo Presente” (idem).

## CARACTERIZANDO A HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De acordo com Miguel e Miorim (2002), pode-se dizer que a Educação Matemática se caracteriza como:

[...] um tipo de atividade que se processa no interior de um conjunto de práticas sociais (e, portanto, interpessoais e/ou institucionais) de qualquer época ou contexto que procuram promover a ação educativa no âmbito da matemática e/ou que tomam por objetivo de investigação os processos sociais (subjetivos ou intersubjetivos, institucionalizados ou não) de produção, circulação, apropriação e re-significação dos objetos matemáticos no âmbito de quaisquer práticas sociais em que esse conhecimento circule. (pg. 186).

Porém, também concordamos com Garnica (2004) de que a formação do professor de matemática “é tão íntima ao que temos concebido por Educação Matemática que acaba por confundir-se com ela: não há prática científica em Educação Matemática que, de um modo ou outro, num momento ou outro, não vise à formação de professores” (p. 152).

Com vistas a essa prática científica de Educação Matemática, o GHOM vem desenvolvendo pesquisas sobre a formação de professores de matemática no Brasil que visam, sobretudo, dar um panorama de compreensões sobre a construção de estratégias de ação dessa formação, bem como dos seus significados para professores e agentes da educação. Ao mesmo tempo em que explora compreensões de outros campos de estudo – como a história, a sociologia, a antropologia, dentre outros – o uso da História Oral mantém uma tradição já consolidada na área da Educação Matemática, qual seja, a da mobilização de parâmetros qualitativos de investigação que se apóiam na oralidade, na coleta de depoimentos que, de maneiras variadas, são analisadas sob várias perspectivas. Como afirmam Connelly & Clandinin (1995), as narrativas – advindas de diários, entrevistas, (auto-)biografias, cartas e outros documentos –, há tempos utilizadas na pesquisa qualitativa, são uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana e, portanto, seu estudo é apropriado em muitos campos das ciências sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que a História Oral na Educação Matemática tem criado fontes que diversas tramas qualitativas de pesquisa permitem explorar e, por esse motivo, a concebemos como uma metodologia de pesquisa que envolve a criação de fontes a partir da oralidade e se compromete com análises compatíveis com sua fundamentação (GARNICA, 2010b).

No entanto, vale aqui ressaltar a nossa defesa de que a História Oral em Educação Matemática trata-se de uma “metodologia-em-trajetória”, de natureza qualitativa, pressupondo que um método se configura dinamicamente, em processo, e não pode ser estabelecido *aprioristicamente*, sem um objeto específico a investigar, uma vez que nas pesquisas de natureza qualitativa são os objetos que vão exigindo procedimentos específicos para compreendê-los (GARNICA, 2010a). Ainda assim tentaremos escrever uma caracterização da História Oral na Educação Matemática como metodologia de pesquisa qualitativa, baseando-nos nos estudos desenvolvidos nesse âmbito até o momento.

A principal característica do trabalho com a História Oral é a criação e utilização de fontes orais, obtidas a partir da gravação de entrevistas. Isso faz com que um dos principais “alicerces” de um trabalho com História Oral seja a narrativa, uma vez que “um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado”, diz Alberti (2004). Isso significa, continua a autora, que ele (o entrevistado) se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido. Para essa autora, esse “trabalho da linguagem” em cristalizar imagens que remetem a, e que significam novamente, a experiência é comum a todas as narrativas, mas argumenta que “talvez ainda não tenhamos dado ainda a devida atenção para esse trabalho da linguagem nas chamadas ‘fontes orais’” (p.12).

Nesse sentido, concordamos com Larrosa (2004) que, ao problematizar a relação entre relato e identidade, define o relato autobiográfico como o local de fabricação e reprocessamento de identidades, de quem somos e do que nos tornamos, do que não temos podido ser ou querido ser, do que estamos deixando de ser. Nessa exploração da relação entre experiência, relato autobiográfico e sujeito, o autor define experiência como aquilo que se passa conosco ao vivenciarmos situações, sendo o relato, portanto, um dos modos privilegiados de darmos um sentido narrativo a isso que vivenciamos e o sujeito da experiência, convertido em sujeito do relato, é o autor, o narrador e o personagem principal dessa trama de sentido ou sem sentido que construímos com nossa vida e que, ao mesmo tempo, nos constrói. Alberti (2004), fala nessa mesma direção ao abordar o que está em jogo em uma entrevista:

No momento da entrevista, diante do entrevistador e de seus instrumentos – filmadoras, gravadores – o entrevistado tem a tarefa de “dar conta” de tudo e de responder a perguntas /.../ O que está em jogo aí é trabalho de transformar lembranças, episódios, períodos da vida, experiências, enfim em linguagem. Em situações desse tipo (como em inúmeras outras) a linguagem não “traduz” conhecimentos e idéias pré-existentes. Ao contrário: conhecimentos e idéias tornam-se realidade à medida que, e porque, se fala. O sentido se constrói na própria narrativa: por isso se diz que ela constitui (no sentido de produzir) racionalidades (p.13).

As entrevistas, tomadas como fontes históricas, tornam-se, deste modo, para muitas pesquisas, “pistas para se conhecer o passado”, “rastros de experiências”. No caso da História Oral, as pistas e os rastros são relatos do que se passou, surgidos a *posteriori*. O passado existiu independente dessas pistas e desses rastros, mas hoje só pode existir por causa deles e de outros, diz Alberti. Assim, continua a autora, dizemos que a narrativa, na história oral, acaba constituindo o passado, mas isso não significa que o passado não tenha existido antes dela. Esquecer essa diferença é tomar a narrativa, ou as narrativas, como a própria realidade, ou as realidades. E quando se opta pelo plural é porque se conclui que as narrativas são “válidas” – melhor dizendo, são “versões”, significados produzidos – e que não cabe ao pesquisador julgá-las (ibid., p.12).

Ainda sobre as entrevistas, Alberti recorre a um artigo de Niethammer (1985), em que o autor faz considerações sobre a História Oral e identifica quatro componentes do “texto” da entrevista. Em primeiro lugar, tratar-se do registro de uma interação social (entre entrevistado e entrevistador); em segundo, de uma ou mais versões da história de vida do entrevistado; em terceiro lugar, o texto reúne uma variedade de informações, que podem ser verdadeiras ou não (e cabe ao pesquisador indagar-se sobre a plausibilidade, comparando-as com outras fontes); em quarto, finalmente, que quase toda entrevista contém histórias. Essas histórias, diz o autor, “são o grande tesouro da história oral, porque nelas se fundem, esteticamente, declarações objetivas (podemos dizer: os acontecimentos) e de sentido”. “Boas histórias”, continua o autor, não se deixam traduzir, por uma “moral” porque o significado do que é narrado se cristaliza no conjunto da narrativa. E porque nessas histórias, o sentido é apreendido do conjunto, elas são especialmente “citáveis” têm força estética. Apresentadas ao público juntamente com propostas de interpretação histórica, permitem que haja uma ampliação do conhecimento (p.18).

Para Alberti (2004), as narrativas na história oral (e não só elas) se tornam, assim, especialmente pertinentes, a ponto de serem “citáveis”, quando os acontecimentos no tempo se imobilizam em imagens que nos informam sobre a realidade. É neste ponto, diz a autora, que as entrevistas nos ensinam algo mais do que uma versão do passado. Nem todas apresentam essas possibilidades, mas quando apresentam, podem se tornar ricos pontos de partida para a análise (p.22)

No que tange às análises em História Oral e Educação Matemática, podemos dizer que essas têm sido condizentes com o que a literatura em outras áreas advertiu no sentido de não caber ao pesquisador julgar as narrativas orais, já que estas funcionam como legitimações (apoios) para a história contada pelo pesquisador sobre o fenômeno pesquisado. O que os pesquisadores na área de Educação Matemática têm realizado em suas investigações em história

oral são constituições de narrativas próprias acerca do que se investigou e analisou. Para tanto, têm se valido de fundamentos e critérios que melhor se aplicam ao seu trabalho. Com relação a isso, podemos identificar – assim como o fez Connelly & Clandinin a respeito de investigações narrativas – a *clareza*, a *verossimilhança* e a *transferibilidade* (esta no lugar da generalização) como práticas deste pesquisador.

Acerca da *clareza*, o que podemos notar nos trabalhos desses pesquisadores é uma preocupação tanto em deixar explícitas suas expectativas com relação à investigação (metas, objetivos, propósitos, fundamentos, etc), como as narrativas integrais dos colaboradores (entrevistados), ao destacarem, em seus textos, as diferenças entre “tempo da história” e “tempo do discurso”, dando-lhes estrutura condizente com seus fundamentos e, por isso, estabelecendo um estilo de escrita diferente das composições acadêmicas clássicas. Isto permite que se criem um campo de exterioridade, em que significados podem ser situados uns em relação a outros, ou sobrepostos uns aos outros, definindo diferenças, irredutibilidades e desigualdades, deixando explícitas as aproximações com as formas como as coisas são constituídas.

A *verossimilhança*, entendida como o atributo daquilo que parece intuitivamente verdadeiro, é verificada na tendência desses trabalhos em encontrar plausibilidades nas narrativas analisadas, ao permitirem que essas fontes dialoguem com outras fontes disponíveis, num processo, às vezes, de triangulação que não pretende questionar a veracidade da memória registrada, mas compreendê-la na tentativa de entender os atores do cenário em questão como participantes corrompidos por suas intenções, seus sonhos, seus princípios, impregnados por um estado de coisas, uma situação, um momento, tempo e espaço (GARNICA, 2010b).

Um esquivar-se ao determinismo é o que faz com que os trabalhos em História Oral e Educação Matemática se caracterizem com o que Guba y Lincoln (1989) já chamavam de *transferibilidade* em contraposição a *generalidade*. Com alicerces na Sociologia de Elias, de Berteaux; na Filosofia de Ricoeur, de Foucault; na Antropologia de Geertz, de Augé; na História de Le Goff, de Ginzburg, de Ariès, de Hartog, de Bloch, de Certeau, de Darnton, de Revel; na História da Arte de Argan, de Longhi; na Literatura de Borges, de Capote, de Lispector, de Calvino; na História da Educação Matemática de Miorim, de Gomes, de Miguel; em Larrosa, Bolívar, John Thompson, Paul Thompson, Joutard, Portelli (como citado por Garnica, 2010b), esses trabalhos não se deixam levar pela “ilusão da causalidade” ao permitirem ao leitor uma história global que, entretanto, o faz reconhecer seus detalhes, imaginar cenas em que proeminências poderiam ocorrer, reconstruindo-a a partir de associações com situações semelhantes e, por fim, comparando-a a situações semelhantes.

No que tange à história da Educação, especificamente, narrativas de experiências de professores ou ex-professores, suas descrições sobre a forma como vivenciaram certas reformas educacionais, bem como as relações estabelecidas com a instituição escolar, vêm desarticular a abordagem comumente centrada nas políticas públicas e nas filosofias pedagógicas. Segundo Gusmão (2004), a história oral aplicada à educação tem iluminado os lugares ocultos da vida escolar, apontado formas sutis de resistência e sublinhado efeitos de currículos, normas e diretrizes.

Pesquisas desenvolvidas na área da Educação Matemática revelam como o referencial teórico-metodológico da história oral permite conexões entre significados de narrativas orais e escritas e da própria historiografia para uma discussão daquilo que tende a permanecer e daquilo que tende a se alterar nas práticas cotidianas de professores de Matemática (SOUZA, 1998; MARTINS, 2003; BARALDI, 2003; BERNARDES, 2003; TUCHAPESK, 2004; SILVA, 2004; GALETTI, 2004; SOUZA, 2005; MARTINS, 2007). Tal discussão indica, por sua vez, tendências sobre quais elementos tendem a ser relevantes para a prática do professor de matemática e, por isso, importantes de serem avaliados em todos os níveis de sua formação.

Encontra-se também nessa área, a elaboração de esboços de paisagens, formando e auxiliando a percepção de um panorama mais amplo para a abordagem de questões qualitativas como, por exemplo, sobre as resistências com as quais lida o educador matemático (VIANNA, 2000), sobre a análise do torna-se professor de matemática (ROLKOUSKI, 2006), sobre como se conduzir análises de instituições vinculadas à educação, como foi a CENP, num diálogo

próximo com a antropologia (SOUZA, 2006) ou da constituição da identidade de grupos de professores-formadores numa aproximação com a filosofia (SILVA, 2006).

Pela intenção explícita que os trabalhos em História Oral possuem em registrar memórias, relatos de experiências vividas e, a partir delas, intencionalmente, constituir fontes históricas, nota-se que a pesquisa em História Oral na Educação Matemática tem concebido ou se apoiado em concepções acerca da natureza da história. Segundo Garnica (2003), optar pela metodologia da história oral significa optar pela concepção de história e distinguir suas implicações. É a partir dessas concepções que tais pesquisas têm defendido suas posições na Educação Matemática (área) e para a educação matemática (prática).

Com questionamentos voltados a políticas educacionais centralizadoras no que tange à educação matemática, pode-se dizer que a finalidade da história oral na Educação Matemática tem sido descentrar (HALL, 2000) abordagens freqüentemente utilizadas na História da Educação e da Educação Matemática – estas voltadas, mais comumente, para instituições formadoras clássicas e documentos oficiais sobre leis e diretrizes educacionais – de modo a direcioná-las para uma crítica acerca dessas políticas (GARNICA, 2005). Tal desígnio tem colocado a História da Educação Matemática também a serviço do que nós, pesquisadores e educadores matemáticos, temos investigado e considerado legítimo para a formação do professor de Matemática.

Tal crítica é fortalecida quando indícios de práticas sociais relacionadas à educação matemática são trazidos à tona a partir da participação colaborativa de professores, ex-professores, dirigentes, funcionários, alunos, pais, enfim, ‘atores’ do meio educacional, por meio de narrativas sobre suas experiências, constituindo-se em uma pluralidade de aspectos para se compreender certas práticas educativas.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, V. **Além das versões: possibilidades da narrativa em entrevistas de história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2004. 10f. Disponível em: <[www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>. Acesso em: 15/ 06/2010.
- BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. Rio Claro, 2003. 288 f. 3 v. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- BERNARDES, M. R. **As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)**. Bauru, 2003. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- CONNELLY, F. M y CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.; CONNELLY, D. J. y GREENE, M. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ed.1995.
- CURY, F. G. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. Rio Claro, 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro(SP), 2007.
- FERREIRA, M.de M. História, tempo presente e história oral. **Revista Topoi**. Rio de Janeiro, pp. 314-332, dez. 2002.
- GARNICA, A.V.M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. In: **Revista Zetetiké**, pp. 9-55, vol. 11, n. 19, Janeiro/Junho, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Um tema, Dois Ensaio** – Método, História Oral, Concepções, Educação Matemática. Tese de livre docência. Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Re)Traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em história oral e educação matemática. In: BICUDO, M.A.V. & BORBA, M.C. **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.



- GARNICA, A.V.M. Dez anos de História Oral em Educação Matemática: configurando (possíveis) estabilidades. In: **Anais do SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**, v. único. Belém (PA), 2009.
- GARNICA, A.V.M. (2010a). Presentificando ausências: a formação e a atuação de professores de Matemática In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação matemática** (Parte IV – FONSECA, M.C.dos R. (org.), Coleção Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010, p. 555-569.
- GARNICA, A.V.M. **Outra inquisição: notas sobre História Oral e História da Educação Matemática**. *Revista Zetetiké*, 2010 (no prelo).
- GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história Oral. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, 2010. (no prelo).
- GAERTNER, R. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neu Deutsche Schule à fundação Universidade Regional de Blumenau**. Rio Claro, 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.
- GALETTI, I. P. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens**. Rio Claro, 2004. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.
- GOMES, A. de. C. **A república, a História e o IHGB**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- GUIMARÃES, M. L. S. (2009). Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 35-50
- GUSMÃO, E. M. **Memórias de quem ensina: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- HARRES, M. M. História oral: algumas questões básicas. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, pp. 99-112, dez. 2008.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Silva, T.T. e Louro, G.L.. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.
- HARTOG, F. Time, History and the writing of History: the order of time. **ANAI. KVHAA Konferenser**: Estocolmo, v. 37, p. 95-113. 1996.
- HARTOG, F. (1997). O tempo desorientado – tempo e história: como escrever a história da França? **Revista Anos 90**. Porto Alegre, n.7, p. 07-14, jul. 1997.
- HARTOG, F. (2006). Tempo e patrimônio. **Varia Historia**. Belo Horizonte: UFMG, vol. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.
- LARROSA, J. 20 minutos em la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad em Imre Kertész. **Anais do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica** ocorrido em Porto Alegre, 2004.
- MARTINS, M. E. **Resgate histórico da formação e atuação de professores de escolas rurais da região de Bauru (SP)**. Bauru, 2003. Relatório de Iniciação Científica. Fapesp/Departamento de Matemática, Universidade Estadual Paulista, Bauru (SP), 2003.
- MARTINS, R.M. **Cuidado de si e educação matemática: perspectivas, reflexões e práticas de atores sociais (1925-1945)**. Rio Claro, 2007. Tese (Doutorado em Educação Matemática)- Instituto de Geociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.
- MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas técnicas agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade**. Rio Claro, 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.
- MIGUEL, A. ; MIORIM, M.A. **História na Educação Matemática: propostas e desafios**. 1. ed. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 198 p.
- PORTELLI, A. **Ensaio de história Oral**. São Paulo: Editora Letra & Voz, 2010, 264 p.

- MOTTA, M. A escrita da história. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.21, nº 41, pp. 115-118, jan./jun. 2008.
- ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática: (im)possibilidades de leitura**. Rio Claro, 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2006.
- SARLO, B. **Tempo Presente: notas sobre a mudança de uma cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, 238p.
- SCHIAVINATTO, I. L. (Comentário VIII). Sobre o campo de visibilidade: entre o passado e o futuro. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v.15. n. 2. p. 93-98, jul./dez. 2007.-
- SEARA, H. F. Nedem – **Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática: sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná**. Curitiba, 2005. 552f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2005.
- SILVA, S.R.V. **Identidade Cultural do Professor de Matemática a partir de depoimentos (1950-2000)**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.
- SOUZA, G.L.D. **Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Educação matemática na CENP: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2005.
- SILVA, H. da. **Centro de Educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade**. Rio Claro, 2006. 480f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro(SP), 2006.
- TUCHAPESK, M. **O movimento das tendências na relação escola-família-matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.
- VIANNA, C.R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000.

---

Heloisa da Silva	E-mail: <a href="mailto:heloisas@rc.unesp.br">heloisas@rc.unesp.br</a>
Dea Nunes Fernandes	E-mail: <a href="mailto:deanf13@hotmail.com">deanf13@hotmail.com</a>