



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

# **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS

FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E MARCAS DE GÊNERO:  
ATRAVESSAMENTOS DO FEMININO NA COMPOSIÇÃO DE UMA  
ÁREA DE PESQUISA**

TAILINE AUDILIA DE SANTI

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS  
**RIO CLARO – SP**  
**2026**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Câmpus de Rio Claro

TAILINE AUDILIA DE SANTI

**Educação Matemática e marcas de gênero: atravessamentos do feminino na  
composição de uma área de pesquisa**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Heloisa da Silva

RIO CLARO – SP  
2026

S235e Santi, Tailine Audilia de  
Educação Matemática e marcas de gênero: atravessamentos do  
feminino na composição de uma área de pesquisa / Tailine Audilia de  
Santi. -- Rio Claro, 2026  
465 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro  
Orientadora: Heloisa da Silva

1. Matemática. 2. Educação. 3. História Oral. 4. Mulheres na  
ciência. 5. Professores de matemática. I. Título.

## **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

Por meio da História Oral, esta pesquisa resgata as memórias da Educação Matemática. O impacto social esperado (ODS 4 e 10) é humanizar a disciplina, oferecendo à sociedade reflexões históricas que fundamentam práticas pedagógicas mais inclusivas, valorizando a pluralidade cultural no ensino.

## **POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

Through Oral History, this research recovers the memories of Mathematics Education. The expected social impact (SDG 4 and 10) is to humanize the discipline, offering historical reflections that support more inclusive pedagogical practices, valuing cultural plurality in teaching.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Câmpus de Rio Claro

TAILINE AUDILIA DE SANTI

**Educação Matemática e marcas de gênero: atravessamentos do feminino na  
composição de uma área de pesquisa**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de  
Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de  
Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos  
requisitos para obtenção do título de Doutora  
em Educação Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa da Silva

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup>. Dra. Heloisa da Silva  
(Orientadora) IGCE/Unesp/Rio Claro (SP)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréia Lunkes Conrado  
IGCE/Unesp/Rio Claro (SP)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Deise Aparecida Peralta  
FEIS/Unesp/Ilha Solteira (SP)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luzia Aparecida de Souza  
CCET/UFMS/Campo Grande (MS)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rose-Anne Reynolds  
UCT/Cidade do Cabo – África do Sul

Conceito: Aprovado

Rio Claro – SP, 09 de fevereiro de 2026

## AGRADECIMENTOS

Esta tese é, antes de tudo, o resultado material de múltiplos cortes agenciais, de encontros e de vidas que se atravessaram. Se cheguei até aqui, foi porque não voei sozinha.

A Deus, princípio de todas as coisas e autor da vida. Obrigada por ser a força invisível que me sustentou nas horas de desorganização profunda, por guiar os meus passos através de oceanos e continentes, e por ser a luz constante que sempre iluminou as minhas incertezas. Sem essa base inabalável, este voo não teria sido possível.

Ao meu esposo, Dean. O nosso encontro em solo sul-africano foi a mais bela e inesperada reinvenção da minha vida. Obrigada por ser o meu porto seguro nas ventanias de Cape Town, por ancorar os meus dias com amor e paciência, e por amar a mulher pesquisadora, *cronópio* e (des)organizada que sou.

Ao meu filho, Thomas, que se gestou no meu ventre enquanto estas páginas se gestavam no mundo. Ensinaste-me, na pele, que o tempo do relógio não dá conta do tempo da vida. Antes mesmo de nasceres, já me reescrevias e transformavas a minha pesquisa. Esta tese, feita de fôlego, deslocamentos e esperança, também é tua.

Aos meus pais, Soeli e Marcos, por serem a minha primeira raiz e o meu primeiro céu. Obrigada por plantarem em mim a semente da inquietação, por cercarem a minha infância de livros, e por nunca cortarem as minhas asas de papelão. Deram-me a coragem de alçar voo, mesmo quando o destino parecia incerto.

À minha irmã, Aline, companheira das primeiras descobertas. Obrigada por seres testemunha e cúmplice da minha história. A tua presença é um fio constante que me liga à minha essência, independentemente da altura ou da distância dos meus voos.

À minha avó, Elita, a raiz de onde brota a nossa linhagem. Obrigada por seres o alicerce silencioso e potente que nos sustenta, ensinando-nos, através do teu próprio exemplo, a força e a resiliência do feminino. A tua existência e a tua história abriram os caminhos para que as mulheres da nossa família pudessem florescer e construir as suas próprias asas. O meu voo é, também, um prolongamento do teu.

À minha orientadora, Heloisa da Silva, por ser o vento constante sob as minhas asas. A sua orientação foi meu horizonte. Obrigada por me permitir a autonomia, por

acreditar na potência poética da pesquisa, por encorajar as minhas travessias geográficas e epistemológicas, por ter me apresentado a filosofia Pós-humanista e a Difração e por acolher a minha escrita com tanta sabedoria e afeto.

À Rose-Anne Reynolds, que me acolheu na *University of Cape Town*. Obrigada por me provocar com tantas perguntas, por fazer de Cape Town um lar teórico e afetivo e por ter se tornado uma grande amiga para mim. Seus questionamentos desestabilizaram minhas certezas e me ensinaram a ver beleza nas fendas.

Às mulheres potentes da minha banca examinadora, cujas leituras políticas e generosas transformaram e refinaram este trabalho: Andréia Lunkes Conrado, Deise Aparecida Peralta, Luzia Aparecida de Souza e Rose-Anne Reynolds. Não avaliaram apenas um texto acadêmico, mas me ensinaram a habitar as fronteiras com mais coragem e a exigir que outra ciência seja possível.

Ao Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), minha casa acadêmica desde o mestrado até a conclusão deste doutorado – e que, espero, continue a ser a minha morada no que virá a seguir. Obrigada pela imensidão de aprendizados partilhados e, principalmente, por me fazerem enxergar que outras formas de fazer pesquisa não apenas são possíveis, como são potentes e necessárias. Vocês me ensinaram a escutar as narrativas e são a prova viva de que o conhecimento, assim como a sobrevivência, se constrói em rede.

Aos meus colegas de orientação, companheiros de travessia. Obrigada por dividirem as angústias, as leituras e as desorganizações que a pesquisa nos impõe. O conhecimento também se tece no afeto.

Às mulheres que são a própria matéria vibrante desta tese. Às educadoras matemáticas que generosamente me emprestaram as suas memórias, dores, rupturas e criações: Maria do Carmo de Sousa, Maria Laura Magalhães Gomes, Andréia Maria Pereira de Oliveira, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Eliana Alves Pereira Leite, Miriam Godoy Penteado, Carmen Lúcia Brancaglioni Passos, Sônia Maria Clareto e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. Ensinaram-me que o feminino é uma força indomável de desterritorialização. Sem a vossa coragem, o jardim no cimento não existiria.

Aos mais-que-humanos e aos lugares que me atravessaram: o céu infinito de

Campo Mourão, as ruas acolhedoras de Rio Claro e a imponência da *Table Mountain* em Cape Town. Aos livros, que me leram enquanto eu os lia, companheiros silenciosos cujas páginas e palavras me serviram de bússola, e me emprestaram palavras quando as minhas faltaram. À chuva que bateu na janela enquanto eu lia Clarice, ao oceano que nos conecta, às pedras que me ensinaram sobre as camadas do tempo e aos pássaros da minha infância, que nunca me explicaram como voar – eles apenas voaram.

A vocês, a minha eterna gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.



## RESUMO

Esta tese investiga a História da Educação Matemática no Brasil sob uma perspectiva difrativa e pós-humanista, mapeando os atravessamentos do feminino na constituição ontológica e política do campo. Distanciando-se de uma historiografia que busca preencher supostas “ausências”, a pesquisa analisa os mecanismos de silenciamento, as barreiras materiais e, sobretudo, as potências criativas que emergem dos *não-lugares* epistêmicos, institucionais e interseccionais ocupados pelas mulheres. Metodologicamente, opera-se um deslocamento da História Oral para uma prática de escuta onto-epistemológica e não-linear, lendo difrativamente as narrativas de nove educadoras matemáticas – Maria do Carmo de Sousa, Maria Laura Magalhães Gomes, Andréia Maria Pereira de Oliveira, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Eliana Alves Pereira Leite, Miriam Godoy Penteado, Carmen Lúcia Brancaglion Passos, Sônia Maria Clareto e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca – em emaranhamento com acervos do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) e do Enaphem (Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática). A fundamentação teórica articula o realismo agencial de Karen Barad, as teorias feministas e a filosofia da diferença, tendo também a obra “A Paixão Segundo G.H.”, de Clarice Lispector, como intercessora analítica. As análises indicam que as rupturas biográficas (maternidade, luto, cuidado), as tensões geopolíticas (a inversão Norte-Sul e a peregrinação epistêmica) e as interseccionalidades de raça e gênero não atuam apenas como obstáculos, mas como forças que co-constituem a área. Conclui-se que o feminino não apenas *está* ou *atravessa* na/a Educação Matemática, mas age como uma potência de desterritorialização que reinventa o rigor, as redes de colaboração e as fronteiras do conhecimento matemático a partir das fendas da estrutura acadêmica hegemônica.

**Palavras-chave:** História da Educação Matemática; Gênero; História Oral; Difração; Pós-humanismo; Maternidade.

## ABSTRACT

This thesis investigates the History of Mathematics Education in Brazil from a diffractive and posthumanist perspective, mapping the entanglements of the feminine in the ontological and political constitution of the field. Distancing itself from a historiography that seeks to fill supposed *absences*, the research analyzes silencing mechanisms, material barriers, and, above all, the creative potencies emerging from the epistemic, institutional, and intersectional *non-places* occupied by women. Methodologically, a displacement from Oral History is operated towards an onto-epistemological and non-linear practice of listening, diffractively reading the narratives of nine mathematics educators – Maria do Carmo de Sousa, Maria Laura Magalhães Gomes, Andréia Maria Pereira de Oliveira, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Eliana Alves Pereira Leite, Miriam Godoy Penteado, Carmen Lúcia Brancaglion Passos, Sônia Maria Clareto, and Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca – in entanglement with archives from the Oral History and Mathematics Education Group (Ghoem) and Enaphem (National Meeting on Research in the History of Mathematics Education). The theoretical foundation articulates Karen Barad's agential realism, feminist theories, and the philosophy of difference, also employing Clarice Lispector's work “The Passion According to G.H.” as an analytical intercessor. Analyses indicate that biographical ruptures (motherhood, grief, care), geopolitical tensions (the North-South inversion and epistemic pilgrimage), and intersectionalities of race and gender act not merely as obstacles, but as forces that co-constitute the field. It is concluded that the feminine does not merely *exist* within Mathematics Education but acts as a potency of deterritorialization that reinvents rigor, collaborative networks, and the boundaries of mathematical knowledge from the fissures of the hegemonic academic structure.

**Keywords:** History of Mathematics Education; Gender; Oral History; Diffraction; Posthuman; Maternity.

## SUMÁRIO

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PRÓLOGO .....                                                                              | 12  |
| DESLOCAMENTOS .....                                                                        | 15  |
| ...de olhares e de respostas.....                                                          | 18  |
| ...de escolhas, perguntas e inquietações na pesquisa .....                                 | 21  |
| ...geográficos e fronteiriços .....                                                        | 23  |
| ...metodológicos e onto-ético-epistemológicos .....                                        | 28  |
| ...de invisibilidades produzidas e potências silenciadas .....                             | 30  |
| ...de estrutura e escrita .....                                                            | 33  |
| Referências .....                                                                          | 34  |
| INTERLÚDIOS.....                                                                           | 37  |
| NARRATIVAS .....                                                                           | 40  |
| MARIA DO CARMO DE SOUSA .....                                                              | 41  |
| Referências .....                                                                          | 66  |
| MARIA LAURA MAGALHÃES GOMES .....                                                          | 67  |
| Referências .....                                                                          | 83  |
| ANDRÉIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA .....                                                    | 85  |
| Referências .....                                                                          | 109 |
| MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO .....                                                      | 110 |
| Referências .....                                                                          | 133 |
| ELIANA ALVES PEREIRA LEITE.....                                                            | 134 |
| MIRIAM GODOY PENTEADO .....                                                                | 161 |
| Referências .....                                                                          | 195 |
| CARMEN LÚCIA BRANCAGLION PASSOS .....                                                      | 196 |
| Referências .....                                                                          | 215 |
| SÔNIA MARIA CLARETO .....                                                                  | 216 |
| Referências .....                                                                          | 241 |
| MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA .....                                             | 242 |
| Referências .....                                                                          | 283 |
| DIFRATANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: HISTÓRIA ORAL, NARRATIVAS E<br>QUESTÕES DE GÊNERO ..... | 285 |
| 1. O meio como começo: como nos movemos na/com a pesquisa .....                            | 286 |
| 2. Como começar quando se está preso: o método como encontros e (re)invenções .....        | 288 |
| 3. Tessituras narrativas mobilizadas .....                                                 | 316 |
| 4. Mais sobre o movimento analítico difrativo .....                                        | 336 |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Referências .....                                                                    | 339 |
| Referências selecionadas como fontes históricas (mapeamento inicial) .....           | 344 |
| EDUCAÇÃO MATEMÁTICA SEGUNDO O FEMININO .....                                         | 345 |
| 1. Os não-lugares do feminino na Educação Matemática .....                           | 351 |
| 2. (Des)organizações: o feminino como potência na Educação Matemática .....          | 383 |
| Rupturas e redes: a (des)organização da trajetória pessoal .....                     | 385 |
| A temporalidade descompassada: (des)organizando a carreira .....                     | 391 |
| Dupla constituição: o feminino e a área em devir .....                               | 404 |
| 3. Geopolítica do feminino: deslocamentos e territórios na Educação Matemática ..... | 420 |
| Referências .....                                                                    | 439 |
| Referências selecionadas como fontes históricas .....                                | 443 |
| POSFÁCIO .....                                                                       | 446 |
| APÊNDICE A – Apresentação de Intenções de Pesquisa e Entrevista .....                | 454 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE) .....               | 456 |
| APÊNDICE C – Dados logísticos e temporais das entrevistas .....                      | 465 |

## PRÓLOGO



Eu não existo da mesma forma de um instante para o outro: aquilo que fui já se dissolveu no que agora sou. O que me compõe não é fixo - carrego fragmentos de uma viagem que o universo fará amanhã; sei de acontecimentos do início dos tempos que ocorreram ontem à tarde. Estou em trânsito. Não apenas no espaço, mas no modo de pensar e de perceber o mundo. E percebo que uma viagem não se faz apenas de deslocamentos físicos, mas também de movimentos internos - de estranhamento, de desorientação, de (des)organização.

Guardei meus óculos na geladeira e as chaves no açucareiro.

E lembro-me dos cronópios<sup>1</sup> de Cortázar - essas figuras desajustadas, que não seguem uma lógica previsível - porque há algo de desconcertante quando as coisas não estão onde deveriam. Como um cronópio, busquei sentido no deslocamento, nos objetos fora de lugar, nas interferências que rompem a ordem estabelecida.

Talvez essa também seja a natureza da pesquisa: um processo que exige perder-se para encontrar novas conexões.

Em movimentos difrativos percebi que olhar para algo não significa vê-lo como ele sempre foi, mas como ele pode ser. O conhecimento se forma nos encontros, nos atravessamentos, nas relações que deslocam e transformam.

Cada vez que me perco, reconheço melhor os contornos daquilo que investigo. E, quando isso acontece, as coisas voltam para seus lugares - os óculos para meu rosto e as chaves para o bolso - mas já não são as mesmas.

Nada existe isoladamente. Nenhum conceito, nenhum sujeito, nenhuma história se sustentam sozinhos. O que há é um mundo que se refaz a cada instante, um tecido de presenças entrelaçadas. Aqui, deslocamento não é apenas uma travessia no espaço, mas uma

---

<sup>1</sup> Os *cronópios* são personagens criados pelo escritor argentino Julio Cortázar, descritos como seres poéticos, desajustados e sonhadores, que vivem de forma espontânea e caótica, em contraste com os *famas* (organizados e burocráticos) e as *esperanças* (passivas e conformistas). A referência aos *cronópios* neste texto evoca a ideia de deslocamento, estranhamento e formas não convencionais de perceber o mundo que são discutidas ao longo deste relatório (Cortázar, *Histórias de cronópios e de famas*, 1962).

mudança no olhar. É aprender a ver de novo – e, às vezes, aprender a ver pela primeira vez. Se minha pesquisa me transformou, foi porque me permiti perder coordenadas, esquecer mapas, abandonar certezas. E, ao compreender isso, deixo de buscar respostas definitivas. Precisei me perder algumas vezes.

E começo, de fato, a pesquisar<sup>2</sup> (Entre deslocamentos; no meio do caminho, há alguns anos. Ou há pouco).



**Imagem 1-** Trecho do livro infantil “Big Panda and Tiny Dragon”, escrito por James Norbury: “‘We’re lost again’, said Big Panda. ‘When I’m lost’, said tiny Dragon, ‘I find it helps to go back to the beginning and try to remember why I started.’” (p. 83) (Em português: “‘Estamos perdidos de novo’, disse o Grande Panda. ‘Quando estou perdido’, disse o Pequeno Dragão, ‘acho que ajuda voltar ao começo e tentar lembrar porque comecei’”)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Texto escrito durante a disciplina intitulada *Discussões metodológicas sobre o movimento difrativo no Pós-humanismo crítico* ministrada pelas professoras Heloisa da Silva (Unesp) e Luzia Aparecida de Souza (UFMS) e reescrito para as notas iniciais do capítulo que introduz a leitura desta tese.

<sup>3</sup> As fotografias apresentadas nesta tese foram produzidas pela autora, a menos que se diga o contrário na legenda; Fonte (do livro): NORBURY, James. *Big Panda and Tiny Dragon*. London: Michael Joseph, 2021.

SEÇÃO 1

**DESLOCAMENTOS**





Continuo com capacidade de raciocínio – já estudei matemática que é a loucura do raciocínio - quero me alimentar diretamente da placenta. Tenho um pouco de medo: medo ainda de me entregar pois o próximo instante é o desconhecido. O próximo instante é feito por mim? Fazemo-lo juntos com a respiração. E com uma desenvoltura de toureiro na arena. Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela *é*. Quero apossar-me do *é* da coisa. Esses instantes que decorrem no ar que respiro: em fogos de artifício eles espocam mudos no espaço. Quero possuir os átomos do tempo. E quero capturar o presente que pela sua própria natureza me é interdito: o presente me foge, a atualidade me escapa, a atualidade sou eu sempre no já. Só no ato do amor - pela límpida abstração de estrela do que se sente – capta-se a incógnita do instante que é duramente cristalina e vibrante no ar e a vida é esse instante incontável, maior que o acontecimento em si: no amor o instante de impessoal jóia reflete no ar, glória estranha de corpo, matéria sensibilizada pelo arrepiamento dos instantes – e o que se sente é ao mesmo tempo que imaterial tão objetivo que acontece como fora do corpo, faiscante no alto, alegria, alegria é matéria de tempo e é por excelência o instante. E no instante está o *é* dele mesmo. Quero captar o meu *é*. E canto aleluia para o ar assim como faz o pássaro. E meu canto é de ninguém. Mas não há paixão sofrida em dor e amor a que não se siga uma aleluia. Meu tema é o instante? meu tema de vida. Procuro estar a par dele, divido-me milhares de vezes em tantas vezes quanto os instantes que decorrem, fragmentária que sou e precários os momentos – só me comprometo com vida que nasça com o tempo e com ele cresça: só no tempo há espaço para mim (Lispector, 1998, p. 2-3, *itálicos da autora*).

Se tentasse traçar uma linha única de origem para esta tese, poderia recuar à minha graduação em Licenciatura em Matemática<sup>1</sup>, ou aos primeiros incômodos que me levaram ao Mestrado<sup>2</sup>. Poderia, ainda, buscar o início no chão da escola da minha infância, das memórias vivas que tenho das primeiras vezes que escrevi frases completas, ou dos meus livros infantis favoritos que até hoje estão guardados em um lugar especial da minha memória. Ou poderia narrar sobre o antes disso: sobre as primeiras vezes que me lembro de ter observado o mundo à minha volta e feito reflexões que perduram até hoje. Mas a memória não respeita a fila indiana do tempo cronológico; ela difrata. Portanto, em vez de eleger um começo que exclui os outros, assumo que todos esses tempos me atravessam neste instante de escrita; escolho fazer o corte no *aqui-agora* (seja lá o que isso signifique). É a partir deste emaranhado de tempos que me apresento:

Esta pesquisa é escrita por mim, Tailine, mulher branca – lugar de fala que reconheço

---

<sup>1</sup> Cursei Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) entre os anos de 2015 e 2018).

<sup>2</sup> Cursado também na Unesp, campus de Rio Claro, sob orientação da professora Heloisa da Silva.

não como neutro, mas como uma fronteira ética que atravessa minha escuta<sup>3</sup>, nascida em 1998 em uma cidade pequena no interior do Paraná, filha de Soeli e Marcos, e, graças a eles, desde cedo minha trajetória foi atravessada por livros, literatura e inquietações. Sempre fui sensível ao que se move no detalhe, ao que escapa ao olhar apressado. Talvez por isso a literatura tenha sido, desde sempre, um espaço de refúgio e descoberta para mim. Ela me ensinou que há muitas formas de existir e que cada narrativa carrega consigo um modo particular de dar sentido à vida. Mais tarde, a Educação Matemática tornou-se esse espaço de produção de sentido, um campo que me permitiu olhar para a história não apenas como um relato linear de fatos, mas como um tecido de relações, memórias, silêncios e disputas...

Pesquisar, para mim, em certa medida, foi também se deslocar. Não apenas no sentido físico, mas também no modo como nos movemos entre conceitos, metodologias e formas de conceber o conhecimento e perceber o mundo. A cada leitura, a cada encontro com um novo pensamento, algo em mim se rearranja, e a pesquisa avança como um processo contínuo de transformação.

Este trabalho nasce de deslocamentos difrativos<sup>4</sup>.

Abro esta tese com as palavras de Clarice Lispector porque elas me atravessam e me ensinam a caminhar entre tempos e espaços. Com ela, aprendi que a escrita é uma forma de captar o instante-já, e que o pensamento se desdobra melhor quando renunciamos à compreensão totalizante em favor da entrega ao desconhecido. Se Clarice confessa ter estudado a matemática que é a loucura do raciocínio para depois buscar alimentar-se diretamente da placenta, minha trajetória de pesquisa faz um movimento semelhante: parte da estrutura lógica

---

<sup>3</sup> Nomeio este lugar de enunciação não como um formalismo, mas como um compromisso político. Reconheço que esta branquitude não é um pano de fundo, mas uma lente que molda o que vejo e o que não sou capaz de ver. Ela me situa num lugar de privilégio epistêmico, cujo acesso à literatura, à universidade e até mesmo a certas narrativas foi facilitado. Assumir este lugar é o primeiro passo para tentar, ao longo desta escrita, problematizar as fronteiras do meu próprio olhar e praticar uma escuta que se saiba, desde o início, limitada. Afirmar que essa escrita é um ato político significa, portanto, antes de tudo, assumir meu lugar como parte do grupo opressor. É um gesto de denunciar o racismo que já constituiu minha identidade e contra o qual hoje luto conscientemente para desconstruir. Este movimento de auto exposição busca romper com o que a psicóloga (Cida) Bento (2022) denomina “pacto narcísico” entre brancos, um acordo silencioso que se sustenta na negação do racismo e na desresponsabilização de pessoas brancas pela sua contínua manutenção.

<sup>4</sup> Deslocamento e difração são conceitos distintos em seus focos – o primeiro diz respeito às mudanças de lugar ou de perspectiva vivenciadas, enquanto o segundo se refere a como essas mudanças geram interferências e novos arranjos na produção de conhecimento. Ainda assim, ambos se articulam intimamente, pois as experiências de deslocar-se (geográfica, afetiva ou epistemicamente) fornecem o “material” que será diferido e analisado difrativamente; ao mesmo tempo, a difração retroage sobre os deslocamentos, permitindo-nos enxergá-los sob novos ângulos, como parte de um processo de co-constituição entre pesquisador(a), contexto e objeto de estudo. Dessa forma, chamo aqui de “deslocamentos difrativos” a combinação entre o deslocamento (físico, afetivo, epistêmico) e o modo como ele difrata – ou seja, gera interferências e novos arranjos – na produção de conhecimento. Inspirada em Barad (2007), assumo que não apenas me movimento de um lugar a outro, mas também reconfiguro minhas formas de perceber, interpretar e relacionar-me com o objeto de estudo e comigo mesma.

para mergulhar na matéria vibrante e fragmentária das narrativas. Se pesquisar é estar em movimento, a escrita também o é; o olhar não se fixa, ele se transforma no encontro com o mundo. Assim como Clarice busca apossar-se do *é* da coisa, esta pesquisa busca captar os instantes em que o feminino se constitui na Educação Matemática como uma força viva, matéria de tempo.

Essa pesquisa, que também é movimento, se constrói no trânsito entre tempos, espaços, não-lugares que precisam ser nomeados e presenças que exigem reconhecimento. Investigar a história das mulheres na Educação Matemática não é apenas recuperar o que foi apagado (ou o que não fora escrito), mas propor outros modos de indagar, de vislumbrar e de narrar esse campo. Afinal, deslocar-se não significa apenas mudar de lugar, significa aprender a pensar e sentir de novos modos. A história que queremos contar não é linear, tampouco definitiva. Cada encontro, cada leitura, cada interferência reconfigura o que sabemos e como sabemos.

Ao longo desse percurso, compreendi que investigar a História da Educação Matemática significa, também, investigar os modos como essa história tem sido contada e quais vozes permaneceram à margem desse relato. Se a Educação Matemática é um campo que, historicamente, se construiu em disputas por legitimidade, quais deslocamentos são necessários para que essa história mostre a força constituinte das mulheres que dela fizeram parte?

### **...de olhares e de respostas<sup>5</sup>**

Se pesquisar é estar em movimento, a escrita também o é; o olhar não se fixa: ele se transforma no encontro com o mundo. Assim como a luz que se espalha ao atravessar uma fenda, produzindo padrões que interferem e se refazem em novas composições, a difração, como proposta por Barad (2007), nos lembra que o conhecimento se dá nos encontros, nas relações, nas múltiplas formas de perceber o mundo.

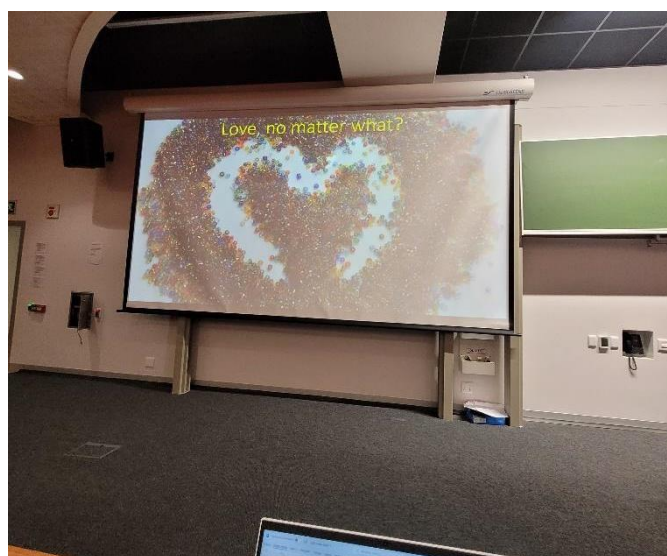


**Imagem 1** - Slide de uma das disciplinas ministradas por Rose-Anne. No slide, escrito em amarelo: "Love no matter what?" – "Ame, não importa o que aconteça?".

<sup>5</sup> Os subtítulos desta introdução são construídos como uma continuidade do título principal, "Deslocamentos". Assim, cada subseção desenvolve um aspecto específico desses deslocamentos, conectando as reflexões teóricas, metodológicas, pessoais... que atravessam este trabalho.

Minha pesquisa não busca refletir uma única imagem, mas difratar-se em múltiplas possibilidades de leitura.

Ao falar dessa busca visceral pela "coisa em si", Clarice evoca uma entrega plena, onde corpo e escrita não se separam. Amar, nessa perspectiva, não exige compromisso ou garantias; é um gesto livre, despretenso, que não se preocupa com o futuro ou com as incertezas de uma vida formatada. Mas então, se amar é esse movimento espontâneo, desprendido de amarras, onde fica a responsabilidade? Em uma de minhas conversas com Rose-Anne<sup>6</sup>, sobre como *introduções introduzem* e como *começos começam*, ela me fez a pergunta: “How can I be response-able to that which I love?”<sup>7</sup> (Reynolds, 2021, p. 1). A questão, que também nomeia o capítulo introdutório de sua tese, me afeta porque implica uma responsabilidade ativa pelo que me atravessa: compreendi que escrever esta tese não era apenas um gesto acadêmico, mas um ato de resposta. Não basta apenas reconhecer um apagamento na historiografia da Educação Matemática; é preciso responder a ele. E responder significa disputar os modos de contar essa história, permitir que as presenças invisibilizadas deixem de ser silêncios e se tornem ressonâncias.

Clarice nos diz que *só no tempo há espaço para mim*; e as minhas vivências até aqui me fazem pensar sobre o que significa responder a esse tempo e a esses espaços – não no sentido de obrigação moral, mas de responsividade, de um estar junto que é ético e atento. E não é justamente disso que trata minha pesquisa? Se cheguei até aqui, foi porque a Educação Matemática, enquanto campo e experiência, me atravessou de formas que não pude ignorar. Não se trata apenas de estudar mulheres educadoras matemáticas porque há uma lacuna na literatura, mas porque suas histórias se entrelaçam com as nossas, pedem para ser contadas e exigem um espaço onde possam produzir interferências.

Se, no contexto da constituição da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática), a Educação Matemática precisou disputar um lugar legítimo de fala e produção de conhecimento (Fernandes & Valente, 2019; Pereira, 2005; Clareto & Miarka, 2015), minha

---

<sup>6</sup> Dr. Rose-Anne Reynolds atua como Senior Lecturer na School of Education da University of Cape Town (UCT), onde também desenvolveu seu doutorado em Filosofia. Sua pesquisa explora questões sobre a infância e a criança a partir de uma abordagem filosófica e pós-qualitativa, investigando as formas como as crianças são compreendidas nos contextos educacionais e na formação docente. Além disso, seu trabalho dialoga com perspectivas inovadoras em educação infantil e práticas pedagógicas que desafiam paradigmas tradicionais, incluindo metodologias colaborativas como a Filosofia para/com Crianças (P4wC). Rose-Anne me recebeu na África do Sul e me guiou ao longo deste processo desenvolvendo o Doutorado Sanduíche na UCT.

<sup>7</sup> Rose-Anne Reynolds ajusta o termo *responsible* para *response-able* com base na teorização de Donna Haraway (2016). A citação original de Karen Barad, em Juelskær et al. (2021, p. 119, apud Reynolds, 2021, p. 1), é: “How can I be responsible to that which I love: physics.” A adaptação destaca a ideia de uma responsabilidade que não é apenas um dever moral, mas uma capacidade de responder ativamente aos afetos e relações que nos atravessam.

pesquisa se insere em um movimento semelhante, mas voltado para dentro do próprio campo, no que diz respeito à afirmação da presença feminina em sua história. Há, portanto, uma dupla responsabilidade: *epistemológica*, porque questiona o modo como o conhecimento sobre Educação Matemática tem sido produzido (Fernandes & Valente, 2019), reivindicando o reconhecimento da força constituinte das experiências das mulheres; e *política*, porque desafia a neutralidade aparente da Educação Matemática, demonstrando como as relações de poder moldam quem tem direito à autoria e ao reconhecimento. Ao investigar as trajetórias das educadoras matemáticas, percebo que a *responsabilidade epistemológica* (Fernandes & Valente, 2019) deve se estender ao reconhecimento da diversidade dos sujeitos que compõem essa comunidade de educadores(as). Como responder aos apagamentos históricos que incidem sobre essas mulheres? Como garantir que suas contribuições transbordem as notas de rodapé de uma narrativa que, por muito tempo, obscureceu suas presenças? Se a Educação Matemática me atravessou, é porque há algo nela que convoca uma resposta, um compromisso ético com a memória e com a reinscrição de vozes que não foram apenas esquecidas, mas silenciadas. *How can I be response-able to that which I love?* – ouço Rose-Anne.

Assim, essa pesquisa não é só sobre olhar para a história das mulheres na Educação Matemática, mas sobre responder a elas de maneira ética, cuidadosa, atenta. Ser responsiva ao que me atravessa significa, antes de tudo, escutar. *Quanto de sentidos um texto acadêmico permite?*

## ...de escolhas, perguntas e inquietações na pesquisa

Minha trajetória na Educação Matemática não começou com uma escolha totalmente consciente. Quando ingressei na graduação, meu interesse pela matemática estava, inicialmente, mais ligado à dita beleza lógica dos números, às resoluções precisas e às certezas aparentes que essa ciência parecia oferecer. Minha natureza me impelia a buscar respostas, afinal. Não obstante, nesta escrita, as perguntas me moveram.

Entre leituras, disciplinas e experiências acadêmicas, percebi que a Educação Matemática não é apenas um campo técnico voltado ao ensino de conteúdos, mas um espaço social e histórico, atravessado por relações de poder, disputas

epistemológicas e, sobretudo, por presenças que moldam a maneira como ensinamos e aprendemos. E compreendi que o ensino de Matemática não é neutro. Ao me aproximar de debates sobre a história da área, me deparei com uma questão incômoda: por que, em certa medida, a historiografia da área privilegiava determinadas narrativas em detrimento de outras? Essa pergunta começou a se desenhar entre conversas, pesquisas e inquietações que, mais tarde, encontrariam um espaço mais definido na minha trajetória acadêmica.

Foi no mestrado<sup>8</sup>, ao ingressar no Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem)<sup>9</sup>, que essas inquietações ganharam corpo político. A convite da professora Heloisa, voltei-me para as trajetórias de educadoras no Paraná e, nesse movimento, o que se revelou como uma invisibilidade produzida. Compreendi que o silêncio sobre essas trajetórias não era um esquecimento casual, mas o efeito de uma estrutura de poder que decide quem tem direito



**Imagem 2** - Caminho rumo ao Blocos Didáticos – Unesp/Rio Claro.

<sup>8</sup> SANTI, Tailine Audília de. Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista. 2021. 382 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215427>. Acesso em: 20 out. 2024.

<sup>9</sup> O Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) é um grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro. Reúne pesquisadores(as) e estudantes interessados em articulações entre História Oral, Educação Matemática e diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sobretudo para a produção e análise de narrativas de vida e memórias que contribuam para a compreensão e escrita de histórias da Educação Matemática. Mais informações estão disponíveis em: <http://ghoem.rc.unesp.br>.

à memória e quem deve permanecer à margem.

Meu contato com a metodologia da História Oral iniciou-se em 2018, no mestrado, quando fui aprovada no processo seletivo para ser aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, e se aprofundou a partir da minha participação no Ghoem, grupo de pesquisa que, mesmo após mais de duas décadas de sua criação, segue problematizando os modos de fazer pesquisa em Educação Matemática. A História Oral como metodologia de pesquisa surge para mim, então, como uma ferramenta singular para acessar essas narrativas e compreender como as relações de gênero atravessam a Educação Matemática naquele contexto.

Se o mestrado me levou a compreender a invisibilidade dessas mulheres, o doutorado surge como um desdobramento dessa inquietação, expandindo a investigação para um contexto mais amplo. Agora, no doutorado, pensando na (des)continuidade dos caminhos metodológicos, o nosso objetivo geral foi o de: *tecer compreensões sobre os atravessamentos do feminino na composição da (E)educação (M)matemática e entender quais ideias, produções e agenciamentos do feminino esse campo de pesquisa ajudou (ou ajuda) a construir ou a desconstruir*. A partir deste objetivo, delinearam-se os objetivos específicos: (1) Compreender como as questões de gênero atravessam a história da Educação Matemática por meio da trajetória de educadoras matemáticas brasileiras que atuaram nesse campo de pesquisa e (2) Tecer compreensões sobre os enfrentamentos de educadoras matemáticas brasileiras em relação às marcas de gênero que perpassam suas vidas e trajetórias na pesquisa e na docência. Esse percurso também moldou minhas escolhas metodológicas. Desenvolvendo-se a partir de 2022, ainda que suas raízes se estendam para antes desse marco, minha pesquisa de doutorado mantém a História Oral como uma abordagem importante, mas agora tensionada por uma perspectiva difrativa.

Meu percurso de pesquisa, desde a graduação (e mesmo antes), não se deu à parte de leituras de mulheres como Judith Butler, Karen Barad, Donna Haraway, Rosi Braidotti e Joan Scott, mas em aliança com elas. E se cheguei até aqui, foi porque essas leituras me afetaram e instrumentalizaram; encontrei nelas não apenas uma crítica ao apagamento histórico das mulheres, mas uma convocação para implodir e reconfigurar os próprios modos de narrar a história (da Educação Matemática).

Ao longo desse caminho, outros percursos poderiam ter sido seguidos. Poderia ter focado apenas na recuperação histórica das educadoras matemáticas, sem necessariamente problematizar os mecanismos de invisibilização; poderia ter adotado um viés mais biográfico e menos analítico; poderia ter seguido uma abordagem historiográfica tradicional descritiva, sem



tensionar os modos de produção do conhecimento. Mas as escolhas feitas não foram ao acaso; elas emergiram das inquietações que me atravessaram, dos encontros com outras pesquisadoras, das experiências vividas dentro e fora da academia. Assim, esta pesquisa é também um reflexo desse percurso, dos deslocamentos que precisei fazer para olhar para a Educação Matemática não apenas como um campo técnico, mas como um espaço onde relações de gênero, disputas epistemológicas e estruturas de poder se entrelaçam. A escolha por essa temática, portanto, não surgiu de um momento único, mas de um percurso que sempre esteve atravessado por inquietações, por pessoas, por leituras. Desde as leituras feministas na graduação até as entrevistas realizadas no mestrado, essa trajetória tem sido marcada por um compromisso ético e, portanto, responsivo.

### **...geográficos e fronteiriços**

Minha ida à África do Sul<sup>10</sup> e meu contato com o pós-humanismo crítico foram diretamente influenciados pelo percurso de minha orientadora, Heloisa da Silva<sup>11</sup>, cujo suporte e encorajamento foram essenciais para minha decisão de desenvolver esse doutorado-sanduíche. Sua aproximação com os estudos pós-humanistas começou em 2018, quando, em colaboração com Luzia Aparecida de Souza<sup>12</sup> e João Ricardo Viola dos Santos<sup>13</sup>, iniciou leituras

---

<sup>10</sup> Por meio EDITAL PROPG nº 63/2023 - CAPES-PrInt-Unesp; modalidade Doutorado Sanduíche.

<sup>11</sup> Professora Livre-docente do departamento de Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - IGCE/UNESP, campus de Rio Claro, desde 2010, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática desse instituto. Licenciada em Matemática pelo IGCE/ Unesp, Rio Claro (1996), possui Especialização em Ensino e Aprendizagem da Matemática (1998), Mestrado (2000), Doutorado (2007) e Livre-docência (2024) em Educação Matemática pela Unesp, Rio Claro. Possui Pós-doutorado em estudos decoloniais e filosofia pós-humanista na School of Education, University of Cape Town - África do Sul (2020). É uma das líderes do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática ([www.ghoem.org](http://www.ghoem.org)). Atualmente, é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática - IGCE /Unesp. É mãe solo da Ana e do Claudio (11 anos). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6341356886921981>. Acesso em: 12 mar. 2025. Orientadora desta pesquisa.

<sup>12</sup> Mãe do Francisco desde 2013. Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), mestrado e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Realizou Pós-Doutorado na Escola de Educação na Universidade de Cape Town (África do Sul) de agosto de 2019 a julho de 2020. É coordenadora do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa e membro do Grupo de História Oral e Educação Matemática - GHOEM. É professora associada do Instituto de Matemática e atua como docente no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UFMS, campus de Campo Grande. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8234381313016867>. Acesso em: 12 mar. 2025.

<sup>13</sup> João Ricardo Viola dos Santos é licenciado em Matemática (2004) pela Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação Matemática (2007) pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Realizou estágio, durante o mestrado, na Miami University, United States (2006). Doutor em Educação Matemática (2012) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. Realizou pós-doutorado na School of Education da University of Cape Town, South Africa (2019-2020). É professor associado do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (Mestrado e Doutorado). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1833970791097299>. Acesso em: 12 mar. 2025.





**Imagem 3** - University of Cape Town – Upper Campus.

Descrição: A fotografia captura a faixada principal da University of Cape Town (UCT), na África do Sul, em um dia ensolarado de céu azul. O edifício central, de arquitetura neoclássica, possui colunas imponentes e um frontão triangular, exibindo a inscrição “SARAH BAARTMAN HALL” no topo. A estrutura de pedra bege se destaca contra o fundo montanhoso da Table Mountain. No centro da construção, há um grande banner roxo pendurado entre as colunas, exibindo o brasão e o nome da universidade.

sobre a filosofia pós-humanista crítica, com ênfase nos trabalhos de Karin Murris<sup>14</sup> na UCT. Esse movimento culminou em sua estadia de pós-doutorado na Faculdade de Educação (*School of Education*) da *University of Cape Town* (UCT) entre 2019 e 2020, período em que aprofundou investigações sobre epistemologias e práticas pedagógicas pós-humanistas na formação de professores.

Contudo, essa paisagem não é neutra. Ao avistar o nome de Sarah Baartman<sup>15</sup> inscrito no topo do edifício neoclássico, sob a sombra da Table Mountain, sou interpelada pela colonialidade que estrutura este território. Estar aqui não é apenas um deslocamento geográfico, mas um confronto com a geopolítica do saber – uma tensão entre Nortes e Suis que, como veremos, também atravessa

as disputas de poder na Educação Matemática.

<sup>14</sup> Karin Murris é Professora Universitária e pesquisadora no campo da Educação da Primeira Infância (Early Childhood Education) na Universidade de Oulu (Finlândia) e Professora Emérita de Educação na Universidade da Cidade do Cabo (UCT), na África do Sul. É uma das principais teóricas contemporâneas a articular a filosofia pós-humanista e o realismo agencial de Karen Barad com a pesquisa educacional, sendo referência fundamental nas discussões sobre metodologias difrativas e filosofia com crianças. Na UCT, foi supervisora do estágio de pós-doutoramento das professoras Luzia e Heloisa e do professor Ricardo, bem como orientadora do doutoramento de Rose-Anne.

<sup>15</sup> Sarah Baartman (c. 1789–1815) foi uma mulher sul-africana do povo Khoikhoi, levada para a Europa no século XIX e exibida publicamente em Londres e Paris sob a alcunha pejorativa de “Vênus Hotentote”. Sua trajetória é um símbolo brutal da exploração colonial, do racismo científico e da objetificação do corpo da mulher negra. Seus restos mortais permaneceram expostos no *Musée de l’Homme* em Paris até 1974 e só foram repatriados para a África do Sul em 2002, após o fim do Apartheid. O edifício central da Universidade da Cidade do Cabo (UCT), onde essa pesquisa também se situa, chamava-se *Jameson Hall* (em homenagem a Leander Starr Jameson, político colonialista britânico). Em 2018, como resposta aos movimentos estudantis de descolonização (como o *Rhodes Must Fall*), a universidade renomeou o prédio para Sarah Baartman Hall, num gesto de reparação histórica e reinscrição da memória negra e feminina no centro da academia sul-africana.

Além disso, meus interesses em estudos pós-humanistas foram fortemente influenciados pela participação em duas disciplinas. Durante o primeiro semestre de 2019, tive contato com discussões aprofundadas sobre o pós-humanismo crítico na disciplina *Tópicos Especiais: Pós-humanismo e Educação Matemática*, oferecida no formato híbrido para os programas de pós-graduação em Educação Matemática da Unesp (Rio Claro) e da UFMS (Campo Grande), ministrada pelas professoras Heloisa da Silva e Luzia Aparecida de Souza e pelo professor João Ricardo Viola. E no primeiro semestre de 2022, participei da disciplina *Tópicos Especiais: Discussões metodológicas sobre o movimento difrativo no Pós-Humanismo Crítico*, ministrada

pelas professoras Heloisa da Silva e Luzia Aparecida de Souza, na qual foram exploradas questões teóricas e metodológicas essenciais para minha pesquisa. Esses espaços de estudo e troca foram fundamentais para a consolidação do interesse pelo pós-humanismo e para a escolha da UCT como local de aprofundamento dessa perspectiva. Foi nesse contexto que as discussões sobre pós-humanismo se intensificaram no grupo de pesquisa e passaram a atravessar a minha própria trajetória acadêmica, tornando-se uma perspectiva central na minha pesquisa e possibilitando a construção de um diálogo direto com Rose-Anne Reynolds. Portanto, quando desembarquei na África do Sul, esse movimento já havia começado muito antes.

Minha ida à UCT foi, também, possibilitada pelo encontro entre Heloisa e Rose-Anne, durante o pós-doutorado de Heloisa na África do Sul; foi nesse período que as conexões com a UCT se estreitaram, e Rose-Anne, que trabalha na universidade e desenvolve pesquisas na perspectiva pós-humanista, tornou-se uma interlocutora fundamental nesse movimento. Seu trabalho com infância, formação docente e metodologia difrativa, aliado à sua experiência no contexto sul-africano, abriu caminhos para que eu pudesse não apenas aprofundar meus estudos sobre o pós-humanismo, mas também experienciar um ambiente acadêmico em que essas discussões atravessam tanto a pesquisa quanto as práticas pedagógicas. Assim, minha estadia na UCT não foi apenas um deslocamento acadêmico individual, mas um desdobramento das relações e diálogos estabelecidos nesse percurso, que envolveram não só Heloisa e Rose-Anne,

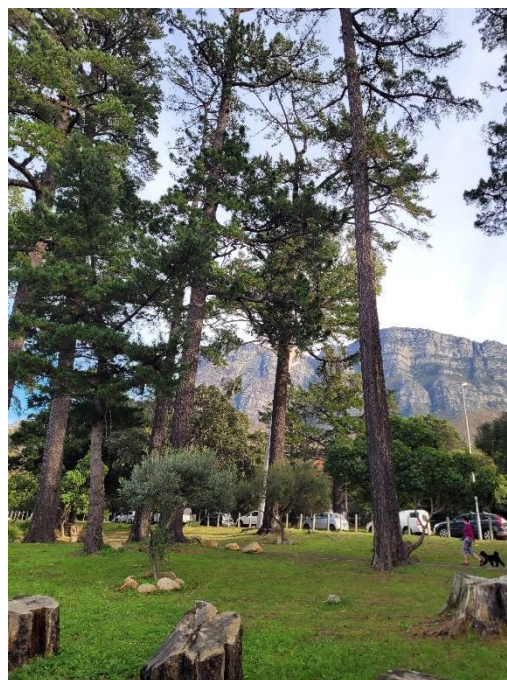


**Imagem 4** - Fotografia tirada em Cape Town, com a Table Mountain ao fundo.

mas um coletivo de pesquisadores que, em diferentes momentos, possibilitaram essa travessia epistemológica.

Decidi então atravessar fronteiras, ainda que sem saber exatamente quais camadas da minha pesquisa seriam atravessadas junto comigo. No início, Cape Town era cor e ar, o azul profundo do oceano, as montanhas recortando o horizonte, os ventos que, em alguns dias, pareciam querer me empurrar de volta. Meus pés tocavam um solo novo, e eu me perguntava o que significava estar ali como pesquisadora, como mulher, como estrangeira. Mas logo percebi que a beleza daquela geografia escondia cicatrizes profundas e me lembrava que aquele solo era marcado por histórias de exploração e resistência, antecipando uma questão central desta tese: como a colonialidade e a geopolítica definem quem pode ocupar o centro e quem é empurrado para as margens do conhecimento. Meus pés tocavam um solo novo...

Sentada na grama, encaro as montanhas enquanto o vento violento sacode as árvores. Sinto que a pesquisa é essa ventania: ela desorganiza, arranca certezas, faz barulho. Nada aqui é inabalável, nem mesmo a montanha, nem eu. Quais partes de mim estão sendo deslocadas agora? Talvez, no meio dessa ventania, eu só queira, como Clarice, captar o meu é. Não o que permanece, mas a vibração do instante (Cape Town, 19 mai. 2024).

Esse estranhamento inicial logo se tornou um convite à difração. Se minha pesquisa se preocupa com as mulheres educadoras matemáticas e os apagamentos que permeiam suas trajetórias, não seria possível continuar olhando para essa história sem questionar as próprias epistemologias que a sustentam.

Além disso, minha experiência na África do Sul foi, em muitos sentidos, uma vivência



**Imagem 5** - Sala dos alunos de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UCT. Meu laptop à esquerda aberto em um arquivo do Word.



difrativa. O deslocamento geográfico não apenas me levou a outro espaço, mas também produziu deslocamentos epistemológicos, expandindo as maneiras como enxergo a Educação Matemática, a história e as relações de gênero nesse campo. Na UCT, fui atravessada por discussões pós-coloniais e por perspectivas que questionam a centralidade das narrativas ocidentais na ciência.

Nesta pesquisa, a difração atua como uma prática material-discursiva; a teorização não se separa da materialidade do mundo, mas se manifesta no próprio movimento que reconfigura minha trajetória acadêmica ao longo do processo.

As experiências vividas não apenas reforçaram as questões que já vinham me inquietando, mas também trouxeram novas camadas de complexidade para minha pesquisa. Se antes eu olhava para a invisibilidade das mulheres na história da Educação Matemática como um apagamento a ser reparado, hoje compreendo essa invisibilidade como parte de uma trama maior, que envolve não apenas gênero, mas também colonialidade, epistemologias dominantes e formas hegemônicas de se construir e narrar a história da área. Esse deslocamento, ao mesmo

tempo físico e teórico, também teve implicações nos caminhos metodológicos da pesquisa.

A África do Sul é um território em que o passado difrata constante e ostensivamente no presente, em que a colonialidade opera como uma materialidade-discursiva, produzindo ativamente os contornos e as estruturas entranhadas no espaço, nas relações e nas instituições. As ruas de Cape Town são marcadas por camadas de história – do apartheid<sup>16</sup> à luta pela descolonização – e essa paisagem ressoa na universidade, nas conversas cotidianas e nos debates acadêmicos. Se antes eu via a Educação



**Imagem 6** - A fotografia captura a fachada da *School of Education* - Neville Alexander Building.

<sup>16</sup> O sistema se baseava na segregação racial em todos os aspectos da vida social, política e econômica, reservando privilégios à branquitude e negando direitos fundamentais à população negra e a outros grupos racializados. Sua estrutura era baseada em leis que restringiam a mobilidade, o acesso à educação, moradia, saúde e oportunidades de trabalho para a maioria da população sul-africana. O apartheid gerou forte resistência interna e internacional, culminando em sua abolição e na eleição de Nelson Mandela como o primeiro presidente negro da África do Sul em 1994.

Matemática apenas como um campo de disputas epistemológicas, agora compreendo que essas disputas também são profundamente políticas e históricas, permeadas por relações de poder que transcendem as fronteiras disciplinares.

Mais do que respostas, esse percurso tem me oferecido novos modos de perguntar. Talvez seja esse o movimento fundamental da pesquisa: um deslocamento constante, um estar sempre em trânsito. E foi na África do Sul que essa consciência se intensificou. (26 mai. 2024).

As vivências na África do Sul não foram apenas um cenário para minha escrita; elas tornaram-se parte da minha pesquisa.

### **...metodológicos e onto-ético-epistemológicos**



**Imagem 7** - Produção da autora.

A pesquisa não acontece apenas no plano das ideias, mas também no encontro entre materiais, sentidos e expressões. Reconhecemos o pensamento como algo que se faz no movimento, na experimentação e na relação com múltiplos elementos. Em sua aparente desordem e falta de objetividade, essa pesquisa sinaliza a ideia de que não há um caminho pré-definido, mas um emaranhado de trajetórias e interações (com o humano e com o não-humano).

Nesta pesquisa, o movimento difrativo entrelaça teorização e fazer metodológico, constituindo e perpassando todo o percurso investigativo. Dessa forma, a difração se afirma

indissociavelmente como uma prática onto-ético-epistemológica, na qual o conhecer, o ser e o agir responsável (response-ability) emergem juntos. A abordagem difrativa, proposta por Barad (2007), desloca o foco da representação refletida – em que o objeto de pesquisa seria captado de modo “espelhado” e passivo – para a ideia de padrões de interferência, em que pesquisador(a) e fenômeno investigado se transformam mutuamente no encontro (Bozalek & Zembylas, 2017). Isso significa que ela não separa ser (ontologia), conhecer (epistemologia) e agir com responsabilidade (ética); ao contrário, reconhece que esses elementos estão intrinsecamente imbricados. Barad (2007) argumenta que todo ato de conhecer é também um ato de ser e de se relacionar com o mundo, pois não há um observador externo e neutro: estamos sempre implicados nos fenômenos que investigamos.

Essa noção é especialmente potente para discutir sobre a presença feminina na História da Educação Matemática, pois reconhece que não há narrativas puramente objetivas ou alheias às relações de poder. Assim, a difração nos auxilia a perceber os emaranhados de presenças, em que cada narrativa interfere no modo como a história é contada e, conseqüentemente, no modo como o gênero é construído e vivido dentro do próprio campo.

Como argumenta Scott (1995), o gênero não deve ser tratado apenas como uma categoria descritiva, mas como uma lente analítica que revela como determinados sujeitos e discursos são legitimados ou marginalizados. Essa perspectiva se fortalece quando reconhecemos que não se trata apenas de adicionar um recorte de gênero por conveniência, mas sim de um problema epistemológico: uma História da Educação Matemática que não inclui mulheres é uma história incompleta do próprio campo. Essa escolha teórica se alinha ao pensamento feminista pós-humanista, que questiona dicotomias rígidas e reconhece a produção do conhecimento como um processo situado, coletivo e sempre em movimento (Haraway, 1988; Barad, 2007). Metodologicamente, essa abordagem implica que a História Oral não será tratada como um repositório de memórias, mas como um espaço de produção de diferenças, em que cada narrativa interfere e é interferida por outras.

As escolhas em uma pesquisa não são neutras, nem melhores que outras possíveis. Um método se constrói em trajetória, não se usa. Ele carrega consigo implicações epistemológicas, políticas e éticas que moldam não apenas *o que* se pesquisa, mas *como* essa pesquisa é conduzida. Esta tese se constrói a partir de um entrelaçamento metodológico que articula a História Oral, a difração como abordagem analítica e as discussões feministas e pós-coloniais sobre a produção do conhecimento. A História Oral permite que as narrativas das educadoras matemáticas emerjam a partir da escuta e do encontro, possibilitando que suas trajetórias sejam

reconstruídas de maneira não linear e considerando os afetos, hesitações e memórias deslocadas que atravessam seus relatos. Pudemos criar condições de escutas a mulheres que desempenharam papéis fundamentais na formação de professores(as) e na produção do conhecimento, mas que não estavam devidamente registradas na história oficial da área. Em vez de tratar essas entrevistas como dados estáticos, adotamos uma leitura difrativa – lendo-as através e com as narrativas produzidas neste estudo, mapeando interferências e os modos como narrativas do passado e do presente se co-constituem mutuamente.

Nesta investigação, o pós-humanismo não entra como um novo rótulo metodológico, mas como uma força de deslocamento que me permite repensar as relações entre sujeito, conhecimento e materialidade. Ao trabalhar com a História Oral, compreendemos a pesquisa como um emaranhado vivo em que narradora, pesquisadora e as próprias materialidades do campo se constituem mutuamente. Mobilizamos a noção de cortes juntos-separados (Barad, 2007) não para definir o método a priori, mas para operar na análise e assumir a responsabilidade pelas escolhas que faço: assumimos que as narrativas das educadoras matemáticas não preexistem à nossa intra-ação. Elas emergem por meio de cortes específicos – as perguntas feitas, o gravador ligado, o silêncio compartilhado, a minha escuta situada. Esses cortes não são neutros; são decisões éticas e políticas que definem o que se torna visível (a memória) e o que permanece em segundo plano. Dessa forma, este trabalho se afasta da pretensão de descrever uma realidade objetiva ou de representar fielmente o passado. Em vez disso, reconhecemos a pesquisa como um processo de difração contínua, em que cada leitura e cada encontro reconfiguram o texto e a própria pesquisadora. O objetivo não é “aplicar” o pós-humanismo à História Oral, mas habitar o espaço de fricção entre eles, produzindo sentidos que escapam às categorias tradicionais de sujeito e objeto.

### **...de invisibilidades produzidas e potências silenciadas**

Não partimos da constatação de uma ausência, mas da inquietação diante de uma invisibilidade *produzida*. As mulheres estavam lá: fundando a SBEM, criando programas de pós-graduação, escrevendo livros didáticos. A questão que nos moveu para pensar esta tese não é *onde elas estavam?*, mas *quais mecanismos políticos e epistêmicos operaram para que suas presenças fossem narradas como coadjuvantes ou notas de rodapé?* Nossa investigação volta-se para as políticas de esquecimento (ou negação/denial) que estruturam o campo, compreendendo que as presenças femininas foram ativamente silenciadas ou relegadas aos bastidores. Essa falta de registro não é casual; trata-se de um efeito de dinâmicas estruturais que

legitimam determinadas narrativas – geralmente masculinas e eurocentradas – em detrimento de outras. Esses achados evidenciaram uma lacuna na literatura: os estudos históricos da Educação Matemática, por vezes, desconsideram os agenciamentos do feminino na constituição do campo. Como discutimos ao longo desta pesquisa, os modos de existência de uma área são inseparáveis das pessoas que a constituem. Assim, ao abordar o apagamento histórico das mulheres, não apenas nos esforçamos para escrever uma história, mas questionamos as políticas de memória que fundamentam a própria construção desse campo.

Além disso, a relevância desta pesquisa se fortalece no atual contexto acadêmico, em que as discussões sobre gênero e produção de conhecimento ganham cada vez mais espaço. A Educação Matemática não pode se eximir desse debate. Reconhecer a potência das vozes das educadoras matemáticas é um movimento necessário para ampliar os modos de pensar o próprio campo; afinal, se a Educação Matemática pretende ser um espaço de produção de conhecimento crítico e reflexivo, precisa também questionar quem tem sido historicamente autorizado a falar em seu nome e quais corpos têm sua autoridade epistêmica reconhecida.

Embora haja uma produção significativa na História da Educação Matemática, é notável a escassez de estudos que enfoquem especificamente o papel das mulheres nesse campo sob uma perspectiva crítica de gênero. Uma análise preliminar das atas de eventos como o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e o Encontro Nacional de História da Educação Matemática (Enaphem) revela que, embora existam trabalhos voltados à história de instituições ou à trajetória de determinados pesquisadores, poucos se debruçam sobre as contribuições e vivências de mulheres na área como força constituinte.

Esse cenário indica um mecanismo de ocultamento: as narrativas sobre a constituição da Educação Matemática costumam privilegiar fontes e trajetórias que, em geral, reproduzem a invisibilidade das mulheres nos espaços de poder e decisão. Nesse sentido, pesquisas como as de Santi (2021), Oliveira (2021), Silva (2023), Brittis, Godoy e Vianna (2019), Crecci e Nacarato (2019), Gomes (2016; 2018), Melillo e Gomes (2019; 2021) e Menezes (2019) chamam a atenção para a importância de falarmos sobre mulheres e educação matemática, sob pena de construirmos uma historiografia parcial e incompleta. Tal lacuna nas publicações, somada às referências muitas vezes periféricas a mulheres que efetivamente atuaram na institucionalização da área, justifica a pertinência desta pesquisa: ao trazer essas vozes para o centro da narrativa, contribuimos para a ampliação e o aprofundamento do debate historiográfico na Educação Matemática, deslocando o foco da falta para a reexistência.

Wagner Rodrigues Valente também aborda a presença de educadoras matemáticas em



sua pesquisa. No livro “Educadoras Matemáticas Brasileiras: memórias, docência e profissão”, publicado em 2013, ele destaca trajetórias de mulheres que atuaram na constituição e na produção de conhecimento na área. No entanto, sua abordagem se concentra majoritariamente na atuação das professoras em contextos formais de ensino, sem necessariamente problematizar as relações de poder e gênero na construção desse campo. Ainda assim, sua obra é uma referência importante, pois demonstra que a presença feminina na história da Educação Matemática é um fato, mas cujas nuances políticas e epistêmicas ainda carecem de exploração. Essa lacuna reforça a necessidade de pesquisas que interroguem os atravessamentos do feminino na constituição da Educação Matemática, como propõe este estudo.

Além disso, a tese de Denizalde Pereira (2005) oferece uma contribuição fundamental para a compreensão da constituição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), evidenciando os processos históricos, políticos e epistemológicos que possibilitaram a consolidação desse movimento. Pereira (2005) chama a atenção para o movimento democrático que alicerçou a fundação da SBEM; um movimento marcado pela reivindicação da convivência em sociedade de posições distintas, mas afinadas na intenção da construção de um espaço coletivo. Pereira (2005) evidencia uma SBEM que não apenas nasce da democracia, mas para a democracia. Todavia, surgem, a partir daí, questionamentos sobre os regimes de visibilidade que estruturam a memória institucional. Assim como em outros espaços acadêmicos, a própria ideia de democracia pode ter operado dentro de estruturas de poder que, embora participativas, mantiveram certas hierarquias de gênero. Como a participação de diferentes sujeitos – especialmente das mulheres – se inscreveu, de fato, nesse movimento? Quais trajetórias foram registradas como centrais e quais permaneceram à margem, ou nos bastidores? Se a SBEM nasce como um espaço democrático, por que a memória desse campo ainda reflete um silenciamento da potência política das mulheres educadoras matemáticas?

Esses questionamentos, portanto, indicam um campo de investigação que pode ser ampliado. A história da SBEM, tal como narrada, permite observar como determinadas vozes foram fundamentais para a institucionalização do campo, mas também convida a refletir sobre outras perspectivas possíveis. O movimento que deu origem à SBEM foi atravessado por disputas e por sujeitos que ocuparam diferentes posições no processo, e um olhar atento às relações de gênero pode ampliar essa narrativa, trazendo à tona as maneiras como mulheres constituíram esse cenário e como suas atuações foram (ou não) reconhecidas como liderança ao longo do tempo. Dessa forma, a tese de Pereira (2005) não apenas conta a história do movimento democrático, mas também abre espaço para novas investigações que considerem as

múltiplas camadas dessa memória institucional, tensionando os modos como essa história foi contada e possibilitando que novos deslocamentos sejam incorporados à compreensão da constituição da Educação Matemática como campo.

Dessa forma, minha motivação para esta tese não surge de um único momento, mas de um emaranhado de vivências que se entrelaçam ao longo da minha trajetória acadêmica e pessoal e da trajetória da professora Heloisa. Desde os primeiros questionamentos sobre a invisibilidade de mulheres na história da Educação Matemática até os deslocamentos que vivi ao longo do doutorado, minha pesquisa se constrói na interseção entre memória, identidade e gênero. O caminho que percorro é, ao mesmo tempo, um gesto de pertencimento: ao estudar as trajetórias das educadoras matemáticas, revisito e ressignifico minha própria trajetória como mulher, pesquisadora e professora de matemática. Se, como propõe a abordagem difrativa, o conhecimento se dá nos encontros e nas interferências, essa tese se forma justamente no entrelaçamento de tempos, espaços e experiências, permitindo que novas narrativas e compreensões sobre a Educação Matemática possam emergir. Dessa forma, o “começo” dessa jornada já estava entrelaçado com antecipações do que viria a ser.

### **...de estrutura e escrita**

Desenvolver essa pesquisa tem sido uma experiência leve e profundamente prazerosa. Cada narrativa, cada acontecimento, cada intenção de que atravessam estas páginas tornaram-se parte de mim – um emaranhado de afetos e descobertas que moldam tanto a pesquisa quanto a minha própria existência. Ao longo desse processo, percebo o quanto aprendi não apenas sobre a Educação Matemática, mas sobre os modos de existência que ela possibilita. A escrita não tão somente um exercício acadêmico; é um gesto de aproximação, um movimento que me transforma. Já não sei mais onde termina a pesquisa e onde começa a vida – os limites entre ser e ente se dissipam, desfazendo qualquer tentativa de separação. Agora, enquanto organizo mentalmente a estrutura desta tese, percebo que estou simultaneamente analisando existências impossíveis de se estruturar. Um contrassenso, talvez. Mas, mais do que isso, uma difração. Talvez não seja

possível narrar sem se envolver (Cape Town, 5 mai. 2024).

A escrita desta tese, assim como a pesquisa que a sustenta, não se pretende fixa ou definitiva. Ao longo dos capítulos, permito que diferentes registros – acadêmico, literário, histórico, poético, pictórico – se entrelacem, pois é assim que a pesquisa se constrói: no encontro entre múltiplas camadas de sentido. Por fim, deslocar-se é também um desafio na escrita, pois narrar essa pesquisa também exigiu tensionar os limites do discurso acadêmico. Como contar uma história que não se encaixa nos moldes tradicionais da historiografia da Educação Matemática? Como trazer para o texto as camadas de afeto, os silêncios e as hesitações que atravessam essa trajetória?

A escrita não é neutra, assim como o olhar também não é. O que vejo e como vejo são partes da mesma pergunta (Cape Town, 16 mai. 2024).

O percurso da pesquisa não é uma linha reta, mas um emaranhado de encontros. *Eu adoro a ideia de encontro*<sup>17</sup>. Se, no início, escrevi que “precisei me perder algumas vezes para, de fato, começar a pesquisar”, hoje percebo que esse movimento não foi apenas um início, mas uma constante. A pesquisa se fez no trânsito entre geografias, vozes, histórias. E, assim como no prólogo, sigo guardando chaves em lugares inesperados, permitindo que os deslocamentos – geográficos, epistemológicos, afetivos – continuem moldando essa escrita. E a pesquisa que exigiu perder-se, também exigiu encontros. Como no movimento dos cronópios, fui me dando conta de que as respostas não estavam onde eu esperava. O que antes parecia disperso – deslocamentos, feminismos, pós-humanismo, invisibilidade de mulheres na Educação Matemática – agora se entrelaça em uma rede que não pode ser reduzida a um único fio narrativo. Talvez, como na fenda pela qual a luz se espalha, esta tese não se feche em respostas definitivas, mas em possibilidades que são múltiplas.

## Referências

BARAD, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

BOZALEK, Vivienne. ZEMBYLAS, Michalinos. (2017) Diffraction or reflection? Sketching

---

<sup>17</sup> Trecho final da narrativa da professora Miriam.

the contours of two methodologies in educational research. *International*

BRITIS, Karen Gonçalves.; GODOY, Elenilton Vieira; VIANNA, Carlos Roberto. Célia Maria Carolino Pires: uma educadora matemática e suas reflexões sobre propostas curriculares. *Boletim de Educação Matemática. Bolema*, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 411-433, 2019.

CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Minotauro, 1962.

CLARETO, Sônia Maria; MIARKA, Roger. eDucAção MAteMática AefeTivA: nomes e movimentos em avessos. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 794-808, dez. 2015.

CRECCI, Vanessa; NACARATO, Adair Mender. Histórias de Insubordinações Criativas - narrativas de educadoras matemáticas. *Bolema*, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1487-1507, 2019.

FERNANDES, Filipe Santos; VALENTE, Wagner Rodrigues. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 30 anos: sujeitos, políticas e produção de conhecimento. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. iv-xix, abr. 2019.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti.; FERNANDES, Dea Nunes.; SILVA, Heloisa da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e História Oral. *Bolema*, Rio Claro, p. 213-250, 2011.

GOMES, Maria Laura Magalhães. História da formação de professores que ensinam matemática: no livro de memórias de uma professora paulista. *Revista de História da Educação Matemática*, v. 2, p. 117-133, 2016.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Professoras que ensinaram Matemática: memórias de Maria da Glória, Botyra e Felicidade. *Revista de História da Educação Matemática*, v. 4, p. 116-138, 2018.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. 1988.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; GOMES, Maria Laura Magalhães. Tânia Lima Ayer de Noronha e sua trajetória no Colégio Técnico da UFMG. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 4, p. 662-679, 2019.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; GOMES, Maria Laura Magalhães. Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995). *Bolema*, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 242-262, abr. 2021.

MENEZES, Márcia Barbosa. Protagonismo feminino na Matemática: criação e evolução do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia. *Bolema*, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1067-1086, 2019.

OLIVEIRA, I. L. L. *Vozes com rostos, reluzentes silhuetas*: histórias de vida, formação e atuação docente de mulheres educadoras da região de Ouro Preto – MG. Tese (Doutorado em Educação Matemática). 376 f. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2021.

PEREIRA, Denizalde Josiel Rodrigues. *História do movimento democrático que criou a Sociedade Brasileira de Educação Matemática* – SBEM. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

REYNOLDS, Rose-Anne. *A posthuman reconfiguring of philosophy with children in a government primary school in South Africa*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – The School of Education, Faculty of Humanities, University of Cape Town, Cape Town, 2021.

SANTI, Tailine Audilia de. *Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista*. 2021. 382 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215427>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Beatriz Brandão da. *Arquitetando histórias de formação em formação: compreensões junto a narrativas da História Oral em Educação Matemática*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/250242>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

ST. PIERRE, Elizabeth. Post Qualitative Research: The Critique and the Coming After. In: *Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage, 2011. p. 611–635.

VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *Educadoras matemáticas: memórias, docência e profissão*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. 412 p. ISBN 9788578611866.

## INTERLÚDIOS



Pausas necessárias. Para sentir sem pressa, para suspender o juízo, cultivar a atenção, aprender a lentidão. Para exercitar a arte do encontro.

As subjetividades se entrelaçam. Estão em quem fala, em quem escuta, em quem escreve, em quem lê. E no intervalo entre essas vozes, onde significados se desfazem e se refazem.

O Outro escapa da redutibilidade. É incapturável. Escutar não é capturar, mas habitar um espaço de deslocamento. Escutar é desemaranhar-se - e, ao mesmo tempo, emaranhar-se - nas tramas de subjetivação que compõem esse terreno. Terreno que não é uno. Nele, há um rio sem sequência, um caminho sinuoso, muitas vezes nublado, duas curvas erradas, uma ponte rompida, rastros interrompidos. Um palimpsesto.

É muito mais isso do que prédios alinhados e avenidas retas.

Para escutar, os ouvidos não bastam.

Recorro a Caeiro para dizer o que não sei nomear:

"Sou um guardador de rebanhos.

O rebanho são os meus pensamentos.

E os meus pensamentos são todos sensações.

Penso com os olhos e com os ouvidos.

E com as mãos e os pés.

E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la.

Comer um fruto é saber-lhe o sentido".<sup>1</sup>

Saber do sentido não é apenas olhar. O cuidado com o outro exige demora. Talvez seja preciso um outro olhar - aquele que se ancora na sensibilidade. Um olhar que me exige outra coragem: a de escutar uma história com todas as suas rasuras.

Lamento por todas as histórias que ainda não foram sentidas<sup>2</sup>

Antes de adentrarmos as narrativas, faço aqui uma pausa. Um espaço de suspensão, um intervalo para preparar o olhar e a escuta. Porque contar histórias não é apenas registrar eventos,

---

<sup>1</sup> CAEIRO, Alberto. O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. Obra Poética. Lisboa: Ática, 1946.

<sup>2</sup> Texto escrito durante a disciplina intitulada *Discussões metodológicas sobre o movimento difrativo no Pós-humanismo crítico* ministrada pelas professoras Heloisa da Silva (Unesp) e Luzia Aparecida de Souza (UFMS) e reescrito para introduzir o capítulo em que apresento as narrativas.

mas atravessar subjetividades, afetos e silenciamentos. Para escutar, é preciso antes aprender a pausar (Rio Claro; Cape Town, 3 mai. 2022; 09 mar. 2025).



## SEÇÃO 2

### **NARRATIVAS<sup>1</sup>**



---

<sup>1</sup> As narrativas são apresentadas na ordem em que as entrevistas foram realizadas.

## MARIA DO CARMO DE SOUSA

Entrevista realizada no dia 12 de setembro de 2023  
Local: Universidade Federal de São Carlos, Câmpus de São Carlos - SP



*Entre os negros, às vezes, de brincadeira entre aspas, dizemos que, dependendo do dia e do que acontece, você finge que não ouviu. Em outros dias, decide que não vai mais fingir que não ouviu.*

O encontro com a professora Maria do Carmo de Sousa começou muito antes daquela tarde de 12 de setembro de 2023. Ele já estava emaranhado em outras trajetórias, em outros tempos. O convite chegou a ela por meio de um rastro, uma conexão que partiu da minha própria formação inicial: a indicação de minha orientadora de graduação<sup>2</sup>, Talita Secorun dos Santos<sup>3</sup>, que, por sua vez, fora orientanda de doutorado da própria Maria do Carmo. *Uma mulher discutindo sobre essa questão e, principalmente, que foi orientada pela Talita, uma das minhas orientandas, me deixa muito feliz*, diz a professora Maria do Carmo. Essa rede de afeto e orientação acadêmica já tecia nosso encontro, mostrando como, na Educação Matemática, as histórias se atravessam e se constituem mutuamente, muitas vezes por vias que escapam às narrativas oficiais. Esse fio, que conectava minha formação inicial à história de uma das pesquisadoras que eu admirava à distância, já anunciava que aquele encontro não seria apenas uma entrevista, mas uma reconfiguração de caminhos.

Fui até a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para ouvi-la. Dirigi de Rio Claro/SP até São Carlos/SP e o sol daquela tarde iluminava o campus, mas era a fala de Maria

---

<sup>2</sup> Essa indicação foi posteriormente consubstanciada pela professora Heloisa, pois não encontramos nenhuma entrevista realizada com Maria do Carmo até o ano de 2022.

<sup>3</sup> Talita Secorun dos Santos atualmente é professora Adjunta do Colegiado de Matemática da Universidade Estadual do Paraná - campus de Campo Mourão. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9052886361360320>. Acesso em: 15 jun. 2024. A professora Maria do Carmo orientou a professora Talita em seu doutoramento; e a professora Talita foi minha orientadora de Iniciação científica/Trabalho de Conclusão de Curso.

do Carmo que traria uma luz incontornável para a nossa pesquisa. Em um dos momentos iniciais da nossa conversa, ela me situa, e nos situa, com uma clareza potente e generosa: *E como que eu cheguei até aqui? Como mulher negra... Bem, você, como uma mulher branca, ainda não pode imaginar como é essa nossa vida para chegarmos a este ponto, para alcançarmos este lugar...*

Essa frase foi a abertura de um espaço ético fundamental. Ali, ela não apenas narrava



**Imagem 1** – Fotografia tirada no dia da entrevista com a professora Maria do Carmo, na UFSCar.

sua história; ela definia as condições do nosso diálogo, produzindo o “corte junto-separado” de que nos fala Barad (2014). Aquele foi um ato pedagógico fundamental que marcou esta pesquisa, convidando-me a problematizar meu próprio lugar de fala e a assumir uma postura de responsabilidade epistêmica. Ela demarcava a fronteira do meu entendimento, o limite imposto pela minha branquitude, e, ao mesmo tempo, me convidava a uma escuta responsável, que reconhece essa diferença não como uma falha, mas como um ponto de partida para uma pesquisa que se pretende antirracista e atenta às interseccionalidades. Acolher essa interpelação se tornou um eixo importante para esta tese.

Ao longo de quase duas horas, Maria do Carmo narrou sua trajetória desde a infância, filha de pais que valorizavam o estudo como

único caminho possível, até se tornar uma das onze mulheres negras bolsistas de produtividade do CNPq em sua área na época. Sua história é um testemunho da luta contra o racismo estrutural que permeia a academia e a sociedade, e um chamado à ação para que a Educação Matemática reconheça e valorize as contribuições das mulheres, especialmente das mulheres negras, que historicamente foram duplamente invisibilizadas. Sua narrativa nos leva das salas de aula da EJA, onde foi professora de sua própria mãe, aos corredores da universidade, onde hoje questiona as historiografias eurocêntricas da matemática e pergunta: *...onde estão as mulheres da Educação Matemática?* uma questão que difrata com a nossa investigação.

Acredito que o/a leitor/a encontrará aqui não apenas o percurso de uma intelectual, mas as lições de uma vida marcada pela resiliência, pela luta contra o racismo estrutural e por um amor profundo à educação como ferramenta de transformação. Sua história não apenas enriqueceu nosso acervo, mas nos ensinou sobre o que significa, de fato, fazer uma pesquisa politicamente comprometida.

Vocês lerão a seguir trechos da vida de Maria do Carmo de Sousa, 58 anos na época da entrevista, professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bolsista de produtividade do CNPq, pesquisadora da História da Matemática sob uma perspectiva decolonial, e uma voz fundamental para compreendermos os desafios e as potências do feminino negro na ciência e na Educação Matemática brasileira. É com essa potência e essa responsabilidade que abrimos nossa escuta à sua história.

Eu sou a professora Maria do Carmo de Sousa. Na narrativa, você pode me manter como professora mesmo, porque eu vou falar um pouco desse lugar que a vida me proporcionou para ser educadora. Eu atuei em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até orientação de pós-doutorado. Eu estou muito feliz, agradeço o convite de participar dessa pesquisa, que eu acho muito necessária. Acho que precisa fazer uma pesquisa tendo como colaboradoras nós, mulheres. Eu tenho 58 anos, nasci no dia 30 de novembro de 1964. Ano que vem eu faço 60 anos, eu e milhões de jovens daquela época. Sou filha mais velha do seu Roque de Sousa e da Maria Benedita de Almeida Sousa. Eles tiveram seis filhos. Em 1991, infelizmente eu perdi uma irmã em um acidente de ônibus. Ela era aluna de Educação Física, estudava em Sorocaba/SP<sup>4</sup> e teve um temporal na cidade e houve esse acidente. Nove estudantes faleceram, dentre eles, a minha irmã. Então, agora nós somos em cinco, e meus pais já faleceram.

E como que eu cheguei até aqui? Como mulher negra... Bem, você, como uma mulher branca, ainda não pode imaginar como é essa nossa vida para chegarmos a este ponto, para alcançarmos este lugar... Meus pais tiveram um papel muito importante. Porque todos nós, eu e meus irmãos, fomos formados. Tenho uma irmã que é professora de história na Unesp de Araraquara/SP<sup>5</sup>, um irmão jornalista que trabalha na Universidade Federal de Uberlândia/MG<sup>6</sup>, uma irmã que se formou em Biologia e já se aposentou, sendo professora, e um irmão que se formou em Administração. Assim, meus pais conseguiram nos proporcionar uma formação sólida.

O meu pai era analfabeto; aos oito anos, foi expulso da escola porque a professora batia nas crianças e ele não concordava. Ela falou que não queria mais vê-lo na escola e que ele não poderia mais aparecer. Ele nunca mais foi para a escola. Mas minha mãe conseguiu concluir o ensino médio. Eu mesma fui professora da minha mãe na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas depois eu falo um pouquinho disso. Qual a importância dos meus pais? Eles sempre nos repetiam, e isso era como um mantra na nossa casa, sobre dois verbos que consideravam muito importantes: “estudar”, pois meu pai dizia que a gente tinha que estudar porque as pessoas podem nos tirar tudo, menos o conhecimento, e “trabalhar”. O professor Lorenzato<sup>7</sup> fala que

---

<sup>4</sup> Sorocaba, cidade localizada no estado de São Paulo, distante 103 km da capital de mesmo nome, São Paulo.

<sup>5</sup> Araraquara, cidade do estado de São Paulo, distante 277 km de São Paulo.

<sup>6</sup> Uberlândia, cidade de Minas Gerais, distante 535 km da capital, Belo Horizonte.

<sup>7</sup> Sérgio Lorenzato, agora aposentado, foi professor Universitário da Universidade Federal de Goiás, Universidade de Brasília, universidade Católica de Brasília, Universidade do Distrito Federal, Universidade de São Carlos e

meu pai foi bem didático, e de fato, ele o foi. Ele combinou conosco que estudaríamos até a antiga oitava série, conforme a lei 5.692/71<sup>8</sup>, promulgada em dezembro de 1971. E eu entrei na escola em 1972, por conta dessa questão de completar sete anos. Assim, sou filha da lei 5692/71, que ampliou o ensino até a oitava série e posteriormente criou o que nós chamamos hoje de ensino médio, que era o segundo grau.

Esse já era um diferencial na minha família, pois os meus colegas negros geralmente estudavam até a antiga quarta série, enquanto nós estudávamos até oitava série sem precisar trabalhar. Começamos a trabalhar somente no ensino médio. Meu pai entendia a profissão dos estudos e sempre nos dizia isso. Desde cedo, eu sempre fui bem em matemática e sempre ensinei matemática. Eu frequentemente ensinava os meus colegas que não entendiam tão bem. Eles vinham para a minha casa, e eu passava o tempo ensinando a eles. Minha afinidade com a matemática e as ciências era tão grande que fiquei em dúvida entre seguir na área de Matemática ou optar por Biologia ou Geologia, disciplinas que estudei no curso de Ciências de Sorocaba. Se eu tivesse numa outra universidade, provavelmente eu teria feito Geologia, pois gostava muito. Conclui o ensino fundamental em 1979, e em 1980 começamos a trabalhar, pois era da nossa geração, certo? Ao completar 14 ou 15 anos, o nosso presente era tirar a carteira profissional. A geração de vocês não sabe o que é isso, ainda bem, não é? Lutamos para vocês não saberem o que é isso [risos].

Então, eu cursei o segundo grau (correspondente ao atual Ensino Médio) enquanto trabalhava em uma empresa, sendo a única entre meus colegas de trabalho que ainda estudava. Inicialmente, fiz secretariado, mas depois eu não tinha dinheiro para pagar a faculdade. Optei pelo magistério<sup>9</sup>, o que me levou a começar a trabalhar com crianças pequenas. E eu estudei matemática enquanto dava aula na cidade de Salto/SP<sup>10</sup>. Minhas aulas eram para séries iniciais e eu alfabetizava as crianças da primeira série. A diretora entendia que eu tinha muita paciência

---

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além de orientador de mestrado e doutorados em programas de pós-graduação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0433106167291528>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>8</sup> Em 1971, com a lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau (com oito anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos para os que desejassem obtê-lo) e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 instituiu apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino fundamental (com duração de oito anos) e o Ensino médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário (Vianna, 2013).

<sup>9</sup> Até 1967, o atual Ensino médio (correspondente ao antigo Segundo Grau ou Colegial) era dividido em três cursos que compreendia o curso Científico, o curso Normal e o curso Clássico. Na sequência, resolveu-se mudá-lo, era também dividido, mas os três primeiros anos eram iguais para todos e, posteriormente, quem quisesse fazer o antigo Normal ou Científico precisaria fazer mais um ano.

<sup>10</sup> Salto, cidade no estado de São Paulo, distante 108 km de São Paulo.

e os meus alunos se destacavam em matemática. Por conta disso, comecei a ensinar as professoras a trabalharem com matemática, tornando-me coordenadora pedagógica. Posteriormente, passei a trabalhar na Diretoria de Ensino de Itu/SP<sup>11</sup>. Frequentava a CENP<sup>12</sup> para fazer cursos de 30 ou 60 horas, aprendia, e em seguida, ensinava na Diretoria de Ensino. Minha trajetória no ensino de matemática sempre esteve presente na minha vida.

Eu pagava a faculdade, na antiga Faculdade de Ciências e Letras de Sorocaba, que agora é o Uniso (Universidade de Sorocaba), e todo meu salário era para pagar as mensalidades. Em 1989, concluí minha graduação e decidi que não pagaria mais para estudar. Comecei a buscar universidades públicas e, com isso, fui para a Unicamp – Universidade Estadual de Campinas. Morando em Salto/SP, a Unicamp era próxima, e comecei a fazer alguns cursos no IMECC, que é o Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, sempre passando em frente da Faculdade Educação. Mas nem tinha ideia de que tinha algo chamado Educação Matemática. Eu fiz um curso de especialização, e naquela época era por correspondência. A professora Zoraide<sup>13</sup>, a cada módulo, mandava a carta para nós, e nosso curso demorou três anos, totalizando 360 horas, algo que hoje se conclui em um ano e meio.

E um dia, ao visitar a sala da Professora Zoraide, falei: “olha, meus alunos continuam indo mal em matemática. Eu não consigo mudar a forma deles entenderem matemática”. E esse curso que eu fiz tinha bastante matemática, e nessas alturas eu lecionava no ensino fundamental e médio, percebendo que os alunos iam muito mal, tinha aquela coisa do método tradicional. A professora Zoraide ouviu a minha preocupação e sugeriu que eu fosse até a Faculdade de Educação para conversar com o professor Sérgio Lorenzato. Esse encontro foi um divisor de águas para mim, porque eu comecei a ouvir sobre a chamada Educação Matemática e comecei a me interessar.

Fui conversar com o professor Sérgio Lorenzato e pedi para participar de algumas disciplinas. Ele estava lecionando a disciplina de Metodologia de Ensino para Pedagogia, e eu a acompanhei como aluna ouvinte. Minha entrada na Unicamp, na Faculdade de Educação,

---

<sup>11</sup> Itu, cidade no estado de São Paulo, distante 101 km de São Paulo.

<sup>12</sup> Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Para saber mais sobre a CENP e suas práticas de educação matemática, consultar Souza (2005).

<sup>13</sup> Maria Zoraide Martins Costa Soares trabalhou de 1972 a 2003 na Universidade Estadual de Campinas/SP, de 2003 a 2007 na Universidade do Estado do Mato Grosso/MT, de 2008 a 2009 na Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul/MS e de 2010 até janeiro de 2014 na Universidade Federal da Grande Dourados/MS. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Ensino de matemática, atuando principalmente nos cursos de Licenciatura, Aperfeiçoamento em Matemática e nos mestrados profissionais de matemática nos estados de São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9528097163703354>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ocorreu por meio dessa disciplina. Quando comecei a ministrar pela primeira vez essa disciplina, isso deixou uma marca significativa, pois inicialmente eu era aluna e depois ministrei a disciplina. Uma outra foi Tendências em Educação Matemática que eu fiz com Antônio Miguel<sup>14</sup> como aluna. E depois nós criamos aqui essa disciplina.

Fiz meu mestrado e o doutorado na Unicamp. No mestrado, trabalhei com a questão do Movimento da Matemática Moderna, pois eu acreditava que esse movimento era o principal obstáculo para os professores saberem ensinar matemática. Desde criança eu buscava entender por que meus colegas não aprendiam matemática, e essa questão me acompanhou até o mestrado. Ao estudar a Matemática Moderna, comecei a compreender um pouco mais o porquê disso.

E como a história da matemática entra na minha vida? Bem, eu era inspetora de alunos e escriturária em uma escola periférica em Salto, enquanto cursava a graduação em Matemática. Um dia, ao abrir o diário oficial para entregar à diretora, havia o anúncio de um curso de História da Matemática por correspondência. E fui atrás e comecei a fazer esse curso, e só depois percebi que era um curso produzido pelo professor Ubiratan D'Ambrosio<sup>15</sup> e pela Maria do Carmo Domite<sup>16</sup>. E qual era o meu interesse no curso de História da Matemática? Comprar os livros, pois eu buscava por referências. No meu curso de licenciatura, ninguém abordava o tema da

---

<sup>14</sup> Antônio Miguel é professor, pesquisador pleno e orientador em nível de mestrado e doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Nesse programa, orienta nas duas linhas de pesquisa seguintes: Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias; Linguagem e Arte em Educação. Foi membro fundador do Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (CEMPem/FE-UNICAMP), da Revista Zetetiké, do Grupo de Pesquisa HIFEM (História, Filosofia e Educação Matemática) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa PHALA (Educação, Linguagem e Práticas Culturais). No interior dessas linhas e desses grupos de pesquisa, desenvolve e orienta investigações em: estudos decoloniais em educação escolar indisciplinar e em diferentes campos de atividade humana; estudos decoloniais em historiografias culturais e em filosofias da matemática, da educação matemática e na educação matemática escolar; investigações indisciplinares e escritas terapêutico-desconstrucionistas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8957103119666909>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>15</sup> Ubiratan D'Ambrósio (1932-2021) é um renomado educador matemático brasileiro, conhecido por suas contribuições para a educação matemática, etnomatemática e história da matemática. Ele nasceu em São Paulo, Brasil, e ao longo de sua carreira, dedicou-se ao estudo e ensino da matemática em diversas áreas e níveis educacionais. D'Ambrosio é considerado um dos pioneiros da etnomatemática. Atuou junto à programa de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN, no Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo/USP e em no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas/IGCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Rio Claro/SP.

<sup>16</sup> Maria do Carmo Santos Domite (1948-2015) foi professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuou na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, nas linhas de pesquisa: formulação de problemas, etnomatemática e formação de professores e educação indígena. Coordenou, junto ao Prof. Ubiratan D'Ambrosio, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática-GEPEm, sediado na FE-USP. Trabalhou junto a formação dos professores indígenas do Estado de São Paulo (Guarani, Tupi, Kaingang, Terena e Krenak), coordenando o Curso de Magistério Indígena (2001-2003) e o Curso de Formação Intercultural Indígena (2005-2008). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3351678365014905>. Acesso em: 10 dez. 2023.

História da Matemática. Era uma universidade particular, então a abordagem era diferente, os professores diziam: “olha, vocês não sabem matemática. Então, o que vocês escolhem: a parte pedagógica ou querem aprender matemática?”. E, é claro, com o professor afirmando que nós não sabíamos matemática, então a gente optou por mais matemática. Com isso, eu não tive didática, metodologia de ensino, nada disso! E depois desse momento que eu fui para a Unicamp, comecei a entender essa a importância fundamental da educação matemática.

Como mulher negra, sempre fui uma das únicas no doutorado. Durante esse período, fui a única mulher negra, havia só o professor Wilson Jesus<sup>17</sup>, um homem negro. Eu consegui ser bolsista Fapesp<sup>18</sup>, tanto no mestrado quanto no doutorado, e realizei um Doutorado Sanduíche em Aveiro, Portugal, onde novamente fui a única negra. Após concluir o doutorado, eu queria ser professora de universidade pública e comecei a prestar os concursos públicos. E comecei pelo Maranhão, onde passei. Foi um presente para mim, porque uma das provas foi sobre história da matemática. Eu tirei 10 naquela prova! Mas eles cancelaram o concurso por questões internas. E eu já tinha me inscrito para fazer um concurso na Unesp de Presidente Prudente. Fiz, passei e trabalhei lá de 2004 a 2006. Mas eu tinha uma carga horária muito pequena. Eu pedia para ser de 40 horas-DE<sup>19</sup>, mas não podia por questões burocráticas da universidade. Diante disso, eu comecei a prestar outros concursos e passei aqui [na UFSCar] em 2006, vim para cá e estou até hoje. E depois disso, em 2015, realizei meu pós-doutorado na USP<sup>20</sup> orientada pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura<sup>21</sup>, sendo bolsista do CNPq<sup>22</sup>. Atualmente, sou bolsista produtividade do CNPq.

Bem, e dado que sua pesquisa fala sobre mulheres... Durante a pandemia, há três anos, um aluno de doutorado da Universidade Federal de Alagoas me procurou. Sua pesquisa tinha como foco a análise das mulheres negras que são bolsistas produtividade do CNPq. Enquanto

---

<sup>17</sup> O professor Dr. Wilson Pereira de Jesus Professor é aposentado da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde atuou na graduação (Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia) e na pós-graduação (lato e stricto sensu), sendo atualmente professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

<sup>18</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

<sup>19</sup> Dedicção exclusiva.

<sup>20</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>21</sup> Manoel Oriosvaldo de Moura é livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2005). Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de São Paulo (1976), mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (1983), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1992) e Professor associado da Universidade de São Paulo (2000). Área de atuação: Educação Matemática com foco em metodologia do ensino de matemática, formação de professores e Teoria da Atividade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica - GEPAPe. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3536854228318246>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>22</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.



ele me entrevistava, questionei sobre a quantidade de mulheres negras nessa categoria. Naquela época, o total de bolsistas do CNPq nível II era um total de 404<sup>23</sup>, embora eu não me lembre se era exclusivamente no nível II ou no total. Desse grupo, apenas nove eram mulheres negras, e eu estava entre essas nove. Recentemente, ele publicou a pesquisa<sup>24</sup>.

Durante a pandemia, participei de um evento com uma mesa redonda que eles organizaram, composta por três mulheres negras, uma delas sendo trans. Nossas discussões abordaram o papel da mulher negra nas pesquisas e a nossa notável ausência. Tenho percebido isso ultimamente, há uma tendência de estudar as mulheres, especialmente na matemática e nas ciências... Você é a primeira que eu vejo que está estudando as mulheres na Educação Matemática e vindo para a Educação, porque os livros que eu tenho comprado eu percebo que essas pesquisas vão lá para o Departamento de Matemática. Quer dizer, as pesquisas não vão para o Departamento de Educação ou Educação Matemática. Que bom que nós estamos conversando sobre isso.

Existem duas questões que eu digo sempre. A primeira é a impressão de que aqueles envolvidos na área da Educação não fazem ciência. Portanto, quando se pesquisa ou se discute sobre as mulheres na ciência, muitas vezes não se volta para a Educação Matemática. Recentemente, descobri em conversas sobre esse assunto que em alguns lugares os matemáticos estão afirmando que a Educação Matemática é uma subárea da Matemática. Considero isso um absurdo! Quando a gente olha as publicações que falam de mulheres na ciência, sobretudo mulheres negras, notamos a ausência de representação na área da Educação. Elas geralmente são direcionadas para o Departamento de Matemática, de Física, de Química... Claro que eu acho excelente, mas onde estão as mulheres da Educação Matemática? Até o momento, observei apenas as pesquisas desse professor em Alagoas e agora a sua, que felizmente está olhando para as mulheres da área da Educação Matemática.

---

<sup>23</sup> Conforme Silva e Dias (2021), 404 é o número total de pesquisadores/ contemplados com bolsas em todas as modalidades de bolsa, em que dentre esses/as pesquisadores/as, 258 são mulheres e 11 são mulheres negras. Especificamente no nível PQ-2, modalidade de bolsa da professora Maria do Carmo, havia 76 pesquisadores e 149 pesquisadoras, 223 no total, das quais nove são mulheres.

<sup>24</sup> Aqui a colaboradora se refere à pesquisa de estágio pós-doutoral de Ivanderson Pereira da Silva, desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe (Ufs), intitulada: Narrativas de intelectuais negras do campo da Educação acerca das intersecções entre gênero, etnia e ciências no Brasil. “[...] observa-se que, ao nível da bolsa PQ-2, cerca de 65% dessas, são preenchidas por mulheres. Contudo, na medida em que os níveis das bolsas se elevam, percebe-se que a representatividade feminina vai decaindo progressivamente até o limite da inversão numérica. Assim, ao nível da bolsa Sênior, cerca de 65% dessas bolsas são ocupadas por homens e não mais por mulheres. Quando olhamos a representatividade das mulheres heteroidentificadas nessa investigação, percebe-se que, do total das mulheres agraciadas com as bolsas em nível PQ-2, apenas 6% foram percebidas como negras. O comparativo entre mulheres brancas e negras aos níveis A1 ou Sênior, não foi sequer possível tendo em vista que nenhuma mulher negra ocupa essas bolsas” (Silva; Dias, 2021, p. 974).

Neste momento, obtive aprovação para a minha segunda bolsa produtividade do CNPq. Continuo explorando questões da História da Matemática, mas agora estou ampliando meu foco, dedicando-me à questão da decolonialidade e olhando um pouco a matemática do ponto de vista africano, por exemplo. Quero entender como a História da Matemática, quando observada a partir dos países africanos, é abordada nas historiografias. A pesquisa teve início recentemente, sendo aprovada em março de 2023. Estou buscando uma abordagem diferente nas historiografias da matemática, explorando como elas apresentam a história de outros países, principalmente africanos. Além disso, estou investigando se há africanos escrevendo historiografia sobre a matemática, ou seja, narrando a história da matemática. Um aluno do meu mestrado acadêmico recentemente me indicou um autor; inclusive, já adquiri o livro, embora eu não lembre o nome agora. Vou enviar as referências corretas em breve<sup>25</sup>, mas esse autor é o primeiro africano que conheço que escreve sobre a história da matemática.

Ele vai destacar o papel do Egito, e percebemos que o Egito está presente em praticamente todos os conteúdos. No entanto, nas historiografias, observamos que essa matemática é frequentemente retratada como antiga no sentido antiquado. Para mim, isso precisa ser reconsiderado. Minha intenção é começar a desenvolver situações desafiadoras de aprendizagem nessa direção, especialmente porque trabalho com a questão dos nexos conceituais<sup>26</sup>, adotando uma perspectiva de histórias não eurocêtricas.

E aí você menciona a questão das viagens [lendo uma ficha temática]. Recentemente, cerca de um mês atrás, participei do CIAEM<sup>27</sup> no Peru e fui alguns dias antes do evento iniciar, uns dois ou três dias antes, para conhecer um pouco mais sobre a matemática dos incas. O que eles apresentaram foi muito interessante, pois observamos uma civilização, tanto pré-inca quanto inca<sup>28</sup>, e a relação deles com a matemática e as construções estava totalmente voltada para aspectos da natureza. Trouxe vários livros com a intenção de compartilhar pelo menos aqui na UFSCar com meus alunos. Pretendo mostrar um pouco do pensamento desse grupo em relação, por exemplo, à geometria e aos campos numéricos. Eles já utilizavam ábacos

---

<sup>25</sup> A colaboradora refere-se ao livro: “A origem africana da civilização: Mito ou Realidade”, do historiador, antropólogo, físico e político senegalês Cheikh Anta Diop, publicado em 1955.

<sup>26</sup> Conforme Sousa (2018, p.51), nexo conceitual é o “elo entre as formas de pensar o conceito, que não coincidem, necessariamente, com as diferentes linguagens que representam o conceito matemático”. Ainda, “os nexos conceituais são lógico-históricos e se apresentam no movimento do pensamento, tanto daquele que ensina, quanto daquele que aprende” (Ibid. p.52).

<sup>27</sup> Conferência Interamericana de Educação Matemática.

<sup>28</sup> Império Inca foi o maior império da América pré-colombiana. O centro administrativo, político e militar do império ficava na cidade de Cusco. A civilização inca surgiu nas terras altas do Peru em algum momento do início do século XIII. Seu último reduto foi conquistado pelos espanhóis em 1572.

posicionais mil anos antes da chegada dos espanhóis. Os Incas usavam os quipus<sup>29</sup>, e sobre isso ninguém fala, não é algo amplamente divulgado. Quando mencionam, parece que é uma matemática antiga no sentido de antiquado, mas não tem nada de antiquado. O que presenciei foi muito interessante.

E eu sei que há pessoas que já exploram a matemática de pontos de vista diversos, para outras perspectivas matemáticas – como a etnomatemática tem feito, mas minha abordagem é centrada na história da matemática, pretendo examinar como diferentes matemáticas, especialmente aquelas associadas a povos não eurocêntricos, são apresentadas nas historiografias. Então isso é um pouco do que eu estou fazendo agora. Atualmente, estou me dedicando aos estudos de decolonialidade ou pedagogia decolonial, mas com foco na história, sem abandoná-la. E o que eu vi dos trabalhos dos incas foi realmente impressionante. Nós fomos em aqui de São Carlos/SP<sup>30</sup> eu e o professor Salvador do Departamento de Matemática. E a professora Renata Meneghetti<sup>31</sup> da USP também foi e acabamos nos encontrando lá. Eu trouxe muitos livros, embora ainda não tenha tido tempo de explorá-los completamente devido ao período de aulas.

E ao longo da história da matemática, percebemos que o papel da mulher também foi bastante complexo. Mesmo atualmente, embora tenhamos progredido significativamente, a área de exatas ainda é predominantemente vista do ponto de vista do homem branco. Não sei como é na Unesp, mas aqui no Departamento de Matemática da UFSCar, sou a única professora negra do curso. O curso foi majoritariamente pensado por homens brancos. Isso cria alguns desafios. Embora eu esteja no Departamento de Metodologia de Ensino, eu leciono no curso de Matemática do Departamento de Matemática.

Recentemente, inclusive, solicitei uma reunião do conselho para o coordenador do departamento para que pudéssemos abordar a humanização do curso de matemática aqui da UFSCar. Embora tenhamos conversado um pouco, é muito difícil homens brancos entenderem

---

<sup>29</sup> Os quipus foram utilizados pelos incas como sistema de escrita, para registro de histórias e cantos em língua quéchua, e de contagem, tanto de rebanhos quanto de pessoas. Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>30</sup> Cidade do estado de São Paulo, distante de 234 km de São Paulo.

<sup>31</sup> Renata Cristina Geromel Meneghetti é livre docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2014). É docente da Universidade de São Paulo (USP/Brasil) desde 1996, exercendo a partir de maio de 2014 a função de Professora Associada. É professora colaboradora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista, em Bauru, São Paulo. Efetua pesquisas na área da Educação Matemática, atuando nos seguintes temas: Educação Matemática e Economia Solidária, Utilização de materiais didáticos, recursos tecnológicos e abordagens alternativas no processo de ensino e aprendizagem de matemática; aspectos filosóficos da educação matemática; formação de professores. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8922871845300995>. Acesso em: 10 dez. 2023.

alguns dos problemas que identificamos, como a alta taxa de desistência de indígenas do curso de Matemática. Até o momento, não formamos nenhum indígena no curso, enquanto a UFSCar já formou profissionais indígenas em outras áreas. Isso é sintomático para mim. As meninas negras que foram minhas alunas são poucas e o número é muito pequeno. Quando retornamos da pandemia e começamos o presencial, eu fiquei muito feliz por ter uma turma 50% de alunos brancos, 50% de alunos negros. E, desses, 50% negros, metade mulheres e incluindo um aluno indígena

No entanto, percebi que algumas alunas desistiram ou mudaram de curso. O desafio persiste, especialmente para as mulheres negras na educação matemática. Como um curso predominantemente estruturado por homens brancos pode promover essa mudança? Infelizmente, eles não conseguiram compreender a necessidade de discutir a humanização do curso. Solicitei a reunião principalmente devido ao fato de que indígenas e negros enfrentam desafios significativos para concluir o curso, mesmo com o Pibid (O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)<sup>32</sup> e o Programa de Residência Pedagógica<sup>33</sup>. Além disso, os alunos têm levantado questões relacionadas ao grupo LGBTQIAP+, que também enfrenta dificuldades. À medida que acompanhamos essas situações, eles chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas. Na UFSCar, há um formato para que expressem suas experiências, e têm reclamações sobre como o curso é conduzido.

É evidente que o curso de Matemática enfrenta desafios sérios, como a desistência de alunas quando engravidam, e uma reflexão sobre como o curso pode ser mais inclusivo se torna fundamental. Para mim essa é uma pergunta muito séria: como é que a gente faz um curso de matemática para pessoas que adoecem, que engravidam, pessoas negras, que são indígenas? Isso significa que não podemos aceitar um curso em que, ao engravidar, a estudante desiste. Para uma pessoa negra, a jornada é uma luta para sobreviver no curso, e muitas vezes ela prefere abandonar. O mesmo acontece com os indígenas. Estamos em 2023 e é inadmissível que um curso de Matemática não acompanhe as mudanças. Os negros representam 56% da população brasileira, mas estão ausentes no curso de Matemática Apesar de as mulheres serem maioria no Brasil, tanto brancas quanto negras, onde estão essas mulheres no curso? Parabenizo você por

---

<sup>32</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos estudantes de licenciaturas na primeira metade do curso uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

<sup>33</sup> O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura.

essa pesquisa, pois vejo isso como um começo. Como podemos atrair mulheres para a Educação Matemática? Não apenas da maneira que estão tentando, levando para a matemática pura, física ou química. Isso é muito sério. Ao observar programas sobre mulheres na ciência, percebo o estereótipo predominante, comumente retratando uma mulher de jaleco. Isso induz a ideia de que as mulheres na ciência devem estar na química, no laboratório ou ser físicas. A matemática também aparece. E nós, quando eles vão fazer propaganda desses programas? Mas não se fala de um professor pesquisador. A Educação Matemática destaca a importância de professores-pesquisadores na Educação Básica, mas raramente esses profissionais são entrevistados. E temos muitos cursos de graduação e pós-graduação na região, formando diversas mulheres.

Trabalho em dois programas, no mestrado profissional e no acadêmico. Coordenei o programa de pós no mestrado profissional durante duas gestões, período em que minha colega e eu inserimos ações afirmativas na pós-graduação. A grande maioria é composta por mulheres, incluindo mulheres negras. Nunca vi ninguém entrevistar uma dessas professoras que concluíram o mestrado profissional. Muitas delas estão atualmente fazendo doutorado e optaram por permanecer na Educação Básica. A sociedade brasileira não reconhece essas mulheres como pesquisadoras? Isso é um problema para mim. Parece que nós, na área da educação, não somos consideradas como fazendo ciência, e o mesmo acontece na Educação Matemática.

---

\*

---

[Lendo as fichas] em relação à questão da religião, eu sou espírita. Embora tenha sido criada em família de religião católica, ao longo do tempo fui escolhendo outros caminhos. Quando você aborda sobre causas, efeitos e transformações na vida familiar, se houve rupturas, acredito que meus pais conseguiram nos fazer uma família bastante unida. Mas a primeira ruptura eu percebi que foi exatamente com o que eles haviam pensado para nós. Em 1980, enquanto trabalhava na fábrica, decidi deixar o emprego para me tornar inspetora de aluno e escriturária. Meu objetivo ao ingressar na escola era ter acesso às bibliotecas e livros, pois planejava prestar o vestibular para a graduação. Então, se posso chamar de ruptura, essa foi uma. Meus pais levaram um susto, porque eles tinham planejado para a gente trabalhar na fábrica. Mas resolvemos sair. Eu fui a primeira, como irmã mais velha, depois a minha irmã também saiu, que atualmente trabalha na Unesp. Com o tempo, os outros irmãos foram nos acompanhando, o que deixou nossos pais um pouco assustados.

E enquanto eu estava atuando como inspetora de alunos, foi quando ocorreu outra ruptura, porque eu resolvi que eu seria professora. Novamente eles se assustaram, porque deixei um emprego estável para me tornar professora temporária. Eu fui trabalhar na CUT – Central Única dos Trabalhadores<sup>34</sup>, porque meu pai era metalúrgico, e minha irmã e eu fomos chamadas para nós pensarmos um curso de EJA dentro do sindicato. E então fizemos, porque nós conhecíamos a questão metalúrgica e participei da Apeoesp<sup>35</sup>. Montamos um curso bem diferente, que foi um sucesso na época. Posteriormente, fui convidada para trabalhar na CUT estadual com formação de professores em Caçapava, São José dos Campos, Pindamonhangaba e Taubaté. E como eles gostaram do meu trabalho, eu fui trabalhar na CUT nacional. O envolvimento no ensino de matemática para a formação de professores expandiu minha perspectiva, pois além de lidar com os professores, também precisei negociar com as Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação. Essa experiência ampliou meu entendimento sobre questões de gerenciamento e gestão, algo que já tinha vivenciado em Salto/SP com a Diretoria de Ensino.

Assim que ingressei na UFSCar, trazendo esse conhecimento, iniciei o nosso Pibid, que foi elaborado junto com as escolas. Essa iniciativa também considero como uma ruptura, pois naquela época era comum a universidade elaborar o projeto e entregá-lo pronto para a escola. E acreditava que deveríamos construir um projeto interdisciplinar em conjunto com as escolas. Inicialmente, a ideia não foi muito bem recebida, que envolvia a participação de todos os departamentos que atuam na formação de professores. Tínhamos o edital em cima da mesa e uma folha em branco para pensar o Pibid. Com o tempo, consegui fazer com que as pessoas compreendessem a proposta, e começamos a realizar reuniões nas escolas para ouvir e planejar em conjunto com os professores.

Para você ter uma ideia de como esse trabalho é demorado, dedicamos um ano para redigir 20 páginas do projeto. Houve dias em que eu chegava em casa e pensava: nós não vamos conseguir. Isso ocorre porque a tendência da universidade é sempre dizer o que a escola deve fazer, sem, na verdade, solicitar a opinião da escola. Mas a gente queria o contrário, certo? Queríamos ouvir as escolas, uma vez que, se ouvindo já é difícil, imagina se você não consultar. Realizar esse trabalho, ainda por cima interdisciplinar, devido à natureza interdisciplinar deste

---

<sup>34</sup> A Central Única dos Trabalhadores (CUT) é uma organização sindical brasileira de massas, em nível máximo, de caráter classista, autônomo e democrático, cujo compromisso é a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora. Fonte: <https://www.cut.org.br/conteudo/breve-historico>.

<sup>35</sup> APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, filiado à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e a CUT (Central Única dos Trabalhadores).

departamento, que abrange todas as áreas, foi uma empreitada árdua. No entanto, conseguimos. Tenho certeza de que toda a minha experiência anterior, desde o trabalho na CUT e sindicatos até a formação de professores e diálogo com as secretarias, contribuiu para desse certo. Aqui, mantemos uma boa relação com a Diretoria de Ensino e a Secretaria de Educação municipal. Sempre que um edital é divulgado para o Pibid ou Residência Pedagógica, corremos para lá, conversamos e convidamos para pensar juntos. É um trabalho longo, mas entendo que possa ser considerado uma ruptura com a ideia arraigada de que a universidade deve impor um projeto para a escola seguir. Isso não pode ser assim.

---

\*

---

[Lendo as fichas] bem, sobre a organização do cotidiano. O meu dia a dia como professora é bastante intenso. Atualmente, ocupo o cargo de vice-chefe do departamento, atuo como voluntária no Programa Residência Pedagógica, mantenho a bolsa produtividade, como mencionei anteriormente, e ministro aulas em dois programas de pós-graduação... Então, preciso ser extremamente organizada. Recentemente, uma aluna me disse: “professora, a senhora dorme?” [risos]. Eu falo: “durmo! E pratico atividade física, para dar conta de tudo, na primeira hora do meu dia”. Faço natação, caminhada, musculação, de segunda a segunda! Estou sempre envolvida em alguma atividade para conseguir dar conta de todas as responsabilidades, porque quando eu parei a minha atividade física, eu adoeci, veio a pressão alta e essa condição é preocupante na minha família, porque meus avós e meus pais morreram por conta de pressão alta.

Por isso que a primeira hora do meu dia, das 7h às 8h, para fazer atividades físicas, aconteça o que acontecer. E aconselho as pessoas a fazerem o mesmo, porque a vida na universidade é muito intensa. Se não nos cuidarmos, podemos acabar pensando na universidade o tempo todo. E principalmente, nós, mulheres, pois, além do trabalho na universidade ser intenso, quando a gente chega em casa, tem mais trabalho. E há pesquisas dizendo isso. Enquanto os homens continuam focando em suas pesquisas, nós mulheres precisamos lidar com uma carga adicional: trabalho, cuidado dos filhos, das tarefas domésticas...

Acho que já mencionei algumas figuras marcantes para mim, certo? [lendo as fichas]. Tive vários professores que foram influentes, como da professora Zoraide do IMECC, o professor Sérgio Lorenzato, a professora Anna Regina Lanner de Moura<sup>36</sup>, que foi minha

---

<sup>36</sup> Anna Regina Lanner de Moura é Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual

orientadora. Eu fui a primeira orientanda dela de mestrado e doutorado. Também o professor, Ori, que é esposo dela. São muitas figuras realmente marcantes. O próprio professor D'Ambrosio, a professora Maria do Carmo Domite..., Mas entre essas figuras, claro, meus pais, pois como mencionei, graças a eles eu estou aqui, eu e meus irmãos realizamos tudo isso. Acreditamos na importância de estudar e nunca mais deixamos a escola, e nem a universidade. Além disso, os colegas de universidade são muito importantes, pois, para conseguir lidar com todas as demandas da universidade, é essencial ter um grupo interessante. Este departamento, por ser interdisciplinar, proporciona uma grande aprendizagem, pois inclui pessoas da física, música, letras, entre outras áreas. Assim, temos diferentes formas de pensar e diversas possibilidades. Meus alunos, inclusive os da Educação Básica e da EJA, também foram fontes valiosas de aprendizado para mim.

Quanto ao sistema de ensino, como mencionei para você, acompanho desde 1972, quando entrei na escola, e percebo que houve algumas mudanças ao longo do tempo. Essa dinâmica é um tanto dialética, com alterações coexistindo com elementos que permanecem nos sistemas de ensino, seja na Educação Básica ou no nível superior. Observo, especialmente no contexto das mulheres, que nas estruturas da Educação Básica há uma prevalência de mulheres na pedagogia e em cargos de direção, enquanto poucos homens ocupam esses papéis nesse nível de ensino... Enfim, claro que houve mudanças, ao analisar o cenário brasileiro, notamos que a maioria das diretoras/professoras de escola são mulheres com formação em pedagogia. Ao ingressar na universidade, essa dinâmica se inverte, pois encontramos reitores e pró-reitores majoritariamente homens brancos. A presença de mulheres, especialmente em cargos de liderança, é mínima nesse contexto. Embora tenhamos tido uma reitora na UFSCar em algum momento, ao longo da história da instituição, a presença de mulheres nesse cargo é rara, e não houve reitora negra ou reitor negro.

Essa realidade evidencia um racismo estrutural profundamente enraizado no Brasil, algo que se destaca tanto na Educação Básica quanto no ensino superior. Embora o discurso seja positivo, especialmente no âmbito universitário, afirmo que as mudanças estão ocorrendo a passos lentos. Para contextualizar historicamente, consideremos a data de 14 de maio de 1888, após a abolição *fake* da escravatura em 13 de maio de 1888. A pergunta é: o que realmente aconteceu conosco, pessoas negras? A partir do dia 14, conquistamos o que? Liberdade...para

---

de Campinas-UNICAMP. Tem vínculo institucional atual na Universidade CEUMA-UNICEUMA de São Luís do Maranhão. É membro do grupo de pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática desta mesma Universidade. Foi membro fundador e membro integrante do Grupo Interinstitucional de pesquisa PHALA da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7828069698398308>. Acesso em: 10 dez. 2023.



morrer de fome? Fomos deixados sem uma profissão definida, embora muitos de nós tenham vindo da África com habilidades profissionais. Ficamos sem terra, sem acesso à educação. As leis anteriores, como a do Sexagenário<sup>37</sup> e a do Ventre Livre<sup>38</sup>, não resolveram nosso problema. Em primeiro lugar, ninguém vivia até os 60 anos para conquistar a liberdade, e aos 60 anos, conceder liberdade era, de fato, uma sentença de morte.

Na época em que a Lei do Ventre Livre foi estabelecida, havia a exigência de que os donos de escravos deveriam se comprometer a criar escolas. No entanto, essa obrigação não foi cumprida adequadamente; apenas duas ou três escolas foram criadas no Brasil. Isso ressalta um problema sério em relação à educação, especialmente no que diz respeito à população negra e, dentro desse contexto, às mulheres. Muitas mulheres negras acabam em subempregos, e embora algumas atuem na Educação Básica, poucas conseguem alcançar posições de destaque como diretoras e professoras. Quando se trata de dirigentes de ensino negras, a presença é ainda menor, especialmente nas prefeituras. Na universidade, a situação piora.

É evidente que algumas coisas mudaram, mas a questão racial ainda persiste. No ano passado, estive em uma escola local para discutir o Dia da Consciência Negra em conformidade com a lei 10.639/03<sup>39</sup>. Durante uma roda de conversa com os alunos do Ensino médio, perguntei a eles como é ser um jovem negro ou uma jovem negra em São Carlos/SP. Infelizmente, eles continuam enfrentando situações de racismo que já ouvimos falar. Por exemplo, um dos meninos, com 14 ou 15 anos, decidiu não entrar mais em shoppings porque, na primeira vez que entrou, foi seguido por seguranças. Uma menina me fez a pergunta: "professora, é verdade que vocês negros, ao comprar um tênis de marca, precisam guardar a nota fiscal? Precisam se preocupar com isso?". Eu permiti que alguns jovens respondessem. Em seguida, compartilhei minha experiência, destacando que, quando compramos um carro zero, como negros, precisamos carregar a nota fiscal o tempo todo para provar que o carro é nosso. Infelizmente, em muitos lugares do Brasil, a abordagem é atirar primeiro e depois investigar, como temos visto em várias situações.

Essa estrutura persiste na escola porque o racismo estrutural requer uma educação que

---

<sup>37</sup> A Lei dos Sexagenários foi aprovada em 1885, determinando que os escravizados com 60 anos ou mais deveriam ser livres. Essa lei foi aprovada no gabinete do Barão de Cotegipe e foi um esforço dos escravagistas para conter a força do movimento abolicionista no Brasil.

<sup>38</sup> Lei do Ventre Livre estabeleceu que os filhos permaneceriam junto da mãe escravizada, vivendo no cativeiro, até os 8 anos de idade. Dos 8 aos 21 anos, continuariam na propriedade do senhor ou, se ele não os quisesse mais, ficariam sob a tutela do Estado.

<sup>39</sup> Em 2003 foi sancionada a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

o perpetue. É por isso que precisamos pensar numa educação antirracista, certo pois é dentro de casa e na escola que as pessoas são muitas vezes educadas para o racismo. Quando uma criança negra não vê diretores ou professores negros, e os professores de matemática são todos brancos, que referências ela tem? O mesmo ocorre quando essa criança chega à universidade e encontra um curso de matemática formado principalmente por homens brancos. Isso ilustra como o sistema de racismo estrutural opera.

O Governo Federal agora busca implementar mudanças, mas a realidade persiste, com mulheres negras e indígenas continuando a ser minorias. A estrutura macro do racismo está presente na escola, e Foucault nos alerta sobre as microestruturas que perpetuam esses problemas. Embora haja avanços, algumas questões, como o racismo estrutural e os preconceitos, ainda estão estagnadas e exercem uma forte influência. A jornada para superar esses desafios está longe de ser concluída.

[Lendo as fichas] quanto à pergunta sobre os livros que marcaram, gosto muito de ler e leio bastante. Não sei se conseguiria apontar um livro específico que tenha marcado mais do que os outros. No entanto, recentemente, um livro que me impactou muito foi "1808"<sup>40</sup> de Laurentino Gomes<sup>41</sup>. Ele possui três volumes, mas até o momento, consegui ler apenas o primeiro. Fiquei impressionada, especialmente porque minha irmã estuda a escravidão, a Claudete, e, naturalmente, temos conhecimento do racismo vivenciado. No entanto, ao ler Laurentino, ele me surpreendeu ao afirmar que o racismo do século XVIII caminha de mãos dadas com o século XXI no Brasil. Concordo com ele, pois ainda não resolvemos completamente a questão da escravidão no país.

\*

---

[Lendo as fichas] você menciona sobre língua estrangeira, e agora, depois de tudo isso que faço, resolvi encontrar um tempo para aprofundar no inglês. Tenho feito aulas de conversação, e essa é a minha última atividade da semana, na sexta-feira, depois do meu grupo de pesquisa. Gosto muito do espanhol, que domino um pouco mais. Acredito que aprender idiomas é sempre enriquecedor. Afinal, mesmo nosso idioma, aprendemos constantemente, não

---

<sup>40</sup> Publicado em 2007, o livro narra a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808, fugindo da invasão napoleônica em Portugal. Tornou-se um best-seller e foi premiado com vários prêmios literários, incluindo o Prêmio Jabuti.

<sup>41</sup> José Laurentino Gomes é um jornalista e escritor brasileiro, amplamente reconhecido por suas obras sobre a história do Brasil. Suas obras principais são os livros "1808", "1922", "1889", os quais a colaboradora menciona na entrevista, e "Escravidão".

é?

[Lendo as fichas] quanto às influências e laços permanentes, sou ligada ao movimento negro. Desde a adolescência, lemos muito. Eu coordenava o grupo de pesquisa sobre teologia da libertação<sup>42</sup>, discutíamos autores como Leonardo Boff<sup>43</sup>, realizávamos essas discussões no sindicato, dentro do grupo de mulheres negras. Dentro do movimento negro, aprendi muito. Tínhamos várias leituras, incluindo obras de Mandela<sup>44</sup> e sua esposa Winnie Mandela<sup>45</sup>. Naquela época, tínhamos uma forte leitura política no movimento negro. Com toda essa bagagem, não era possível ser uma professora de matemática sem ter uma abordagem crítica. Por ser uma mulher negra inserida no meio sindical e no movimento negro, não podia seguir os mesmos caminhos que meus colegas. Buscamos outros caminhos. Os livros de Winnie Mandela e o último que li do Laurentino Gomes são leituras que você não sai ilesa.

A questão da concepção ideológica já deu para você perceber, sou de esquerda. Trabalhei na CUT e estive envolvida no meio sindical. Sempre abordei essas questões, o que me ajudou a olhar para a realidade de uma forma crítica. No início, minha jornada começou na igreja. Como disse, era católica, mas escolhi a ala mais politizada: a teologia da libertação. Foi uma época muito interessante. Éramos jovens e, em certo momento, o bispo de Jundiaí/SP<sup>46</sup> convidou todos os jovens para uma reunião na diocese, onde nos proibiu de manter nosso grupo que estudava a teologia da libertação. Ele afirmou que a diocese de Jundiaí não permitiria isso. Foi então que decidimos sair da igreja. Nesse momento, ocorreu outra ruptura: deixei a igreja para trabalhar no sindicato. E depois fui fazer faculdade. Então, eu venho deste lugar. Porque o meu pai era metalúrgico, e em uma família negra, não há muita discussão ou dúvida sobre de que lado ficar. Em casa, tínhamos clareza sobre os interesses da classe dominante e da classe trabalhadora. Então, como poderíamos ficar do lado da classe dominante?

---

<sup>42</sup> A Teologia da Libertação nasceu na Igreja Católica como resposta à contradição existente na América Latina entre a pobreza extrema e a fé cristã de maioria de sua população. Para a teologia da libertação, esta situação de pobreza fere o espírito do Evangelho, ofendendo a Deus. “A Teologia da Libertação encontrou seu nascedouro na fé confrontada com a injustiça feita aos pobres” (Boff; Boff, 2010, p. 14).

<sup>43</sup> Leonardo Boff, pseudônimo de Genézio Darci Boff, é um teólogo, escritor e professor brasileiro, nascido em 14 de dezembro de 1938, em Concórdia, Santa Catarina. Ele é uma figura proeminente na Teologia da Libertação. Boff ingressou na ordem franciscana em 1959 e se tornou um dos principais teólogos da América Latina. Sua obra aborda uma ampla gama de temas, incluindo ecologia, espiritualidade, política, ética e diálogo inter-religioso.

<sup>44</sup> Nelson Mandela (1918-2013) foi presidente da África do Sul. Foi o líder do movimento contra o Apartheid - legislação que segregava os negros no país. Condenado em 1964 à prisão perpétua foi libertado em 1990 depois de grande pressão internacional. Recebeu o “Prêmio Nobel da Paz”, em dezembro de 1993, por sua luta contra o regime de segregação racial.

<sup>45</sup> Nomzamo Winifred Zanyiwe Madikizela (1936-2018) foi uma ativista e política sul-africana e a segunda esposa de Nelson Mandela.

<sup>46</sup> Cidade de São Paulo, distante cerca de 65 km da capital do estado, São Paulo.

Eu tenho quatro sobrinhos, e ficamos de olho neles, pois não gostaríamos que conhecessem o racismo, mas não tem jeito. Todos eles experimentaram o racismo na escola, assim como nós, quando tinham sete anos. É a mesma história. Por isso, mencionei o sistema. Ele replica as mesmas coisas. No século XXI, meus sobrinhos enfrentaram e sentiram o racismo assim que entraram na escola. Costumo dizer que o racismo não dorme, não se cansa, é todo santo dia. É preciso estar alerta. O discurso da democracia racial no Brasil é bonito, mas estamos longe de ter uma democracia racial neste país. É o que estamos vendo: como pode haver democracia racial se não temos negros em todos os lugares? Quando você chegou aqui na UFSCar, mesmo que hoje esteja vazio, provavelmente encontrou muito poucos negros circulando por aqui.

Bom, quanto às dificuldades que encontrei, algumas já comentei com você. Mas eu nunca deixei essas dificuldades me dobrarem, porque eu tinha uma família que estava sempre unida. Sejam dificuldades financeiras, raciais... sempre estivemos juntos. Tivemos obstáculos, mas nunca passamos por necessidades extremas. No entanto, também não podíamos comprar um computador, por exemplo, essas coisas, sabe? E, claro, como eu falei, o racismo estrutural é todo dia. Entre os negros, às vezes, de brincadeira entre aspas, dizemos que, dependendo do dia e do que acontece, você finge que não ouviu. Em outros dias, decide que não vai mais fingir que não ouviu. O que eu acho interessante na juventude é que ninguém está levando o racismo para casa. Com os celulares, as pessoas filmam e ninguém aceita mais passivamente. Isso é excelente, mas ainda assim, percebemos o quanto o racismo é persistente, em todos os lugares, inclusive na universidade. Não vou excluir a universidade desse contexto, pois ela é uma instituição com um sistema, e se fosse verdadeiramente democrática em termos raciais, já teríamos superado esse problema.

Na minha primeira pesquisa com a bolsa de produtividade eu comecei a trabalhar com a história. Eu analisei as disciplinas de História da Matemática nos cursos de licenciatura. E levei um choque, porque é tudo um repeteco. Em Presidente Prudente, na Unesp, elaborei o projeto da disciplina de História da Matemática. Embora não tenha certeza se ainda está da mesma forma que propus, na época não havia essa disciplina, e eu inseri a ideia de criar situações desencadeadoras pela história, pois, caso contrário, não chegaria à escola. Ao realizar essa primeira pesquisa de produtividade, percebi que desde a primeira disciplina de história da matemática ministrada em uma das Unesp, todos os outros cursos praticamente replicam a mesma disciplina em todo o Brasil, com os mesmos autores. Foi interessante revisitar essas questões e perceber isso.

Neste segundo projeto, estou direcionando minha atenção para as diversas maneiras de abordar outras historiografias. Estou avançando com calma, pois há ainda muitos aspectos a serem explorados. Meu objetivo é impactar os cursos de licenciatura e pedagogia, destacando a importância de trabalhar intensamente com a história. É crucial compreender que grande parte do conhecimento matemático que estudamos provém de países não eurocêtricos. Isso é importante também para nossos alunos negros perceberem que tivemos uma participação muito grande na produção do conhecimento matemático. Muitas vezes, mesmo ao lecionar para alunos de graduação, percebo que eles não têm essa consciência. Portanto, questiono como é possível ministrar um curso de história da matemática nos cursos de licenciatura sem abordar essas questões. No contexto das discussões sobre mulheres na matemática, é comum observar a representação de uma mulher branca, frequentemente associada como esposa ou filha de alguém influente. Esta pesquisa está sendo fundamental para repensar e aprofundar essas questões.

E esses são alguns enfrentamentos. No entanto, acredito que as conquistas são numerosas, pois o fato de estar aqui conversando com você e sendo entrevistada já é uma grande conquista. Uma mulher discutindo sobre essa questão e, principalmente, que foi orientada pela Talita<sup>47</sup>, uma das minhas orientandas, me deixa muito feliz.

---

\*

---

Bom, a Educação Matemática, para mim, como eu chamei a atenção, foi um achado. Quando eu estava na Unicamp, comecei a participar de todos os eventos regionais e nacionais...E depois eu trabalhei na Sbem<sup>48</sup>. [Lendo as fichas] fui tesoureira da Sbem São Paulo durante dois anos, e agora, recentemente, o Klinger<sup>49</sup> me chamou para participar da Comissão Científica do triênio 2023-2026 da Revista e da equipe de Editores Associados da Revista de Educação Matemática – REMat da Sbem-SP. Acredito que temos contribuído bastante com a Sbem, na medida do possível. Sempre conto para meus alunos um pouco da história da Sbem,

---

<sup>47</sup> Talita Secorun dos Santos atualmente é professora Adjunta do Colegiado de Matemática da Universidade Estadual do Paraná - campus de Campo Mourão e foi orientada em sua pesquisa de doutorado pela professora Maria do Carmo de Sousa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9052886361360320>. Acesso em: 10 dez. 2023. A professora Talita orientou a proponente desta pesquisa em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

<sup>48</sup> Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

<sup>49</sup> Klinger Teodoro Ciriaco é Professor Adjunto (Nível 2), em regime de Dedicação Exclusiva, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2947929641568853>. Acesso em: 10 dez. 2023.

porque na cabeça deles a pesquisa só existe na matemática pura e aplicada. Então, é preciso começar do zero.

No mestrado profissional, é crucial direcionar a atenção para essa questão também. Percebo que, para alguns, toda a discussão que conduzimos sobre a Educação Matemática parece estar desconectada do ambiente escolar, não é mesmo? Essa percepção surgiu durante meu projeto de pesquisa no Observatório da Educação, quando iniciei diálogos a respeito. Na época, discutíamos a mudança curricular e a introdução dos caderninhos em São Paulo. Os professores recebiam esses materiais prontos, mas se viam perdidos, sem saber por onde começar. Foi nesse ponto que iniciei a discussão, e ao longo de quatro anos, durante uma pesquisa longitudinal, meu grupo de pesquisa se formou. Requereu muita paciência, mas ao longo desse processo, eles passaram a compreender melhor o significado da Educação Matemática e os caminhos que podemos seguir.

Pois bem, a distinção entre [E]educação [M]matemática em letras minúsculas e maiúsculas é significativa. A forma maiúscula é direcionada a nós, acadêmicos universitários. E muitas vezes indica que a pesquisa não é para professores na sala de aula. Essa situação é bastante séria. Uma das alunas da disciplina que ministrei recentemente, e que concluiu estágio e está agora em residência, revelou algo surpreendente quando a questionei sobre o que aprendeu com essa experiência. Costumo fazer essa pergunta aos alunos todos os semestres. Uma aluna compartilhou: “eu aprendi que estava errada”. Eu falei: “como assim?”. Ela explicou que quando eu falava dessa questão do ensino de matemática, as mudanças de perspectiva em relação à dinâmica da sala de aula, toda essa discussão que a gente vai fazendo na educação matemática, ela achava que eu estava errada, que um dia iríamos nos render de que o ensino tem que ser tradicional, com listas de exercício. Eu fiquei chocada. Então, veja como é demorado esse processo. Então, a educação matemática até dentro da universidade no curso de licenciatura não é tão aceita pelos alunos. Eles querem aquela matemática que o matemático está ministrando. Bom, nós temos muito trabalho para fazer.

Eu acredito que a nossa área da educação matemática, como todas as outras, está caminhando. Uma evolução que observei foi a incorporação da pedagogia decolonial no âmbito da educação matemática. Embora a etnomatemática já trouxesse essa reflexão, percebo que a abordagem ganhou ainda mais destaque recentemente. Essa tendência é tão marcante que fui convidada a ministrar um minicurso no GT de Educação Matemática (GT 19) durante a

ANPEd<sup>50</sup>, abordando especificamente as questões relacionadas à lei 10.639/03<sup>51</sup> Além disso, terei a oportunidade de coordenar uma mesa nesse evento, o que é particularmente gratificante. É a primeira vez que o GT aborda essas questões, especialmente as étnico-raciais, duas décadas após a promulgação da lei em 2003. É muito tempo, e por isso que eu vejo como um avanço. Fiquei extremamente satisfeita quando fui convidada, especialmente por ser uma das poucas mulheres negras na área da Educação Matemática ao longo dos anos. É uma grande alegria testemunhar a entrada de mais mulheres nesse campo. A chegada de uma geração mais recente na discussão dessas questões está sendo muito importante para promover uma educação antirracista. Ver a criação desse GT é uma evidência do progresso que estamos alcançando, ainda que tenha levado muito tempo para chegar a esse ponto. Estamos finalmente dando os passos necessários para construir uma educação antirracista.

E o que é ser professora de matemática? Bom, eu não me vejo fazendo outra coisa. Como eu falei para você, desde sempre eu estou ensinando. E ser educadora matemática eu acho que é um desafio diante de tudo isso que eu falei para você. Esse desafio começa desde a graduação, onde destaco isso nas reuniões do conselho. Os alunos passam os primeiros dois anos focados exclusivamente em matemática pura, algo que chamo atenção nas discussões. Na segunda metade do curso em diante, eles começam a nos conhecer, e penso que isso deveria ocorrer desde o primeiro momento, e estamos fazendo isso por meio do Pibid. Os alunos que não fazem Pibid só vão nos conhecer na segunda metade do curso. Nesse meio tempo, vários alunos desistem do curso. Na UFSCar, que oferece 90 vagas (45 no diurno e 45 no noturno), acabamos, no final, com apenas 4 ou 5 alunos. Recentemente, ao fechar um bloco de turmas, levei um susto, porque em uma das turmas de Estágio I temos apenas 3 alunos.

Quando esse aluno chega no estágio, ele já está no quinto semestre, e muita gente fica para trás e nós da educação matemática não conseguimos estar com eles no início do curso, e para mim esse é um problema em cursos de licenciatura, não sei se essa situação é exclusiva da UFSCar, mas, pelo menos aqui, não estamos presentes desde o início. Alguns colegas conseguem estar envolvidos desde o começo, dependendo da estrutura dos cursos em outros departamentos, mas no nosso departamento, que não oferece curso próprio, isso não acontece. Aqui oferecemos as disciplinas de estágio, didática geral, metodologias de ensino... E que são

---

<sup>50</sup> A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

<sup>51</sup> A Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003, "Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências." (Brasil, 2003).

disciplinas oferecidas somente na segunda metade do curso. É um departamento que pega um grupo de alunos que são “sobreviventes”. Isso me faz refletir sobre como a educação matemática pode influenciar esse cenário.

Mas é muito difícil, porque você disputa. Tem professores de matemática pura que já começam a formar os seus futuros orientandos de mestrado e doutorado na matemática pura. E esse processo cria uma resistência, como esse relato que te contei da aluna que acredita que nós, educadores matemáticos, estamos errados. E teve um aluno, também da turma de estágio III, que tem uma resistência imensa para aceitar a ideia de que ele tem que pensar em aulas que vão além das tradicionais listas de exercícios. É impressionante observar como eles insistem em reproduzir, na Educação Básica, o mesmo modelo que vivenciou no curso de matemática pura, mesmo ciente de que não está dando certo. E por isso que eu entendo que nós tínhamos, enquanto educadores matemáticos, que começar a pensar em outra estrutura de curso. Mas são obstáculos, enfrentamentos... Embora nós estejamos no conselho, somos minoria. E a grande maioria dos matemáticos, então, a gente acaba perdendo nas discussões, como na tentativa de incluir uma disciplina de didática para as relações étnico-raciais. Consegui torná-la opcional, mas não como uma disciplina obrigatória, uma vez que já existe a exigência da didática geral. Neste semestre, vou abordar um pouco da questão da interculturalidade na disciplina de didática geral. É interessante perceber como já começamos a perder alunos desde o primeiro semestre, enquanto entramos mais tarde no processo. Para mim, esse é o desafio central na área de educação matemática: repensar os cursos de licenciatura de maneira mais abrangente. Até o momento, não vejo que o curso de matemática tenha um desenho claro e bem estruturado nesse sentido.

E os eventos políticos dos últimos quatro anos foram realmente desafiadores, não é mesmo? O retrocesso foi absurdo, especialmente para as mulheres, principalmente as mulheres negras, como indicam as pesquisas. Elas mostram o impacto significativo que a pandemia teve em todos os aspectos, refletindo-se até mesmo na universidade, com menos alunos negros e mais pessoas desistindo. Isso é muito sério, especialmente para as meninas, como mencionei anteriormente. Observamos, desde o início de 2021, muitas delas deixando o curso, e agora, em 2023, já não estão mais conosco. É um retrocesso preocupante que resultou de acontecimentos políticos significativos a nível nacional. Resta ver como podemos nos recuperar, pois foi um período desgastante.

E você pergunta [lendo uma ficha]: “o que poderia ter sido...O que deu certo, o que que não deu?” ... Eu acredito que, talvez se eu tivesse que escolher, eu continuaria escolhendo ser



educadora matemática. Mesmo com todos os desafios do mundo, costumo dizer aos meus alunos que, para ser educador, é essencial gostar de pessoas. Isso porque, acima de tudo, o educador antes de gostar de matemática, precisa gostar de gente. Se não houver essa afinidade, torna-se difícil ser efetivamente um educador.

E, como eu falei, ao longo do tempo eu desempenhei diversas funções, trabalhei na administração, em empresas..., mas desde sempre eu quis trabalhar com pessoas, reconhecendo que, de certa forma, brinco com os alunos ao falar para eles que "gente adoece, gente não obedece". Ainda bem! Porque chega de ditadura. E ser professor é aprender e perceber que alunos não necessariamente obedecem, você tem que ir conquistando todo santo dia, cada turma nova, porque estamos falando de pessoas! Por isso que eu acho que quem trabalha no magistério, principalmente quem está atuando no ensino superior, tem que estar sempre pensando em mudança. A pandemia foi um exemplo desse desafio, que nos obrigou a repensar nossas abordagens de ensino, aprender a lidar com questões tecnológicas e superar a ausência física na interação com os alunos.

E agora nesse retorno pós-pandemia pudemos perceber que houve uma perda grande em todos os sentidos, principalmente na Educação Básica. E isso vai interferir no ensino superior e é muito importante pensar em como lidaremos com isso tudo. E tem emergido uma discussão muito grande sobre saúde mental, o que é muito importante. Nós, educadores, temos que pensar que não existe assunto proibido na área da Educação. Temos sempre que estarmos abertos a pensar. Aqueles que resistem à mudança podem se ver limitados, por exemplo, ao não adotar tecnologias mais recentes.

O Ubiratan D'Ambrosio chama a atenção dizendo que o corpo envelhece, mas você precisa estar sempre olhando para frente. E não é à toa que o Ubiratan D'Ambrósio é citado por todos nós na Educação Matemática. Porque é uma pessoa que estava sempre olhando para frente, com uma visão mais ampla. E quando você me pergunta o que pode ter dado errado, volto ao Movimento da Matemática Moderna. Acredito que enfrentamos um problema localizado dentro do Brasil, com características específicas que ainda carregamos hoje. Por exemplo, no curso de matemática, ainda é comum abordar a teoria dos conjuntos, embora ela não faça mais parte do currículo da Educação Básica. Tenho mencionado isso, mas é algo que algumas pessoas ainda relutam em aceitar. Além disso, coordeno o cursinho da UFSCar na área de matemática. Na primeira reunião com os alunos que ministram aulas no cursinho, e eles não são formados em matemática, estão em geral na engenharia ou na física, e eu pedi para um aluno compartilhar como eles davam aula do cursinho. Um aluno me surpreendeu ao dizer:

“professora, primeiro eu dou um susto neles”, eu quase morri, mas fiquei firme tentando entender. Ele mostrou seus slides, onde incluía a teoria dos conjuntos. Ele explicou que utilizava essa abordagem para apresentar diversos conteúdos, e eu fiquei chocada com isso.

Ele detalhou que, em seguida, passava exercícios desafiadores, focando em listas de exercícios, e dava um tempo para que os alunos os resolvessem. Um exercício pior que o outro, especialmente para os alunos que estavam ingressando na universidade, na primeira aula de um cursinho voltado para estudantes carentes. Era evidente que essa abordagem não seria bem-sucedida. E ele falou que dá um tempinho para os alunos resolverem os exercícios. E questionei a ele se alguém havia resolvido, ele responde que não, que ficam em silêncio. Ele detalhou depois que resolvia o exercício em cinco minutos, e comentava: "olha como a matemática não é tão difícil assim, é fácil". Foi quando questionei quantos alunos retornaram para a segunda aula. Ele ficou impactado, nunca havia considerado essa perspectiva. Esclareci que a questão não era quantos começavam, mas quantos continuavam para a segunda aula. Esse momento de reflexão levou a uma conversa sobre como a teoria dos conjuntos não faz mais parte do currículo.

Eles ficaram surpresos, e em outra ocasião, durante uma reunião, um professor expressou indignação, perguntando a mim sobre isso. Ele estava incrédulo, especialmente por ser da área de engenharia. E eu expliquei que a teoria dos conjuntos não fazia mais parte do currículo em São Paulo e como isso mudou significativamente desde os anos 1980, não sendo mais o eixo central do curso de matemática. Outra professora, bastante indignada, perguntou se não havia voltado. Respondi que não, e esperava que não voltasse tão cedo. A reação deles foi de choque. Em cursos de engenharia, o professor ainda inicia com revisão de matemática usando a teoria dos conjuntos, e nos cursinhos, idem. É esperado, com tudo isso, que no final do cursinho de 50 você tenha cinco sobreviventes. Na área de educação matemática, temos dificuldades em transmitir essa mensagem, apesar de termos produzido diversas pesquisas, inclusive meu mestrado, que abordou esse sistema. Mesmo com tantos estudos alertando sobre essa questão, as pessoas ainda mantêm a teoria dos conjuntos como ponto de partida para o ensino de matemática na universidade.

Então, é por isso que destaco que, na minha perspectiva, o que não deu certo foi a persistência das pessoas em se apegar à teoria dos conjuntos como conteúdo. Além disso, acredito que precisamos reavaliar as metodologias utilizadas, já que existem diversas na educação matemática, mas muitas vezes elas negligenciam o conceito central. Muitas vezes se pressupõe que os alunos já têm conhecimento prévio do conceito, o que não condiz com a

realidade, como evidenciado em minhas pesquisas sobre nexos conceituais. Então, para mim essa é uma questão que a Educação Matemática vai ter que tratar, especialmente ao observar como os livros didáticos abordam os temas, pressupondo que os alunos já dominam os conceitos, o que nem sempre é verdade. Essas discussões estão em andamento na área, e é essencial contribuirmos para elas, especialmente nós, mulheres que atuamos como educadoras matemáticas.

## Referências

- BOFF, Leonardo; BOFF, Clovis. *Como fazer teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- SILVA, Ivanderson Pereira da. DIAS, Alfrâncio Ferreira. Desigualdades de Gênero e Raça na Pesquisa em Educação: quem são e o que pesquisam as mulheres negras bolsistas de produtividade do CNPq? *Interfaces da Educação*, Paranaíba, V. 12, N. 35, p.960 a 990, 2021.
- SOUZA, Gilda Lúcia Delgado de. *Educação matemática na CENP: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: [https://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/34\\_7\\_Tese\\_Gilda.pdf](https://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/34_7_Tese_Gilda.pdf). Acesso em: 14. mar. 2025.
- SOUSA, Maria de Sousa. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Obutchénie. Uberlândia, MG, v.2, n.1, p.40-68. 2018.
- VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

## MARIA LAURA MAGALHÃES GOMES

Entrevista realizada no dia 26 de outubro de 2023  
Local: via *Google Meet*



*Manter a esperança é essencial, Tailine, porque sem esperança, a vida fica difícil. Então, é a esperança vencendo o medo.*

A conversa com Maria Laura Magalhães Gomes, em 26 de outubro de 2023, não se deu em uma sala física, mas em um espaço tecido por telas e conexões digitais que uniram Belo Horizonte ao meu próprio deslocamento. Ouvi-la era um passo indispensável para esta pesquisa; sua atuação como membro do Ghoem e seu trabalho com questões de gênero em suas orientações a tornavam uma interlocutora central. Contudo, o que se revelou no encontro foi algo ainda mais profundo: sua própria existência já estava, desde o nascimento, emaranhada na história das mulheres na Educação Matemática. Seu nome é uma homenagem a Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, uma das pioneiras da área no Brasil, a quem seu pai admirava. Maria Laura nos conta que guarda até hoje o cartão que a primeira Maria Laura enviou a seu pai por ocasião de seu nascimento. Carregar esse nome, para ela, não é um acaso, mas um rastro, uma herança que a inscreve, desde sempre, nesta linhagem feminina que buscamos compreender.

Filha de um renomado professor de matemática da UFMG, sua trajetória poderia parecer predestinada, mas sua narrativa revela um percurso de escolhas e deslocamentos. Ela nos conta sobre a influência do pai, que desejava que ela seguisse para a Engenharia, e sobre como, aos poucos, foi construindo seu próprio caminho na Matemática e, mais tarde, na Educação Matemática. Sua história é um mapa de importantes centros de nossa área: a formação e a carreira na UFMG, o doutorado na Unicamp sob orientação de Antonio Miguel e, de forma muito significativa para nós, o pós-doutorado na UNESP de Rio Claro, junto ao Ghoem, com Vicente Garnica.

A conversa fluiu com a serenidade de quem reflete sobre uma longa e rica jornada. Mesmo por meio da tela, era possível sentir a calma em sua voz e a generosidade em partilhar não apenas as conquistas, mas também os desafios e as recusas que fazem parte da carreira acadêmica. A textualização que se segue, validada por ela, buscou preservar essa cadência, transformando a oralidade do nosso encontro em um texto que convida à reflexão. Sua perspectiva, marcada pela delicadeza e pela profundidade, nos ensina sobre a importância das redes de afeto e da perseverança.

Vocês lerão a seguir a entrevista de Maria Laura Magalhães Gomes, 68 anos na época da entrevista, professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora da História da Educação Matemática, mãe de dois filhos e uma mulher cujo próprio nome, como um elo no tempo, nos recorda que a história é feita de presenças que difratam umas nas outras.

---

\*

---

Sou a mais velha de cinco filhas, nasci em 1955 e sou filha de um professor de matemática<sup>1</sup> bastante renomado aqui em Belo Horizonte/MG. Ele lecionou na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Minas Gerais, além de outros lugares. Meu pai faleceu há cinco anos, em março de 2018, com quase 93 anos – faria aniversário em junho, estava muito lúcido; e dedicou boa parte de sua vida profissional ao ensino, aposentando-se na UFMG em 1987. Mesmo após a aposentadoria, continuou lecionando na PUC, pois tinha verdadeira paixão pelo ensino. Ele era professor principalmente de Cálculo, ministrando aulas para turmas de Engenharia, mas também atuou na formação de profissionais em cursos de Matemática. Além disso, desempenhou um papel importante como o primeiro chefe do Departamento de Matemática da UFMG. Detalhei essa

---

<sup>1</sup> Edson Durão Judice (1925-2018) nasceu em Belo Horizonte e se formou em Engenharia Civil pela Universidade de Minas Gerais (UMG) em 1948. Fez estudos no Instituto de Matemática Pura e Aplicada em 1953 e 1960. Tornou-se livre-docente da Faculdade de Ciências Econômicas (1955) e catedrático de Geometria Analítica e Projetiva da Escola de Engenharia (1962) da UMG. Foi diretor do Instituto Central de Matemática e primeiro chefe do Departamento de Matemática da UFMG. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/2976484496590401>. Acesso em 2 dez. 2023.

história em um artigo<sup>2</sup> publicado na revista Zetetiké<sup>3</sup>. Esse departamento foi estabelecido após a reforma universitária de 1968<sup>4</sup>; antes disso, não existia na UFMG uma instância única responsável por todas as disciplinas matemáticas da universidade.

O que havia naquela época, antes de existir o Instituto de Ciências Exatas, no qual meu pai foi o primeiro chefe do Departamento de Matemática, eram professores de Matemática dispersos em diversas unidades da universidade. Havia disciplinas de Matemática na Faculdade de Filosofia, no curso de Matemática, e disciplinas na Faculdade de Ciências Econômicas e na Escola de Engenharia. O fato de meu pai ter sido o pioneiro na liderança desse departamento é uma parte significativa da minha história. Como filha mais velha, acho que recebi bastante atenção, e eu sempre fui uma boa aluna, gostava muito de matemática. Tenho quatro irmãs, sendo a segunda dois anos mais nova que eu. Posteriormente, nasceram mais duas irmãs e a caçula, que é bem mais nova, com uma diferença de 11 anos entre nós.

Apenas eu cursei Matemática; minhas irmãs optaram por outros cursos. Além de mim, uma de minhas irmãs que se formou em Ciências Econômicas, posteriormente realizou um mestrado em Ciências Sociais, e prosseguiu fazendo o doutorado em Política de Ciência e Tecnologia. Ela, então, ingressou na Universidade Federal de São João del Rei/MG<sup>5</sup>, após várias outras experiências, como professora no curso de Administração.

[Lendo as fichas temáticas] presenças marcantes incluem, naturalmente, meus pais, especialmente minha mãe, que foi uma mãe muito presente. Como éramos só filhas, sua atuação foi ainda maior. Meu pai dedicava-se ao trabalho, ocupado com suas tarefas, enquanto a maior influência, responsável por impor disciplina, horários e cobranças, era ela. Então é uma figura marcante. Ela está viva, tem 88 anos, dez anos mais nova que meu pai, está bem de saúde, e sempre incentivou a leitura e os estudos. No entanto, ela só teve a oportunidade de estudar quando a quinta filha já era uma criança de sete anos, pois casou-se muito nova. Formou-se em

---

<sup>2</sup> GOMES, M. L. M.; FERREIRA, M. C. C.; RODRIGUES, H. C. A reforma universitária e o Departamento de Matemática da UFMG (1969-1977). Zetetiké, Campinas, SP, v. 29, n. 00, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8665754>. Acesso em: 2 dez. 2023.

<sup>3</sup> A Zetetiké é uma publicação institucional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (em parceria editorial com a UFF). Ver: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/about>. Acesso em: 2 dez. 2023.

<sup>4</sup> “A reforma de 1968, como ficou conhecida a Lei federal 5540, de 11 de novembro de 1968, modificou radicalmente o ensino superior anteriormente desenvolvido no Brasil pela implantação de muitas e diversificadas medidas que caracterizam o cenário hoje ainda vigente nas instituições universitárias. A lei de 1968 e os vários documentos legais que a precederam, ou seja, as reformas dos anos 1960/1970, conduziram, num contexto de desenvolvimentismo e modernização, mas também de repressão e violência, a profundas mudanças em relação à autonomia das universidades, a sua estruturação, à carreira dos professores e ao ingresso dos discentes” (Gomes; Ferreira; Rodrigues, 2021, p. 2).

<sup>5</sup> Cidade no estado de Minas Gerais, distante cerca de 190 km de Belo Horizonte, capital do estado.

Letras, mas não chegou a exercer a profissão. Muito disso se deve às questões conhecidas de machismo e às dificuldades enfrentadas por essas gerações anteriores para seguir uma carreira fora do trabalho infinito de ser dona de casa e mãe.

Então, essas são as principais influências familiares. É claro que meu pai era uma pessoa bastante admirada, e eu acompanhava um pouco disso. Lembro-me de quando era bem jovem, e ele estava no campus, trabalhando nos primeiros dias do Departamento de Matemática; eu ficava estudando lá. Leituras sempre foram cultivadas em casa. Minha mãe gostava de contar histórias, e ela lia literatura, era algo que apreciava muito. Nas escolas em que estudei, os professores de Português sempre foram bons e incentivaram a leitura, então isso é um pouco do histórico antes da universidade. [Lendo as fichas]. Sobre viagens, não fiz muitas, explorei pouco nesse sentido ao longo da vida, então, com isso, acho que encerro essa parte da ficha. Mais adiante, podemos retomar ou estabelecer conexões conforme necessário.

A ficha dois trata de escolas, correto? Então, vou compartilhar com você um pouco da minha trajetória escolar. Nos primeiros anos, estudei em escolas particulares. Frequentei uma instituição correspondente à educação infantil, não exatamente um maternal, mas algo semelhante, em uma escola particular, uma instituição pequena. Posteriormente, continuei meus estudos no ensino fundamental, permanecendo na mesma escola.

Em 1965, quando estava no terceiro ano do primário<sup>6</sup>, nossa família se mudou para Brasília, pois meu pai recebeu um convite para trabalhar na UNB (Universidade de Brasília). Ficamos um ano lá, todos juntos, enquanto meu pai se dedicava ao trabalho. Nesse período, ele teve que assumir a chefia do departamento de Matemática de lá, devido às consequências de questões tumultuadas relacionadas à época da ditadura<sup>7</sup>. Durante esse período, cursei o terceiro

---

<sup>6</sup> A nomenclatura ensino primário tem diferentes conotações conforme as modificações na legislação brasileira sobre a organização e o funcionamento do ensino. Do final do século XIX até meados do XX, o curso Primário se referia à escolaridade elementar (com duração de quatro anos), seguido pela escola secundária formada por dois ciclos: o Ginásio (com duração de quatro anos) e o Colegial, Clássico ou Científico, (com duração de três anos). Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau (com oito anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos para os que desejassem obtê-lo) e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário (Vianna, 2013).

<sup>7</sup> A ditadura militar (1964-1985) foi imposta por meio de um golpe de Estado que ocorreu no dia 31 de março de 1964. O golpe de 64 contra a democracia foi desencadeado, principalmente, pelo suposto golpismo de João Goulart com um “golpe comunista”. Fico (2004) nos diz, baseado em evidências empíricas, que a tortura e o extermínio foram oficializados como práticas autorizadas de repressão pelos oficiais-generais e até mesmo pelos generais-presidentes. “A partir de 1964, gestou-se um projeto repressivo global, fundamentado na perspectiva da “utopia autoritária”, segundo a qual seria possível eliminar o comunismo, a “subversão”, a corrupção etc. que impediriam a caminhada do Brasil rumo ao seu destino de “país do futuro” (Fico, 2004, p.37). A ditadura durou 21 anos. Para

ano primário em um Colégio de Freiras em Brasília, e posteriormente, retornamos a Belo Horizonte.

Na mesma escola de antes, cursei até o que era na época a quarta série do ginásio, que correspondia ao nono ano no ensino fundamental atual. Nessa escola, uma instituição pequena, de turma única para cada série, mista, laica e particular (não de freiras), concluí essa etapa. Posteriormente, no período equivalente ao então segundo grau<sup>8</sup>, ingressei no Colégio Loyola<sup>9</sup>, uma instituição de padres jesuítas renomada em Belo Horizonte. No Loyola, encontrei professores de qualidade em algumas disciplinas, enquanto em outras nem tanto. Por exemplo, o professor de História não era tão bom, mas os de Português e Matemática eram excelentes. Tive professores bons em Física e Química, e a de Biologia era muito competente. Especificamente em Matemática, principalmente no segundo e terceiro anos, tive um professor que também lecionava na universidade. Embora fosse conhecido por ser rigoroso, era um excelente educador, proporcionando aulas de alta qualidade. Ele sempre me incentivou a seguir o curso de Matemática naquela época.

Entretanto, meu pai já não estava tão interessado em que eu cursasse Matemática; ele desejava que eu optasse por Engenharia. No terceiro ano, iniciei um relacionamento com a pessoa que se tornaria meu marido, e ele, de certa forma, me incentivou a seguir o curso de Matemática. "quer fazer Matemática? Vai fazer Matemática", disse ele. Dessa forma, prestei vestibular para Matemática na UFMG. Mesmo assim, meu pai encontrou uma maneira de me inscrever na PUC para Engenharia, mas eu acabei não realizando o vestibular para esse curso.

[Lendo as fichas temáticas] Línguas, vou falar um pouquinho sobre isso. Estudei inglês fora do colégio, e no Colégio Loyola, onde o inglês era forte. Era um bom curso. Além disso, tive dois anos de francês na escola, correspondentes aos dois últimos anos do atual ensino fundamental. Gostava também do francês, mas desenvolvi muito mais o inglês. Aprofundei meus estudos em francês quando estava me preparando para o doutorado, fazendo um curso de francês instrumental. Dessa forma, consegui ler razoavelmente bem em francês e utilizei muitas fontes nesse idioma para minha tese de doutorado.

Bem... [lendo as fichas temáticas] falei um pouco sobre professores... Sobre os livros

---

um balanço historiográfico a respeito do golpe de 1964 e da ditadura, ver: FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, jul. 2004.

<sup>8</sup> Correspondente ao atual ensino médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

<sup>9</sup> O Colégio Loyola é uma escola da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola. A escola integra a Rede Jesuíta de Educação (RJE) e a Federação Latino Americana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI).



que me marcaram, penso que foram os muitos livros de literatura brasileira e portuguesa, alguns indicados por professores, mas também os que encontrava nas casas de outras pessoas que frequentava. Às vezes, eu pegava e lia. Meu marido também gosta muito de ler e, até hoje, compra muitos livros, então também compartilha muitas leituras comigo. Sempre cultivei o hábito da leitura e continuo fazendo isso até hoje, não só textos acadêmicos, mas também literatura.

Então, agora, a ficha três. Bom, sobre minha trajetória acadêmica... Ela começou quando fiz vestibular aos 18 anos para estudar Matemática na UFMG. O curso funcionava da seguinte maneira: os dois primeiros anos eram compartilhados com as turmas de Engenharia e Física, compreendendo a maior parte das disciplinas, chamados de ciclo básico. A partir do terceiro período, começava a haver uma diferenciação, mas até o quarto período, ainda tínhamos disciplinas como Cálculo, Geometria Analítica, Física, Estatística, Introdução à Computação, isso nos dois primeiros anos. A partir do terceiro ano, a especialização em cada área começou a se intensificar.

A partir do terceiro ano, o currículo começava a se diferenciar e fazíamos as disciplinas específicas do curso de Matemática. Não havia uma separação tão acentuada entre licenciatura e bacharelado como existe hoje. A partir de certo ponto, quem queria fazer a licenciatura cursava disciplinas da Faculdade de Educação. Devo ter começado as disciplinas da Faculdade de Educação no quarto período. Ao mesmo tempo, fazia disciplinas que não eram da licenciatura, porque eu não sabia direito o que eu ia fazer. Meu interesse principal era dar aula no ensino superior, mas como havia poucos alunos interessados nas disciplinas do bacharelado, elas nem sempre eram oferecidas. Então, foi mais rápido formar na licenciatura. Concluí o curso em três anos e meio e logo em seguida iniciei o mestrado em Matemática no mesmo lugar, no Departamento de Matemática, que era o principal responsável pelo curso de Matemática.

Bom... Como ingressei no magistério... Eu exerci monitoria na universidade, fui monitora em uma disciplina chamada "Introdução à Álgebra" ou algo assim. Nos dois primeiros anos do curso, quando fazia disciplinas mais ligadas ao ciclo básico, também dava plantão em um colégio aqui em Belo Horizonte, o Colégio Pitágoras<sup>10</sup>, que era uma rede grande, que encerrou suas atividades e não existe mais. Atualmente, há apenas a faculdade, sem o colégio. No quarto ano do curso, me casei no início do ano e, como precisava trabalhar, comecei a dar aula em um colégio de freiras em Belo Horizonte. Fui indicada para esse colégio pelo meu

---

<sup>10</sup> O Colégio Pitágoras, uma das instituições de ensino mais tradicionais de Minas Gerais, anunciou o encerramento das atividades em Belo Horizonte no ano de 2022.

professor Brunelli<sup>11</sup>, que lecionava Matemática no Colégio Loyola. Lecionei por um ano no então 2º grau, atual ensino médio, dando aula para o primeiro e segundo anos. Na época, também havia turmas de magistério, mas a Matemática era a mesma. Continuei dando aula mesmo depois de terminar o curso, completando esse ano. No ano seguinte, fui contratada como professora na universidade. Naquela época, não havia tantas exigências de títulos, e eles simplesmente selecionavam os melhores alunos do curso para trabalharem como professores colaboradores. Detalhes sobre essas coisas estão presentes em meu memorial para a progressão a titular, que também posso passar para você se eu tiver interesse, ele não é público, mas tenho o arquivo.

E é importante mencionar que, na universidade, estávamos no período da ditadura militar. Foi uma época de muitos protestos dos estudantes, e comecei a me interessar por essas questões. Na família do meu marido, tenho um cunhado que foi preso, então havia essa influência, digamos assim, de perceber a situação de um governo de direita que prejudicava a universidade. Sabíamos que havia perseguições, ou pelo menos houve muitas um pouco antes do meu ingresso na UFMG, mas não deixava de ser uma preocupação naquele momento. Agora, deixe-me continuar falando do trabalho na universidade.

Bom, as disciplinas que lecionei lá na universidade, inicialmente nessa qualidade de professora colaboradora – um contrato que era periodicamente renovado – permaneceram nesse formato por algum tempo. Fomos efetivados após passarmos por greves de professores, integrando assim, desde então, o quadro efetivo. Isso encerrou a situação provisória de colaboradora. No primeiro semestre em que estive lá, ministrei uma disciplina para a licenciatura que abordava tópicos do ensino médio, como trigonometria e análise combinatória. Posteriormente, comecei a lecionar Geometria Analítica, Cálculo I... Ao mesmo tempo estava fazendo o mestrado em Matemática. O mestrado ainda estava em estágio inicial na UFMG, não tão organizado como é hoje, e não era fácil equilibrar a preparação das aulas com as disciplinas e a pesquisa. Levei um tempo considerável para concluir os créditos, pois não era como hoje, com essa corrida para realizar tudo em dois anos, por exemplo.

E tive meu filho mais velho no meio do caminho. Depois, retornei e concluí o mestrado em Matemática, em 1984<sup>12</sup>. Em relação aos colegas no Departamento de Matemática, na época

---

<sup>11</sup> Remo Loschi Brunelli, já falecido, foi professor do Colégio Loyola e do Departamento de Matemática da UFMG. Escreveu livros de Matemática para o ensino de 2º grau.

<sup>12</sup> GOMES, Maria Laura Magalhães. *Multiplicidade e pontos críticos de funções definidas em variedades com bordo*. 1984. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 1984.

em que comecei a trabalhar, havia muitas colegas mulheres, uma quantidade significativa. Elas eram bastante dedicadas ao ensino, o que foi algo importante para mim. Estávamos inseridas em um ambiente com muitas mulheres, além dos homens que lecionavam Cálculo e outras disciplinas. O perfil mudou ao longo do tempo. As coisas ficaram mais complexas, e não era comum as mulheres se afastarem para fazer o doutorado, já que não tínhamos o doutorado em Matemática aqui. Naquela época, a ideia de fazer um doutorado em Educação ainda não fazia parte dos nossos planos. Demorou um pouco até eu começar a atuar na licenciatura, trabalhando com a formação de professores.

[Lendo as fichas] voltando ao contexto da universidade, retomo a narrativa a partir do momento em que mencionei que fomos efetivados. Naquela época, a designação para a categoria era professor assistente. Assim, permaneci nessa posição de professora assistente até concluir o mestrado. Com a obtenção do mestrado, naquela fase, já havia um sistema de progressão na carreira, ascendendo à posição de Professora Adjunta. Essa dinâmica, evidentemente, passou por significativas transformações ao longo do tempo.

Comecei a trabalhar no Departamento de Matemática em 1978. Conforme o tempo passava, quando nós entramos lá, o que fazíamos? Dávamos aulas, participávamos de seminários, às vezes tínhamos orientações de iniciação científica, e isso era suficiente para aprovar os relatórios de atividades docentes. Posteriormente, na década de 1990, o departamento começou a se envolver com a formação continuada de professores. Havia projetos para professores da rede estadual. Comecei a participar disso. Simultaneamente, havia cursos da Fundação Vitae<sup>13</sup> que atendiam professores, promovidos pelo IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada). Então, comecei a atuar nesses cursos, realizados nas férias, e nos cursos de formação continuada dos professores da Rede Estadual. Lembro-me de que eram em uma cidade próxima a Belo Horizonte, Ibitiré<sup>14</sup>, e a gente se deslocava toda semana para participar de uma tarde ou manhã de aulas para os professores. Nessa época, o curso de licenciatura em Matemática já havia passado por várias modificações. Tivemos uma colega nascida em Portugal, Maria Manuela Martins Soares David<sup>15</sup>, que se casou com um colega do

---

<sup>13</sup> A Fundação Vitae surgiu em 1984, após a dissolução de um grupo empresarial responsável por mineradoras na América do Sul. Após essa dissolução, a Vitae redirecionou seu foco para pautas sociais. A proposta era estimular um pensamento filantrópico para contribuir com a melhoria da qualidade de vida de comunidades da região, dando apoio no campo da educação, da cultura, e promovendo demais pautas sociais.

<sup>14</sup> Cidade de Minas Gerais, distante cerca de 29 km de Belo Horizonte.

<sup>15</sup> Maria Manuela Martins Soares David possui graduação em Matemática (licenciatura) pela Universidade do Porto (1974) e doutorado em Educação Matemática - University of London (1983). Atualmente é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Seus trabalhos, na área de Educação Matemática, estão relacionados principalmente com os seguintes temas: interações professor-alunos,

Departamento de Matemática e já se aposentou. Aprovada e contratada como professora da Faculdade de Educação, passou a interagir com os professores do Departamento de Matemática.

No início do movimento de Educação Matemática na UFMG, estávamos estruturando algumas disciplinas para formar professores dentro do departamento. Disciplinas desse tipo anteriormente eram oferecidas apenas na Faculdade de Educação. Assim, no curso de licenciatura em Matemática, surgiram disciplinas chamadas “Matemática e Escola”, ministradas conjuntamente por um professor do Departamento de Matemática e um professor da Faculdade de Educação. Quando comecei a lecionar essas disciplinas, lembro-me da primeira, “Matemática e Escola I”. Tínhamos duas turmas, eu e uma colega do Departamento de Matemática, cada uma era responsável por uma turma, em colaboração com uma professora da Faculdade de Educação. Na verdade, acho que tivemos apenas um homem nessas disciplinas; eram predominantemente mulheres... Estava falando de ‘um’ professor, me referindo no masculino, como se houvesse homens aí, mas, na verdade, a maioria eram mulheres mesmo, eram professoras [risos].

E ainda havia uma divisão; essas disciplinas tinham uma ementa, e o professor que nos acompanhava vinha da Faculdade de Educação, alternando entre os departamentos dessa Faculdade a cada oferecimento. No entanto, a proposta original não funcionou conforme planejado. A ideia era que a primeira disciplina abordasse mais as questões do ensino fundamental, sendo acompanhada por um professor da área de Psicologia. A segunda disciplina tratava das questões do ensino médio, com a participação de um professor da área da Política. A terceira era dedicada às questões relativas ao ensino da geometria, pois havia uma dificuldade significativa no ensino desse tema; a geometria ficou ausente das escolas<sup>16</sup>, talvez você já tenha ouvido falar disso.

Essa disciplina que tratava da Geometria, Matemática e Escola III, era resultado da colaboração entre um professor do Departamento de Matemática e outro do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação, responsável pela disciplina de Prática de Ensino e Didática. Havia também divisões na área da Educação. Além de ministrar essa disciplina, continuávamos dando aulas nas disciplinas específicas de Matemática, muitas vezes

---

participação e aprendizagem em salas de aula de matemática, caracterização da atividade matemática escolar, formação de professores que ensinam matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8922123967798236>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>16</sup> Para maiores informações, ver: PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino de geometria: uma visão histórica. Dissertação de mestrado. Ano de Obtenção: 1989, um importante trabalho que trata sobre o ensino de geometria e a influência que essas reflexões trouxeram para os grupos envolvidos com as novas propostas curriculares pós-MMM.

para turmas de diferentes cursos, não apenas de Matemática. O trabalho com professores nos levou a buscar outras leituras e, gradualmente, começamos a estudar áreas além da Matemática. Eu gostava muito de dar aula nessas disciplinas de Matemática e Escola<sup>17</sup>.

Depois, lembro-me de ter participado do meu primeiro ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática), que foi o sexto ENEM, realizado em 1998 no Rio Grande do Sul. Durante esse evento, tive a oportunidade de conhecer o professor Antonio Miguel<sup>18</sup>, cujos textos eu já conhecia, e ele se tornou meu orientador de doutorado. Antes de ir para a Unicamp fazer o doutorado com ele, tentei ingressar no doutorado em Educação na UFMG. Infelizmente, não fui aceita devido às limitações de vagas. Na época, havia apenas uma professora orientando na área de Educação Matemática na Faculdade de Educação. Mas a professora não tinha vaga no ano em que me candidatei. Fiquei bastante triste e decepcionada, pois havia elaborado um projeto relacionado à formação de professores. No entanto, dei uma reviravolta e decidi conduzir uma pesquisa de doutorado envolvendo história e filosofia com o professor Antonio Miguel.

Decidi estudar os filósofos iluministas franceses e a mudança que eles propuseram nos estudos, priorizando ciências e matemática em contraste com os estudos tradicionais – das gramáticas, da retórica, das línguas antigas... Minha tese de doutorado focou quatro desses filósofos<sup>19</sup> e foi posteriormente publicada como livro pela editora da Unicamp<sup>20</sup>. Após concluir o doutorado, continuei trabalhando no Departamento de Matemática. Mais tarde, integrei o

---

<sup>17</sup> Uma importante referência sobre as disciplinas “Matemática e Escola (I, II e III)” mencionadas pela colaboradora é seu artigo intitulado: Matemática e Escola: uma experiência integradora na Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais, publicado na revista Zetetiké em 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646762/13664>. Acesso em: 26/04/2024.

<sup>18</sup> Antonio Miguel é professor, pesquisador pleno e orientador em nível de mestrado e doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Nesse programa, orienta nas duas linhas de pesquisa seguintes: Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias; Linguagem e Arte em Educação. Foi membro fundador do Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (CEMPem/FE-UNICAMP), da Revista Zetetiké, do Grupo de Pesquisa HIFEM (História, Filosofia e Educação Matemática) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa PHALA (Educação, Linguagem e Práticas Culturais). No interior dessas linhas e desses grupos de pesquisa, desenvolve e orienta investigações em: estudos decoloniais em educação escolar indisciplinar e em diferentes campos de atividade humana; estudos decoloniais em historiografias culturais e em filosofias da matemática, da educação matemática e na educação matemática escolar; investigações indisciplinares e escritas terapêutico-desconstrucionistas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8957103119666909>. Acesso em 2 dez. 2023.

<sup>19</sup> Denis Diderot (1713-1784), Jean d’Alembert (1717-1783), Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) e Jean-Nicholas-Caritat, o Marquês de Condorcet (1743-1794). Esses pensadores franceses do século XVIII, além de conferirem à matemática um lugar privilegiado entre os conhecimentos humanos, enfatizaram que o acesso a essa ciência era possível a todos. Este livro apresenta e analisa os pontos de vista comuns, as singularidades e as divergências do pensamento desses autores sobre os conhecimentos matemáticos e sua difusão na França iluminista.

<sup>20</sup> GOMES, Maria Laura Magalhães. Quatro visões iluministas sobre a Educação Matemática. Editora Unicamp, 2009.

corpo docente da Faculdade de Educação, começando a orientar trabalhos de mestrado. Inicialmente, esses trabalhos não eram da minha área de especialização em história, mas eram os temas disponíveis na época. Minha primeira orientanda de mestrado entrou em 2005.

Após um longo período, iniciei a orientação de doutorados. Recordo-me de que, na época, era necessário ter concluído a orientação de um mestrado antes de o docente poder se candidatar a ser orientador de doutorado. E me lembro que, quando comecei a orientar doutorado, tive meu primeiro contato com o Vicente<sup>21</sup>, que me convidou para contribuir com um artigo para o Bolema<sup>22</sup>. Começamos a trocar muitos e-mails, e isso resultou na minha ida para fazer o pós-doutorado na UNESP, em Rio Claro/SP<sup>23</sup>, com ele, no Ghoem (Grupo História Oral e Educação Matemática)<sup>24</sup>, onde conheci a Heloisa<sup>25</sup>, entre outros. Foi assim que se iniciou meu contato com o Ghoem.

Além disso, também apreciei bastante ser orientadora no mestrado. Com o tempo, direcionei mais meus trabalhos para a área da história, adentrando, posteriormente, o campo da História Oral. Minhas primeiras orientandas de doutorado já realizaram entrevistas de História Oral e participaram um pouco do Ghoem, estiveram em Rio Claro etc. Elas eram duas professoras da área de Pedagogia<sup>26</sup>, recordo-me bem.

Quanto à Educação Matemática, considero que minha entrada nessa área ocorreu já em um estágio mais avançado no Brasil, uma vez que seu desenvolvimento teve início em São Paulo com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)<sup>27</sup>. Em relação

---

<sup>21</sup> Antonio Vicente Marafioti Garnica é Livre-docente (2005) pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru. Coordenou o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" e atua nos cursos de graduação da UNESP de Bauru e nos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática (UNESP de Rio Claro) e em Educação para a Ciência (UNESP-Bauru). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5089072868644414>. Acesso em: 2 dez. 2023.

<sup>22</sup> Boletim de Educação Matemática.

<sup>23</sup> Cidade localizada no estado de São Paulo, distante cerca de 175 km de São Paulo.

<sup>24</sup> O grupo "História Oral e Educação Matemática" foi criado no ano de 2002 e sua intenção inicial foi reunir pesquisadores em Educação Matemática interessados na possibilidade de usar a História Oral como recurso metodológico.

<sup>25</sup> Heloisa da Silva é Professora Assistente Doutora do departamento de Educação Matemática, IGCE/UNESP, Rio Claro, líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática e atua no Programa Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE/UNESP, Rio Claro. É a orientadora desta pesquisa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6341356886921981>. Acesso em: 2 dez. 2023.

<sup>26</sup> Foram os trabalhos de Gláucia Marcondes Vieira, intitulado: Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Livros Didáticos de Matemática, defendido em 2013, e de Andréa Silva Gino, intitulado: Um estudo sobre as contribuições de um curso de formação continuada a partir das narrativas de professoras que ensinam matemática, defendido também em 2013.

<sup>27</sup> Para saber mais sobre o movimento que culminou na criação da SBEM, ver: PEREIRA, Denizalde Jesiel Rodrigues. História do movimento democrático que criou a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ao meu nome, Maria Laura, vale ressaltar que foi uma homenagem à professora Maria Laura Mouzinho Leite Lopes<sup>28</sup> da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), uma figura pioneira na Educação Matemática no Brasil. Ela foi uma das fundadoras do Projeto Fundão<sup>29</sup>, um programa de formação continuada de professores. Embora eu não tivesse tido até aquele momento a oportunidade de conhecê-la pessoalmente, recordo-me de ter escrito uma resenha sobre um livro dela, vinculado ao Projeto Fundão, que foi publicada na Revista do Professor de Matemática, publicação da Sociedade Brasileira de Matemática. A partir de então, iniciamos uma correspondência por cartas, e durante essa troca, mencionei que meu pai havia conhecido a professora quando esteve no Rio de Janeiro nos anos 50, enquanto ainda era noivo da minha mãe. Quando nasci, meu pai decidiu me dar o nome dela, e tenho até hoje o cartão que ela enviou para ele quando soube do nascimento de sua primeira filha e da escolha do nome.

Voltando à minha entrada na Educação Matemática, conheci a professora Maria Laura no ENEM do Rio Grande do Sul em 1998, o que marcou o início desse contato. Em 2001, durante o ENEM seguinte, que ocorreu a cada dois anos, o evento estava programado para ser realizado em outra instituição, mas a instituição escolhida não teve condições de sediar o evento. Foi então que a professora Maria Laura, junto com seu grupo de colegas, alunas e ex-alunas dela, assumiu a organização do evento na UFRJ. Ela desempenhou um papel fundamental, e foi presidente de honra da SBEM. Tive a oportunidade de visitá-la no Rio de Janeiro, onde me hospedei em sua casa. Desenvolvemos uma amizade próxima, ela era uma pessoa sensacional, muito interessante, moderna e inteligente. Maria Laura faleceu em 2013, já com mais de 90 anos, mas continuava ativa no Projeto Fundão e na UFRJ, trabalhando com a formação de professores mesmo nessa fase avançada da vida.

Sobre a construção da área de Educação Matemática, talvez a gente possa falar um pouco aqui na UFMG. Eu tinha outros colegas do Departamento de Matemática que também

---

<sup>28</sup> Maria Laura Moura Mouzinho Leite Lopes (1917-2013) foi uma renomada matemática, pesquisadora e professora universitária brasileira. É considerada a primeira mulher a se doutorar em Matemática no Brasil (1949). Além disso, participou de articulações para fundar outras instituições importantes, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

<sup>29</sup> Desde 1983, uma equipe composta por professores do Instituto de Matemática da UFRJ, docentes da rede de ensino fundamental e médio do Estado do Rio de Janeiro, e estudantes de Licenciatura deste Instituto, dedica-se à melhoria do ensino de matemática e ao reconhecimento do papel do professor. Sob a coordenação da Professora Emérita Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, o Projeto Fundão visa ao desenvolvimento profissional dos professores, tanto em sala de aula quanto em colaboração com aqueles que buscam inovar em suas práticas. Para saber mais, ver: OLIVEIRA, Janile Faco de. *A Educação Matemática no estado do Rio de Janeiro: cenários, perspectivas e uma agenda de pesquisa*. 2024. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2024.

foram fazer o doutorado em Educação. Tive uma colega, Márcia Maria Fusaro Pinto<sup>30</sup>, que fez o doutorado na Inglaterra, e depois fui eu que fui fazer o curso na Unicamp. Nós tivemos uma colega, Jussara<sup>31</sup>, que fez o doutorado em Rio Claro, e terminou um ano antes de mim; ela conseguiu licença do departamento, e fez. Eu não tive a licença, porque não tinha mais direito a esse afastamento. Eu tinha direito a licenças-prêmio e tirei duas de três meses para fazer as disciplinas no primeiro e segundo semestres de 2000. Após esse ano, retomei as aulas na UFMG e continuei trabalhando na tese. Então, falando sobre isso, aos poucos, o Departamento de Matemática passou a contar com alguns doutores em Educação ou Educação Matemática. Éramos a minha colega Márcia, um outro colega, o Plínio Cavalcanti Moreira<sup>32</sup>, que terminou um ano depois de mim, eu, e a professora Jussara, que concluiu o doutorado um ano antes de mim.

Foi aos poucos que professoras da área de Educação Matemática da Faculdade de Educação, além da Manuela, começaram a integrar-se à Pós-graduação em Educação. Nomes como a professora Maria da Conceição<sup>33</sup>, que concluiu seu doutorado na Unicamp, e a professora Samira Zaidan<sup>34</sup>, que obteve seu doutorado na UFMG, juntamente com a professora

---

<sup>30</sup> Márcia Maria Fusaro Pinto é doutora em Educação Matemática pela Universidade de Warwick, na Inglaterra, e mestre em Matemática pela UFMG, onde foi docente do programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação. Atualmente é professora no Instituto de Matemática da UFRJ. É membro do Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática e do Grupo de Pesquisas Matemática no Ensino Superior e Tecnologias. Foi membro do comite internacional do International Group for the Psychology of Mathematics Education no período 2008 a 2012. Na pesquisa, tem interesse por abordagens socioculturais na psicologia da educação matemática e sobre tecnologias na educação matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8971278683060528>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>31</sup> Jussara de Loiola Araújo fez mestrado em Matemática pela UFMG e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Lisboa. É Professora Titular do Departamento de Matemática da UFMG e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9368659361608437>. Acesso em: 2 dez. 2023.

<sup>32</sup> Plínio Cavalcanti Moreira é Bacharel em Matemática, Mestre em Matemática e Doutor em Educação, todos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2008 realizou estudos de pós-doutorado, com bolsa da Capes, na Universidade de Alicante, Espanha, sob supervisão de Salvador Llinares. Aposentou-se em setembro de 2009 como Professor Associado do Departamento de Matemática da UFMG. A partir de janeiro de 2010, devido à aposentadoria, retirou-se do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Em julho de 2010 tornou-se Professor Adjunto do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2548887509034427>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>33</sup> Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca é mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1991) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2001), com pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2012). Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais, na qual atua, desde 1986, na formação de professoras e professores que ensinam matemática. É líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Numeramento - GEN, vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade - GIPEMS. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2605895454297792>. Acesso em 2 dez. 2023. É uma das colaboradoras desta pesquisa.

<sup>34</sup> Samira Zaidan é professora titular da UFMG (desde 1996), foi coordenadora do Colegiado Especial de Disciplinas Pedagógicas (2002-2003, hoje Colegiado Especial de Licenciatura da Faculdade de Educação), Diretora de Assuntos Estudantis da Reitoria UFMG (2006), Diretora da Faculdade de Educação (2010-2014).



Jussara, uniram-se ao corpo docente nesse movimento. Ingressei como docente na pós-graduação em Educação da Faculdade em 2005 e permaneci até minha última orientação em 2023, com o Paulo<sup>35</sup> sendo meu último orientando. Mantemos colaborações, escrevendo artigos juntos. Destaco a influência do Vicente, que sempre me encorajou, resultando em algumas conquistas, incluindo minha bolsa produtividade do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) nível 2. Minha amizade com o Antonio Miguel, meu orientador de doutorado e amigo, e com o Vicente, conhecido por vocês e um grande amigo da família, é algo que valorizo muito.

E mantenho essa relação com essas pessoas que respeito e admiro profundamente. Sempre que possível, mantenho contato, mesmo que seja por e-mail, especialmente com o Vicente, que não é fã de telefonemas e celular. Ele já visitou Belo Horizonte várias vezes, participou de bancas de meus orientandos, e meu marido até sugeriu: "por que ele não vem novamente?". Talvez no próximo ano, no Enaphem (Encontro Nacional de História da Educação Matemática) em Belo Horizonte, quem sabe a gente não reencontra essas pessoas? A pandemia complicou as coisas, e as interações agora são mais virtuais. Uma experiência muito boa foi conhecer o Filipe<sup>36</sup>, que fez o doutorado na Unesp (fui membro das bancas de qualificação e defesa dele), e tornou-se um colega querido na UFMG, contribuindo para a área de Educação Matemática.

Então, as circunstâncias foram evoluindo dessa forma. E, é claro, desafios, obstáculos acontecem, não é mesmo? Nem sempre recebemos um "sim"; às vezes, as coisas são recusadas, e precisamos tentar novamente, faz parte da carreira, certo? Um artigo que não foi aceito, uma bolsa que solicitamos e não conseguimos... E assim por diante. Mas, de tempos em tempos,

---

Professora residente IEAT-Instituto Estudos Avançados Transdisciplinares-UFMG (2017-2018). Aposentada em 2019, Professora Voluntária no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação no subsetor Educação Matemática, com plano de trabalho no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (Doutorado, 2024) e do Programa de Pós-Graduação Educação e Docência-Mestrado Profissional (Promestre), ambos da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7583757578863205>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>35</sup> Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de São João del-Rei (2013), mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2016) e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG (2023). É docente do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), campus Petrópolis, e se dedica a pesquisas no campo da História da Educação e História da Educação Matemática. Faz parte do Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (Ghoem). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2514918702563278>. Acesso em: 04 mai. 2024.

<sup>36</sup> Filipe Santos Fernandes é doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014), é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua em cursos de licenciatura voltados à formação de professores que ensinam matemática e no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4570287460267064>. Acesso em: 2 dez. 2023.

algo positivo acontece, surge uma alegria, uma conquista. Por exemplo, estar no Ghoem foi algo extremamente significativo para mim, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal, convivendo com pessoas tão incríveis como vocês. Você conhece bem, não é? Heloisa, Edneia<sup>37</sup>, Luzia<sup>38</sup> e os outros também... Na época, eu participei das bancas de todos esses novos pesquisadores que estavam concluindo seus doutorados com o Vicente. Eu estava fazendo meu pós-doutorado e avaliei os trabalhos deles; foi uma experiência muito enriquecedora para mim.

Eu não sei ainda sobre o meu futuro, porque eu me aposentei e logo depois veio a pandemia, e a gente vai ficando meio cansada também, porque esse negócio de trabalhar em duas unidades é muito puxado, trabalhar na Matemática e na Educação era uma coisa muito puxada, os dois muito exigentes. Aqui, cidade grande, tudo é mais complicado, o trânsito é muito ruim, então tinha que fazer aquele deslocamento para a UFMG, e aí a gente vai ficando cansada, a idade não deixa a gente continuar para sempre, a energia vai diminuindo.

Aposentei, mas faço muita coisa ainda. Eu tenho aqui os trabalhos todos da casa, pois isso nunca acaba nunca, você sabe muito bem. E eu tenho uma filha também, essa minha filha fez doutorado em Antropologia, e está fazendo pós-doutorado na USP atualmente. Eu tenho que dar umas atenções para ela também, auxiliá-la, porque a vida está muito difícil para vocês mais jovens. Eu acho que a carreira hoje está mais difícil. Ela está morando em São Paulo este ano de 2023, mas ela vem aqui bastante. E fica muito caro se manter lá, ela não tem bolsa, então ainda está uma situação mais complicada. Meu filho é advogado, já não mora aqui há muito tempo, o mais velho. Então são dois filhos. É um casal.

Com certeza, os filhos fazem toda a diferença em nossas vidas. Você está questionando sobre a perspectiva feminina, sobre as mulheres. Mesmo hoje, quando os pais participam mais ativamente na educação dos filhos, percebo que as mulheres ainda enfrentam desafios significativos. Não posso dizer que foi tudo fácil, mas meu marido sempre me apoiou muito, e juntos conseguimos chegar até aqui. Quanto ao futuro profissional, tenho o desejo de concluir

---

<sup>37</sup> Maria Ednéia Martins possui mestrado e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista-UNESP, campus Rio Claro (2007) e (2012), respectivamente. Membro participante e vice-líder do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Professora associada (livre docente) do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, ambos da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP, campus Bauru. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7820072666833532>. Acesso em: 2 dez. 2023.

<sup>38</sup> Luzia Aparecida de Souza possui mestrado e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Realizou Pós-Doutorado na Escola de Educação na Universidade de Cape Town (África do Sul) de agosto de 2019 a julho de 2020. É coordenadora do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa e membro do Grupo de História Oral e Educação Matemática - GHOEM. É professora associada do Instituto de Matemática e atua como docente no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UFMS, campus de Campo Grande. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8234381313016867>. Acesso em: 2 dez. 2023.

o que comecei. Acredito que meus orientandos produziram teses muito interessantes. Por exemplo, duas delas investigaram como era o ensino de Matemática nas escolas de educação básica da UFMG, o Colégio Técnico e o Centro Pedagógico, em um determinado período. Elas realizaram entrevistas e publicamos alguns artigos. Tenho a ideia de talvez compilar esse material em um livro, mas não tenho certeza do futuro. A vida é incerta, vivemos um dia de cada vez. E, claro, descansar dentro do possível, porque, com menos compromissos e horários, as coisas se acalmam um pouco.

Aqui na UFMG, no que diz respeito às contribuições, foi interessante notar que vários alunos que orientei no mestrado ou no doutorado tornaram-se ou já eram professores nas escolas da UFMG. No Centro Pedagógico, fui orientadora de mestrado da professora Juliana, e no doutorado, orientei dois professores, Ana Rafaela<sup>39</sup> e Diogo<sup>40</sup>, que hoje estão atuando na pós-graduação. Eles participam de um mestrado profissional na UFMG. A Kelly<sup>41</sup>, outra ex-aluna de doutorado, é professora no Colégio Técnico. Nesse sentido, houve, sim, uma contribuição. Outra ex-orientanda minha, professora na Unimontes, continua sua pesquisa, orientando mestrados e publicando artigos, inclusive um recente sobre gênero no Bolema. Acho que pode ser interessante para você ler. O nome dela é Shirley Almeida<sup>42</sup>. Ela tem orientado trabalhos nessa perspectiva, o que é muito bacana. Participei da banca do primeiro orientando de mestrado dela e ela fez uma análise que pode ser interessante para você também, abordando questões de mulheres, professoras, educadoras, entre outras. Sobre o que não deu certo, destaco que fiz meu doutorado tardiamente, mas isso está em conformidade com as circunstâncias locais. A

---

<sup>39</sup> Ana Rafaela Correia Ferreira é professora do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professora do Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, na linha de pesquisa em Educação Matemática. Mestre em Educação pela mesma instituição. Possui graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2003) e especialização em Educação Matemática também pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006). Membro do GHOM - Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" e do GEN - Grupo de Estudos sobre Numeramento (FaE-UFMG). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6055251026096191>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>40</sup> Diogo Alves de Faria Reis é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Educação Matemática (2010-2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atualmente é Professor efetivo do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da UFMG e Professor do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1329642979586575>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>41</sup> Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima Mellilo possui doutorado pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (2018). Membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghom). Professora de matemática, no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec/UFMG). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5025443927764787>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>42</sup> Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação FaE/UFMG. É professora efetiva do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9389717260359836>. Acesso em: 02 dez. 2023.

Educação Matemática estava se consolidando no Brasil, mas ainda era uma área relativamente recente. Havia poucos doutores, muitos começaram seus doutorados fora do Brasil. Comecei tarde nessa carreira, o que, por um lado, trouxe mais maturidade, mas, por outro, limitou minha trajetória na carreira.

Quanto a eventos políticos, sociais e nacionais... Uma situação que marcou profundamente todos nós foi o infeliz período do governo Bolsonaro. O ano de 2019 foi particularmente difícil, com inúmeras manifestações e perseguições à universidade. Tivemos Ministros da Educação problemáticos, a situação ficou muito complicada, e logo em seguida enfrentamos a pandemia. Esse foi um momento extremamente desafiador, e o panorama global também não está fácil. Enfrentamos duas guerras, e as desigualdades no Brasil persistem. Atualmente, estamos um pouco mais aliviados, pois o governo atual é mais comprometido com a saúde e a educação, e não persegue as minorias. No entanto, ainda enfrentamos muitas dificuldades, como um congresso bastante atrasado e uma sociedade brasileira que lida com questões como racismo, perseguição e o debate sobre o porte de armas... Esses acontecimentos marcaram profundamente e certamente não serão esquecidos.

Vamos em frente, lutamos e alcançamos uma primeira vitória, que foi a vitória nas eleições do ano passado. Manter a esperança é essencial, Tailine, porque sem esperança, a vida fica difícil. Então, é a esperança vencendo o medo. Acredito que já abordei todas as fichas. Fique à vontade quando enviar a textualização; se tiver dúvidas, podemos esclarecer. Foi um pouco frustrante não ter dado certo o encontro presencial e ter que fazer tudo pelo computador, não é mesmo? Mas eu acho que o online acabou sendo importante para nós, e funciona, não é? O Paulo<sup>43</sup>, esse meu último orientando, teve de fazer todas as entrevistas online por causa da pandemia. E pelo menos aí no estado de São Paulo, você vai conseguir fazer entrevistas presenciais com algumas pessoas.

## **Referências**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. 1996b. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, jul. 2004.

GOMES, Maria Laura Magalhães. FERREIRA, Maria Cristina Costa. RODRIGUES, Helder

---

<sup>43</sup> Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva.

Cândido. A reforma universitária e o Departamento de Matemática da UFMG (1969-1977). *Zetetike*, Campinas, SP, v. 29, n. 00, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8665754>. Acesso em: 2 dez. 2023.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

## ANDRÉIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA

Entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2023

Local: via *Google Meet*



*Não trouxe um trio elétrico na minha bagagem.*

A voz da professora Andréia Maria Pereira de Oliveira chegou a nós no dia 23 de novembro de 2023, por meio da tela do Google Meet. Seu nome surgiu como um eco nas conversas da nossa pesquisa, um elo forte no critério de rede que nos guiava. Sua trajetória, ainda não registrada em entrevistas como esta, se mostrava fundamental para compreendermos a diversidade de percursos que compõem a Educação Matemática no Brasil. O encontro confirmou essa potência. Andréia se apresenta com uma clareza identitária que define o tom de sua história: *Sou uma mulher negra, nascida em Recife/PE, mas criada e amada pela Bahia.*

Sua narrativa é, desde o início, uma história de escolhas e enfrentamentos. Ela nos conta sobre crescer em um lar onde a figura paterna, embora valorizasse o estudo, representava o machismo de sua geração, e como sua mãe se tornou a principal aliada na busca pela autonomia. Contra a vontade do pai, que a sonhava engenheira, Andréia escolheu ser professora de matemática, tornando-se a primeira dos irmãos a romper com as expectativas paternas para seguir o próprio desejo. Essa decisão inaugural parece marcar toda a sua jornada: a de uma mulher que aprendeu desde cedo a lutar pelo seu lugar.

Seu percurso a trouxe para a UNESP de Rio Claro durante o mestrado, uma experiência que ela descreve de forma poética, dizendo que a instituição lhe deu “*régua e compasso*”, como diz a música de Gilberto Gil, na área da Educação Matemática. Foi nesse período, contudo, que ela também vivenciou os estereótipos que marcam a geopolítica do nosso país. Ela relata, com uma ironia fina, o episódio em que um locador de imóveis, ao saber que ela era da Bahia, presumiu que ela não estaria ali para estudar, ao que ela respondeu com a frase que escolhemos para esta epígrafe. Esse momento, aparentemente trivial, revela as camadas de preconceito regional que atravessam até mesmo os espaços acadêmicos e nos convida a refletir sobre os múltiplos marcadores que definem e desafiam as trajetórias das mulheres na ciência.

Após o mestrado, sua carreira se consolidou na Bahia, primeiro na UEFS e depois na UFBA, e sua trajetória culminou em um marco histórico: tornou-se a primeira coordenadora negra do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Ao textualizar sua fala vibrante e direta, buscamos preservar a energia de quem narra suas lutas não como lamentos, mas como atos de afirmação. O texto, validado por ela, é o registro de uma força que não se deixa silenciar.

Vocês lerão a seguir trechos da vida de Andréia Maria Pereira de Oliveira, mais conhecida como Déinha pela comunidade acadêmica, 40 anos na época da entrevista, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pesquisadora da formação de professores e da Modelagem Matemática, e uma mulher negra nordestina cuja trajetória nos mostra como a Educação Matemática é também produzida a partir da coragem, da resistência e do amor à sua terra.

---

\*

---

Bom, vou me apresentar. Sou uma mulher negra, nascida em Recife/PE<sup>1</sup>, mas criada e amada pela Bahia. Cheguei à Salvador/BA<sup>2</sup> por volta dos cinco anos de idade e desde então nunca mais a deixei. Por isso, costumo dizer que nasci em Recife/PE, e guardo todo o respeito pelo lugar onde nasci, mas meu coração foi conquistado pela Bahia. Fixei residência em Salvador por conta dos meus pais. Meu pai, já falecido, veio transferido de trabalho; era torneiro mecânico na empresa Antartica. Toda a minha família é de Recife/PE, mas desde que vim para a Bahia, convivi principalmente com meus tios; meus avós não fizeram parte desse convívio. A mãe biológica da minha mãe a entregou a outra família e ela foi adotada por eles, sem conhecer sua família biológica. Já o meu pai teve que assumir a responsabilidade de criar os oito irmãos, pois os pais deles faleceram. Então eu não tive contato com os avós. Portanto, cresci em um ambiente familiar bastante composto por meus pais e meus irmãos.

---

<sup>1</sup> Capital de Pernambuco, estado no Nordeste do Brasil.

<sup>2</sup> Capital da Bahia, estado no Nordeste do Brasil.

Quando nos mudamos para cá, meu contato com meus tios diminuiu consideravelmente. Meus pais sempre estiveram muito ocupados, trabalhando arduamente. Na infância, lembro-me de que trabalhavam o dia todo, enquanto nós três, eu e meus irmãos, frequentávamos a escola. Após as aulas, tínhamos que fazer nossas atividades, e à noite meu pai sempre perguntava: "Vocês fizeram suas atividades? Estudaram?". Ele tinha aquela típica característica nordestina, um tanto mais severo, talvez devido à sua própria história de vida, tendo que cuidar dos irmãos. Ele enfatizava a importância dos estudos, dizendo que era fundamental para o nosso futuro, que tínhamos que nos dedicar e estudar. Minhas lembranças em relação aos antepassados são essas. Eu adorava ir para a escola, encontrar meus colegas. Não retornamos para Recife/PE, permanecemos na Bahia, principalmente porque minha mãe era funcionária pública e trabalhava o dia todo. Nossos pais se esforçaram muito para nos criar.

Lembro-me bem de como era a nossa rotina. A gente chegava da escola, e às vezes, quando meu pai tinha folga, ele nos levava para a praia ou fazia atividades conosco. Aos fins de semana, também íamos para a praia. Em termos de família, nosso núcleo era eu, meus irmãos e meus pais. Eu sempre fui, e ainda sou muito ligada à minha mãe, já que meu pai sempre foi mais rígido. Ele tinha suas ideias sobre criação, sempre insistindo que as mulheres não deveriam sair sozinhas, mas sim acompanhadas de seus irmãos. Minha irmã e eu questionávamos isso frequentemente. Em minha casa todos me chamava de Deinha – e esse apelido acabou se estendendo para a comunidade científica, o nome da minha irmã é Wedja, apelidada de Eginha, e meu irmão é Jefferson, chamado de Jeffinho. Lembro-me que meu pai sempre enfatizava a importância de Jeffinho proteger suas irmãs, e achávamos curioso que ele nunca mencionava que nós duas devêssemos proteger nosso irmão. Minha mãe sempre nos apoiava nessa questão, incentivando-nos a ter nossa própria autonomia. Ela lutava contra o machismo do meu pai, encorajando-nos a questioná-lo e a tomar nossas próprias decisões. Por isso, tínhamos um vínculo muito forte com minha mãe, que sempre nos defendia nessas situações, dizendo coisas como: "Deixa as meninas serem independentes". Essas são algumas das lembranças que tenho.

Eu sou a caçula da família. Primeiro vem meu irmão, depois minha irmã, e então eu. Devido ao fato de meus pais trabalharem o dia todo, minha mãe decidiu me matricular em uma escola católica. Ela é católica e, conseqüentemente, eu também fui criada nessa fé. Atualmente, porém, não me considero praticante. A religião não tem um papel tão forte em minha vida como costumava ter. Tenho me interessado mais pelas religiões de matriz africana, especialmente o culto aos orixás. Nos últimos anos, descobri que sou filha de Oxum o Ogum e tenho me aproximado mais dessa vertente religiosa. Ainda assim, a influência católica de minha mãe foi



significativa. Tanto eu quanto minha irmã frequentamos uma escola católica tradicional, o Colégio de Nossa Senhora das Mercês<sup>3</sup>, aqui em Salvador/BA. Por outro lado, meus irmãos optaram por cursar Escola Técnica Federal da Bahia<sup>4</sup>, mas eu não quis seguir o mesmo caminho. Essa foi uma das primeiras discordâncias que tive com meu pai, já que ele desejava que eu seguisse a mesma carreira que meus irmãos na área de Engenharia, mas eu tinha o desejo de ser professora.

Minha aspiração de ser professora surgiu durante a escola, especialmente devido ao meu desempenho em matemática. Eu me saía bem na resolução dos exercícios e questionava por que meus colegas não tinham o mesmo êxito. Eu não me considerava excepcional e acreditava que todos deveriam ter oportunidades iguais. Por isso, costumávamos organizar grupos de estudo, nos quais eu ajudava meus colegas. Havia em mim essa vontade de mudar a percepção de que alguns são bons e outros não, porque simplesmente isso não fazia sentido para mim. Lembro-me de meus professores, predominantemente homens. Apenas tive uma professora negra, creio que no ensino fundamental, que compartilhava a mesma crença de que todos poderiam aprender matemática. No entanto, muitos dos professores acreditavam na ideia de que alguns alunos eram naturalmente melhores do que outros, e isso me incomodava profundamente. Eu questionava: "Por quê? Não sou especial, meus colegas também podem aprender". Essa inquietação foi o que me impulsionou a querer ser professora. Na época, disse ao meu pai que estudaria para fazer a Licenciatura em Matemática, mas ele não ficou satisfeito com a minha escolha. Ele não gostou nada.

Inicialmente, planejava cursar Licenciatura em Dança, pois era uma área, na qual eu tinha feito vários cursos. Porém, meu pai não aprovou a ideia, disse que eu era louca. Então, optei por matemática, mesmo sabendo que meu pai também não ficaria totalmente satisfeito. Enfrentei essa decisão e lembro-me bem do apoio crucial de minha mãe, que me incentivou a seguir meus gostos e paixões. Ela sempre enfatizou a importância da independência da mulher, encorajando-me a não depender de homens e a fazer o que me fazia feliz. Fui a única entre meus irmãos a seguir meu próprio caminho. Meu irmão começou em Engenharia Elétrica, mas acabou se arrependendo e trocando para Licenciatura em Matemática, enquanto minha irmã, inicialmente, optou por Engenharia Civil, mas depois decidiu pela Pedagogia. Eu fui firme em

---

<sup>3</sup> O Colégio Nossa Senhora das Mercês, um colégio tradicional católico que tem princípios cristãos segundo a visão de Santa Ângela Mérici, encerrou suas atividades após 125 anos em 2022.

<sup>4</sup> Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) em 1993 uniu-se ao Centro de Educação Tecnológica da Bahia, e tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, o Cefet-BA. Finalmente, em 2008, recebeu o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

minha escolha pela licenciatura e não me arrependo, pois segui meu coração, enquanto meus irmãos, muitas vezes, seguiram as expectativas de nosso pai. Sempre confrontei mais essas questões.

Outra experiência marcante para mim durante minha escolarização foi o fato de ter permanecido na mesma turma desde a quarta série até praticamente o terceiro ano do ensino médio, entre as diversas turmas existentes na instituição. Durante esses anos, mantivemos uma união forte como turma. Uma lembrança que se destaca desse período é um episódio ocorrido no primeiro ano do ensino médio (antigo segundo grau)<sup>5</sup>, quando tivemos uma professora de Português extremamente inovadora. Ela costumava trazer músicas de Caetano Veloso<sup>6</sup> para discussão em sala de aula, tornando suas aulas muito interessantes e envolventes. No entanto, suas abordagens frequentemente entravam em conflito com os valores da escola católica, o que acabou levando à sua demissão. Eu e meus colegas ficamos profundamente chocados e decidimos protestar contra essa decisão. Durante uma semana, vestimos roupas pretas em sinal de luto pela saída da professora e exigimos seu retorno. Esse movimento de protesto acabou paralisando temporariamente a escola, mas quando ameaçaram chamar nossos pais para nos suspender, decidimos recuar.

Esse momento foi significativo, pois lutamos para que a professora retornasse e seus ensinamentos ficaram gravados em nossas mentes. Aprendemos a não aceitar passivamente o que nos era imposto, mas sim a negociar e reivindicar nossos direitos. Até hoje, lembro-me dessa semana em que toda a escola ficou alvoroçada com nossa atitude. Vestir a blusa preta em vez da farda obrigatória era um ato de rebeldia que demonstrava nossa determinação. Todas as cinco turmas do primeiro ano aderiram ao protesto, o que foi um momento verdadeiramente marcante. Apesar de não termos conseguido o retorno da professora, ela ficou profundamente emocionada com nosso gesto. Eventualmente, outro professor assumiu a posição e deixou uma marca positiva em nós. No entanto, a professora demitida foi especial, principalmente, por sua abordagem inovadora, como trazer músicas de Caetano Veloso para análise em sala de aula. Esse episódio foi crucial em nossa formação, mostrando-nos a importância de lutar por aquilo em que acreditamos.

---

<sup>5</sup> Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário (Vianna, 2021).

<sup>6</sup> Caetano Veloso é um renomado músico, cantor e compositor brasileiro nascido em 1942 na cidade de Santo Amaro da Purificação, Bahia. Ele é uma figura icônica da música popular brasileira e é conhecido por suas letras poéticas, melodias inovadoras e influência diversificada que abrange a MPB, o rock, a bossa nova e outros gêneros musicais.

Naquela época, na escola, havia uma forte ênfase na leitura dos clássicos literários, como as obras de Jorge Amado<sup>7</sup>, como "Mar Morto", além dos livros de Machado de Assis<sup>8</sup>. Esses foram alguns dos livros que lemos, entre outros clássicos. Não sei se atualmente as escolas ainda priorizam essas leituras, mas naquele tempo era comum. Eu era conhecida na escola como uma boa aluna em matemática, mas não necessariamente em outras disciplinas. Não gostava muito do rótulo de "CDF" (como os alunos muito dedicados eram chamados), embora gostasse de estudar e entendesse a importância disso. Sempre me relacionei bem com todos e desejava que todos tivessem oportunidades iguais de sucesso acadêmico.

Lembro-me também de um aspecto peculiar da escola de freiras em que estudávamos: as freiras ficam isoladas dos/as alunos/as. E havia um mistério em torno de um túnel que supostamente ligava o nosso colégio ao de padres, e nós, os/as alunos/as, estávamos determinados a descobrir sua localização e como acessá-lo. Lembro-me de ter me envolvido muito com meus colegas nessa busca pelo túnel, quase chegando a ser expulsa da escola. Era comum para nós, além de estudar, nos envolvermos em atividades para explorar a cultura da escola católica e entender melhor seu funcionamento. Tanto a Escola Nossa Senhora das Mercês quanto o Colégio Vieira<sup>9</sup> representavam diferentes aspectos dessa cultura, com a primeira associada às freiras e a segunda aos padres. Era fascinante para nós compreendermos essa dinâmica e explorar os mistérios que cercavam essas instituições.

Eu sempre gostei desse espírito de união e revolução com os colegas. Um momento que me marcou profundamente foi quando perdemos duas colegas no terceiro ano do ensino médio. Cada um de nós já tinha passado no vestibular e estava prestes a seguir para a faculdade. Foi um momento devastador para nós, pois estávamos unidos por uma longa jornada e perdê-las em um acidente de carro foi extremamente difícil. A tristeza se abateu sobre nós e ficamos um tempo sem nos encontrar, pois a dor da perda era muito intensa. Essas duas colegas eram parte ativa dessa unidade e espírito revolucionário que compartilhávamos, e sua ausência foi profundamente sentida por todos nós. Foi um momento muito doloroso, especialmente considerando quão jovens eram. Primeiro, nos reunimos para celebrar a festa do terceiro ano,

---

<sup>7</sup> Jorge Amado foi um aclamado escritor brasileiro, nascido em 1912 na cidade de Itabuna, Bahia, e falecido em 2001 em Salvador, Bahia. Ele é um dos mais importantes e populares autores da literatura brasileira do século XX. Sua obra é conhecida por retratar a vida e a cultura do povo nordestino, especialmente da Bahia, com uma linguagem rica, personagens marcantes e histórias envolventes.

<sup>8</sup> Machado de Assis foi um renomado escritor brasileiro, nascido em 1839 no Rio de Janeiro e falecido em 1908 na mesma cidade. Ele é considerado um dos maiores expoentes da literatura brasileira e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

<sup>9</sup> O Colégio Antonio Vieira é uma escola particular católica localizada em Salvador, pertencente à rede Jesuíta de Educação e Fundada pela Companhia de Jesus em 1911.

cheios de entusiasmo e expectativas para o futuro. No entanto, logo depois, nos encontramos novamente, desta vez para participar do funeral delas. Foi um choque avassalador para todos nós. Essas duas colegas eram empoderadas, representando uma força inspiradora de determinação e luta. Seu falecimento deixou uma ferida profunda em nossos corações, uma perda que foi difícil de superar.

Como mencionei anteriormente, optei por cursar Licenciatura em Matemática. Originalmente, havia considerado também – além de dança, a possibilidade de estudar Química, área na qual também tinha um bom desempenho acadêmico. Entretanto, decidi me dedicar à matemática, especialmente porque queria trabalhar e então escolhi estudar em uma faculdade particular no período noturno. Durante o curso de graduação, comecei a me envolver mais ativamente em atividades extracurriculares; e comecei a fazer parte do Diretório Acadêmico de Matemática (DAM). Essa experiência me permitiu participar de discussões sobre o curso e outras questões relacionadas à educação. Foi durante esse período na Licenciatura em Matemática que descobri meu interesse pela Educação Matemática. Lembro-me vividamente do Encontro Baiano de Educação Matemática<sup>10</sup> em 1993, um evento importante no cenário educacional da Bahia, no qual tive a oportunidade de conhecer alguns professores do PPGEM da Unesp de Rio Claro/SP<sup>11</sup>. Meu envolvimento com o DAM me levou a participar de formações de professores no Instituto Anísio Teixeira (IAT)<sup>12</sup>, em que trabalhávamos com formação continuada, incluindo o uso de materiais manipuláveis, como o ábaco, em sala de aula. Durante esse evento, fui convidada a ser monitora no Encontro Baiano Educação Matemática, uma experiência que me permitiu conhecer mais sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática de Rio Claro/SP. Lembro-me de receber o material de divulgação pelo professor Dr. Geraldo Perez (IGCE/Unesp/Rio Claro), enquanto estava em um ônibus a caminho do evento, o que despertou ainda mais minha curiosidade.

A licenciatura foi um período extremamente significativo para mim, principalmente devido à influência do professor Antônio dos Santos Filho e da professora Maria Auxiliadora Lisboa Moreno Pires. Eles nos proporcionaram uma proximidade ímpar com a formação de professores, frequentemente, convidando renomados especialistas da área de Educação

---

<sup>10</sup> O Encontro Baiano de Educação Matemática (EBEM) teve início no ano de 1986, o segundo evento ocorreu em 1987, quando passa a ter periodicidade bianual a partir de 1988, a partir da fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), que na Bahia se organiza por meio da regional SBEM-BA.

<sup>11</sup> Rio Claro/SP dista cerca de 175 km de São Paulo.

<sup>12</sup> O Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, com base no Regimento (Lei nº 8.970/94) tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação. Disponível em: <https://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>. Acesso em: 21 abr. 2024.

Matemática, como a Salett<sup>13</sup> e o Ubiratan<sup>14</sup>, pessoas que estavam naquele cenário, para os eventos. Tivemos a oportunidade de interagir e aprender com esses profissionais em diversos momentos. Essa experiência nos motivou, a mim e a outros colegas, a realizar iniciativas por meio do Diretório Acadêmico da Licenciatura em Matemática. Foi nesse diretório que eu conheci Jonei<sup>15</sup>, e juntamente com ele, que também cursava licenciatura, organizamos eventos, como um seminário focado em educação matemática, I Semana de Matemática da UCSal, em 1994, para a qual convidamos importantes nomes da área. Essa imersão nos grandes debates e práticas da educação matemática durante a licenciatura foi fundamental para consolidar nossa decisão de seguir nesse caminho. A licenciatura também nos levou a refletir sobre a importância da formação do professor e a participar ativamente de cursos de formação continuada. Participamos de programas de formação continuada tanto na capital quanto no interior, no qual pudemos perceber a preocupação dos professores em relação ao "o quê" e "como" ensinar matemática. Eles buscavam alternativas que fossem além do ensino tradicional, pautado no paradigma do exercício, conforme discutido pelo Ole<sup>16</sup>, buscando outras possibilidades de ensinar matemática.

Durante minha jornada na licenciatura, vivenciei experiências marcantes que moldaram minha visão sobre a educação matemática. A participação em formações continuadas e eventos promovidos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) – Regional Bahia foi especialmente impactante. No final da licenciatura, assumi papéis importantes na SBEM – Regional Bahia, primeiro como tesoureira e depois como quarta secretária, o que me proporcionou uma imersão ainda maior na área. Na reta final do curso, quando alguns colegas já cogitavam ingressar na pós-graduação, meu desejo era ter experiência como professora.

---

<sup>13</sup> Maria Salett Biembengut é matemática com especialização na UNICAMP, pedagoga, mestra em Educação Matemática pela Unesp, doutora em Engenharia de Produção e Sistemas pela UFSC e pós-doutora em Educação pela USP (2003) e pela University of New Mexico USA (2009). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0809444321174546>. Acesso em: 21 abr. 2024.

<sup>14</sup> O professor Dr. Ubiratan D'Ambrósio (1932-2021) foi um educador matemático brasileiro, pioneiro da etnomatemática atuou junto à programa de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN, no Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo/USP e em no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas/IGCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Unesp-Rio Claro/SP.

<sup>15</sup> Jonei Cerqueira Barbosa Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica do Salvador (1997), Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e pós-doutoramentos na London South Bank University (2008) e na University of London (2013-2014). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4435435120326646>. Acesso em: 21 abr. 2024.

<sup>16</sup> Ole Skovsmose (1944 – 2024), doutor em Educação Matemática pela Royal Danish School of Educational Studies (1982), foi uma referência central na Educação Matemática Crítica. Desenvolveu pesquisas sobre *mathematics in action*, aporismo e racionalidade crítica. Ole faleceu em 2024, deixando um vasto legado para a área. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5614296363281466>.

Lembro-me claramente de uma conversa com meu amigo Jonei, que estava inclinado a seguir para a pós-graduação imediatamente. Por outro lado, eu senti uma forte vontade de estar em sala de aula. Optei por adiar a pós-graduação para buscar essa experiência como docente.

Em 1998, prestei o concurso do estado e fui aprovada. E, mesmo antes de terminar a graduação, eu já lecionava em escolas particulares da região. Minha rotina incluía dar aulas durante as manhãs em uma escola particular e à noite em uma escola pública. Essa experiência foi fundamental para meu desenvolvimento profissional. Após passar em um concurso estadual, dediquei-me ao ensino na educação básica, atuando principalmente no ensino fundamental, no qual a quinta série (atual sexto ano) se tornou minha grande paixão. Durante esse período, que compreendeu os anos de 1998 a 2001, busquei implementar em minhas aulas as discussões e abordagens de ensino discutidas na educação matemática. Utilizei diversos ambientes de aprendizagem, incluindo a modelagem matemática e o uso de materiais manipuláveis... na tentativa de proporcionar uma educação significativa para estudantes, pois um dos pilares da minha prática era a crença de que todos os estudantes são capazes de aprender matemática. Essa convicção foi forjada durante minha própria trajetória como aluna na educação básica, e motivou-me a tornar-me professora. Por isso, sempre me preocupava em encontrar maneiras de fazer estudantes aprenderem matemática, garantindo que todos os estudantes tivessem oportunidades iguais de aprendizado. Isso significava não apenas seguir o paradigma tradicional do exercício, mas também explorar outras abordagens e possibilidades de ensino.

Então, naquela época, a Salett estava bastante envolvida com a modelagem matemática e estava viajando muito, fazendo palestras em muitos lugares do Brasil. Ela veio aqui na Bahia e tivemos (eu e Jonei) a oportunidade de entrar em contato com ela. A partir disso, comecei a implementar essas práticas na minha sala de aula. Lembro-me que, na escola particular em que lecionava, eu promovia atividades de modelagem matemática em que estudantes tinham uma participação ativa nas aulas, eles/elas ocupavam a sala de aula de diferentes modos, saíam das carteiras, ficavam em pé e sentados em grupos, interagindo com colegas da turma. A coordenadora da escola, porém, questionava minha abordagem, pois esta divergia do método tradicional de ensino e dizia que eu não tinha o domínio da turma. Ela argumentava que estudantes deveriam permanecer sentados, adotando uma abordagem mais passiva para o aprendizado, enquanto eu introduzia uma dinâmica mais participativa e colaborativa. Ela ficava intrigada com meu modo de ensinar. Minha prática era constantemente questionada, pois era diferente da prática dos outros professores. Eventualmente, optei por pedir demissão da escola, sem saber que, na verdade, estava prestes a ser demitida. Descobri mais tarde que minha postura

ativista, principalmente, durante movimentos de greve dos professores, incomodava a direção da escola, e eu, provavelmente, teria sido demitida caso não tivesse tomado a iniciativa de sair por conta própria. Mas, é isso, sempre na luta por melhores condições de trabalho nesse sentido.

Então, na prática da Educação Matemática, lembro-me muito dessas questões e de como foi importante tomar a decisão de não fazer mestrado e doutorado naquele momento, optando por focar na experiência de atuação como professora da educação básica. Essa escolha se mostrou importante, especialmente porque ministrou as componentes de Estágio Supervisionado para o curso de Licenciatura em Matemática. Minha vivência na educação básica me permite discutir com estudantes de forma mais fundamentada, pois compreendo os desafios que enfrentam nas escolas. Essa experiência me dá diferentes perspectivas sobre as questões que surgem durante o estágio, e sinto que posso oferecer orientações com mais propriedade. Embora hoje em dia a dinâmica da educação básica possa ser diferente, com seus próprios problemas e temas, minha passagem por diferentes contextos escolares, tanto em escolas particulares quanto públicas, foi fundamental para minha formação enquanto professora. Até hoje, sinto falta desse ambiente, e sempre falo da possibilidade da criação de uma escola de aplicação aqui na universidade para que futuros professores possam ter experiências mais imersivas na educação básica. Quando visito escolas e vejo a energia de estudantes, percebo que estão moldando o futuro, o que me enche de entusiasmo. Esse período foi realmente marcante para minha trajetória profissional.

Em 2001, meu amigo Jonei perguntou: "E aí, você não vai fazer o mestrado?" E eu respondi que tentaria o mestrado, sim. Então, fiz tentativas na Unicamp em Campinas/SP e na Unesp em Rio Claro/SP. Em Rio Claro/SP, não passei de primeira porque as pessoas lá não me conheciam e havia outros/as candidatos/as mais familiares para os professores, então não havia vaga para mim. Na Unicamp, foi similar. Fiquei muito abalada com isso, foi um momento difícil. Mas, meu amigo Jonei me incentivou a tentar novamente. Queria muito fazer o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp-Rio Claro/SP, pois é voltado para Educação Matemática. Assim, na segunda tentativa, consegui ingressar no mestrado. Fiz o curso no período de 2001 a 2003. Minha orientadora foi a Laurizete<sup>17</sup>, e esse período foi muito importante para mim, pois representou a concretização de uma jornada. Eu

---

<sup>17</sup> Laurizete Ferragut Passos é Professora assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Docente dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores onde atuou como coordenadora de 2017 a 2021. É professora aposentada da Unesp. Graduada em Pedagogia com mestrado pela UNICAMP e doutorado pela USP, ambos na área da Educação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>. Acesso em: 21 abr. 2024.

almejava muito ser professora do ensino superior, contribuir para a formação de professores e questionar a ideia de que a matemática é apenas para alguns. Além de ser pesquisadora também e poder participar da formação de novos pesquisadores. Então, fiz meu mestrado em Rio Claro/SP e foi uma experiência fantástica. Costumo dizer que Rio Claro/SP me deu "régua e compasso", como diz a música de Gilberto Gil<sup>18</sup>, na área da Educação Matemática. As memórias desse período são preciosas, e nossa turma era realmente especial. Todos os meus colegas daquela época têm liderança em suas áreas de pesquisa atualmente: Heloisa<sup>19</sup>, Jonei, Jussara<sup>20</sup>... É incrível ver como todos nós continuamos nos destacando na atuação como pesquisadores em Educação Matemática.

Lembro-me de quando atuei como representante discente junto com o Rodolfo Chaves<sup>21</sup>. Nós dois éramos representantes discentes juntos ao Colegiado do PPGEM, eu do mestrado e ele do doutorado. Tínhamos algumas discussões do tipo: "Olha, os estudantes não debateram isso na reunião discente, devíamos solicitar a retirada desse ponto da pauta na reunião do colegiado?". Esses eram os tipos de diálogos que tínhamos. Em certo momento, Marcelo Borba<sup>22</sup>, que era o coordenador na época, me perguntou: "Você não vai defender o mestrado?" Eu, então, questioneei: "Mas, você está querendo ser coordenador de novo, por que eu não posso ser representante discente de novo?". Ele não estava muito satisfeito com a nossa gestão, pois

---

<sup>18</sup> Gilberto Gil é um renomado cantor, compositor, músico e político brasileiro, nascido em 26 de junho de 1942 em Salvador, Bahia. Ele é uma figura icônica da música brasileira, conhecido por sua influência e contribuição para a MPB (Música Popular Brasileira) e por sua versatilidade artística.

<sup>19</sup> Heloisa da Silva é Professora Assistente Doutora do departamento de Educação Matemática, IGCE/Unesp, Rio Claro, líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática e atua no Programa Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE/Unesp, Rio Claro. É a orientadora desta pesquisa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6341356886921981>. Acesso em: 2 dez. 2023.

<sup>20</sup> Jussara de Loiola Araújo possui Bacharelado e Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado em Matemática pela UFMG e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Rio Claro. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Lisboa. É Professora Titular do Departamento de Matemática da UFMG e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9368659361608437>. Acesso em 21 abr. 2024.

<sup>21</sup> Rodolfo Chaves possui mestrado (1998-2000) e doutorado (2001-2004) em pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp / Rio Claro, com pós-doutorado em Educação Matemática e Ensino de Física pela Universidade Federal de Santa Maria - RS - (2015-2016). Atualmente é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática (Gepemem). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, ambientes de aprendizagem, práticas educativas investigativas, modelagem matemática, educação do campo, etnomatemática e formação inicial e continuada de professores. É membro da Sigma-t: Rede de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3213154166347387>. Acesso em: 12 mar. 2025.

<sup>22</sup> Marcelo de Carvalho Borba é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e do Departamento de Matemática da Unesp (Universidade do Estado Paulista) no Brasil, onde coordena o grupo de pesquisa GPIMEM (Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4055717099002218>. Acesso em: 21 abr. 2024.



éramos bastante questionadores, críticos e muitas vezes retiramos pontos das pautas que não tinham sido discutidos na reunião discente. Foi um momento muito importante em termos de formação política, pois Rio Claro/SP proporcionava essa formação política para nós. Naquela época, essa formação era muito relevante. Costumávamos nos reunir uma hora antes dos seminários dos estudantes para discutir os assuntos que levaríamos ao colegiado, não sei se hoje ainda é assim<sup>23</sup>.

E eu percebia que, por ser nordestina, enfrentava certos estereótipos. Lembro-me de quando aluguei uma das casinhas de José Maria<sup>24</sup>, na época, não sei se ele ainda está vivo. As casas ficavam na rua 42A. Ao chegar lá e expressar meu interesse em alugar uma casa, ele me disse: "Olha, aqui as pessoas estudam, viu?" Essa declaração me pegou de surpresa, e eu perguntei: "Como assim as pessoas estudam? Eu também vim estudar, estou aqui para fazer meu mestrado. Não trouxe um trio elétrico na minha bagagem". Fiquei com a impressão de que ele quis dizer que, por eu ser da Bahia, poderia estar interessada apenas em festas e diversão. No entanto, fui a única que não realizou festas na casa que morava. Isso me fez perceber essas percepções errôneas.

Eu lembro que um momento muito significativo em minha formação como educadora matemática foi em Rio Claro/SP, quando recebi uma formação tanto epistemológica, em termos de conhecimento, quanto política. Tive a experiência de estar à frente de questões importantes. Lembro-me que começamos a questionar durante um evento na Unicamp, o VI Ebrapem<sup>25</sup>, em 2002, o lugar do educador matemático em concursos públicos, algo que ainda não era comum no país para a área de educação matemática. Começamos a fomentar essa discussão, argumentando que era importante abrir vagas para o/a educador/a matemático/a, tanto em Faculdades de Educação quanto em Institutos de Matemática em todo o país. Foi um momento bastante significativo. Até hoje, meus colegas contemporâneos são muito queridos para mim. Fico extremamente feliz quando os encontros, pois eles se destacaram no cenário acadêmico. Nossa turma era realmente muito especial. Muito, muito, muito mesmo!

Eu me lembro que o Jonei foi fazer o mestrado lá, acabou fazendo a passagem direta para o doutorado, e a gente dialogava muito, não é? Eu levei a modelagem para a escola básica onde eu ensinava, uma escola particular de grande porte. Eu me recordo de ter lido tudo sobre modelagem matemática. Então, levei o caso para modelagem 3 do Jonei<sup>26</sup>. Eu levei um tema

---

<sup>23</sup> As Reuniões Discentes ainda continuam no mesmo dia e horário em 2025.

<sup>24</sup> Nome fictício.

<sup>25</sup> Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.

<sup>26</sup> Barbosa (2004) estabelece três casos para a modelagem, os quais são definidos como "regiões de possibilidade.

para os/as estudantes e pedi para eles elaborarem problemas, sobre alimentação, nutrição, entre outras coisas. Porém, eu não esperava que eles começassem a inventar problemas, e eu fiquei surpresa. Eu disse: "Gente, eu pedi para vocês criarem problemas baseados na realidade, não para inventarem problemas fictícios". Então, uma aluna virou para mim e disse: "Professora, a senhora traz problemas inventados. Por que a gente não pode inventar problemas?". Aquelas palavras da aluna me fizeram parar e refletir, porque era verdade, por que não poderiam? Eu estava trabalhando resolução de problemas com eles, mas apresentando problemas fictícios. Foi um momento em que percebi que precisava romper com aquilo e trabalhar com problemas referentes à realidade. Então, nesse rompimento, eu percebi que, como professora, não soube compreender que eles poderiam não entender essa transição dos problemas fictícios para os problemas com referência a realidade. Quando a aluna me questionou sobre isso, dizendo que só fazia porque achava que podia, já que fazia nas minhas aulas, percebi o quão legítima era a observação dela. Isso reforçou ainda mais minha vontade de estudar mais sobre práticas pedagógicas e formação de professores.

Então, no mestrado, minha orientadora foi a Laurizete, e eu tinha o desejo profundo de compreender como professores percebiam a formação continuada em termos de contribuições para práticas pedagógicas. Naquela época, havia um curso em destaque, o Pró-Ciências, o Programa de Apoio ao Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio em Matemática e Ciências<sup>27</sup>, voltado para professores que lecionavam Matemática, Física, Química e Biologia. A Lauri me questionou sobre como eu faria o mestrado se não encontrasse um curso de formação continuada. Eu respondi que estava determinada a encontrá-lo, pois queria compreender como professores percebiam a contribuição desses cursos para as práticas pedagógicas. Então, enquanto estava andando pelos corredores da Unesp, deparei-me com um cartaz de divulgação do Programa Pró-Ciências, uma iniciativa do governo federal ministrado por várias universidades e voltada para professores que lecionavam as disciplinas Matemática, Física, Química e Biologia. Ao ver que a Universidade Federal de São Carlos/SP oferecia o Pró-Ciências, localizada a apenas 60 quilômetros de distância de Rio Claro/SP, decidi

---

Esses casos buscam dar conta da diversidade de experiências e designs possíveis no campo da Modelagem Matemática, organizando-as segundo o papel desempenhado por professores e alunos, bem como pela extensão das atividades envolvidas. Todos os casos estão subordinados à compreensão de Modelagem já apresentada. O caso 3 por sua vez, destaca "[...] projetos desenvolvidos a partir de temas 'não-matemáticos', que podem ser escolhidos pelo professor ou pelos alunos. Aqui, a formulação do problema, a coleta de dados e a resolução são tarefas dos alunos" (Barbosa, 2004, p. 77).

<sup>27</sup> O Pró-Ciências foi um programa voltado ao aperfeiçoamento de professores do Ensino Médio nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, desenvolvido em São Paulo entre 1996 e 2000. Contou com a participação de universidades e instituições de pesquisa, tendo como objetivos principais melhorar o ensino dessas disciplinas, capacitar professores em serviço e promover o desenvolvimento de projetos em parceria com o meio acadêmico.

acompanhar esse curso. Consultei a Laurizete sobre a possibilidade e ela me encorajou a participar e realizar a produção dos dados neste curso. Entrei em contato com o coordenador, o professor José Antônio Salvador<sup>28</sup>, do Departamento de Matemática da UFSCar, que já estava conduzindo o curso há um ano. Após obter todas as autorizações éticas necessárias, comecei a acompanhar o curso, que durou cerca de dois meses e meio. Por a realização do curso estar vinculado ao Departamento de Matemática, e fui apelidada de "espiã da Educação Matemática". E aí, tanto que ele ficou muito preocupado, querendo que depois que eu defendesse a dissertação<sup>29</sup>, mandasse uma cópia, para ver o que eu tinha falado sobre o curso etc.

Eu acompanhei todas as atividades do curso, que aconteciam aos sábados. Eu pegava minha bicicleta, ia até a rodoviária, deixava a bicicleta lá, pegava o ônibus e seguia para assistir às aulas. Após acompanhar todas as atividades, precisei observar como professores implementaram as atividades de inovação pedagógicas nas aulas nas escolas. Inicialmente, eu precisava selecionar apenas cinco professores para acompanhar, mas quando fiz o convite no final do curso, questionando quem gostaria de participar da pesquisa, para a minha surpresa, todos os 42 levantaram a mão. Tive então que criar critérios com a orientação da Laurizete para selecionar apenas cinco professores, já que seria impossível acompanhar todos durante a pesquisa do mestrado. Desenvolvi minha pesquisa nas escolas acompanhando esses professores selecionados, o que me permitiu fazer reflexões sobre o que e como ensinar, baseadas na presença deles no curso. E veja que essa minha escolha de objeto de estudo foi se constituindo durante a graduação, quando o professor Antônio dos Santos Filho<sup>30</sup> me convidou para participar de cursos de formação continuada, em que os professores buscavam modos diferentes de ensinar matemática. No mestrado, eu quis explorar esse tema, pois havia uma relação direta com essa experiência. Então, o mestrado foi um momento crucial para mim. Lembro-me de ter

---

<sup>28</sup> José Antônio Salvador é Professor Associado I do Departamento de Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 2006; Professor Adjunto IV do Departamento de Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 1996; Licenciado em Matemática pela FFCL(IBILCE-UNESP) - SJRP/SP; Astrônomo pelo Instituto de Geociências da UFRJ - IGUF RJ; Mestre em Matemática Aplicada pelo IMUF RJ; Doutor em Matemática pelo IMUF RJ; Pós-doc AMES- Bioengineering UCSD (University of California - San Diego - USA) Professor do Departamento de Métodos Matemáticos do Instituto de Matemática - UFRJ 1978-1996. Disponível em: <https://www.dm.ufscar.br/profs/salvador/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

<sup>29</sup> OLIVEIRA, A. M. P. Formação continuada de professores de Matemática e suas percepções sobre as contribuições de um curso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro”, 2003.

<sup>30</sup> Antônio dos Santos Filhos possui graduação em Matemática pela Universidade Católica do Salvador (1977). e Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia e professor titular da Universidade Católica do Salvador. Tem experiência na área de Matemática, Educação Matemática e Educação com ênfase em Fundamentos de Matemática Elementar, Metodologia do Ensino da Matemática e Estágio Supervisionado e atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, laboratório de ensino de matemática, jogos e materiais manipuláveis e currículo.

concluído em 2003 e de ter retornado a Salvador/BA. Eu disse a Lauri que defenderia minha dissertação em abril, mas precisava começar a trabalhar em fevereiro e precisei voltar para Salvador. Assim, retornei e comecei a ensinar nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Matemática em faculdades particulares. Meu objetivo era trabalhar na/com formação de professores. Em abril de 2003, defendi minha dissertação, e, posteriormente, em 2004, veio o concurso público. Antes disso, em março, já estava de volta a Salvador/BA, onde arrumei emprego em faculdades particulares e retornei também à educação básica, na rede pública estadual, tentando conciliar os dois.

E em 2004, vi o anúncio do concurso público para a Universidade Estadual de Feira de Santana. Meu objetivo era estar em uma universidade pública. Decidi fazer o concurso, junto com Jonei. No entanto, havia duas vagas disponíveis: uma para Fundamentos da Matemática e outra para Educação Matemática. E eu falei assim, “Jonei, eu não vou competir com você, não é? Você fica com educação matemática e eu vou com fundamentos. [risos]”. Felizmente, ambos passamos no concurso. Eu fui aprovada para Fundamentos da Matemática, e ele para Educação Matemática. Minha experiência na Universidade Estadual de Feira de Santana foi transformadora, pois pude trabalhar com a formação de professores. Uma das disciplinas que ministrei era denominada “Instrumentalização para o Ensino da Matemática”. Apesar de não ser um nome muito bonito, o propósito dessa disciplina era discutir os conteúdos que os professores iriam ensinar na educação básica, como geometria, funções e álgebra. Basicamente, discutíamos sobre o quê e como ensinar os conteúdos que os futuros professores de Matemática levariam para aulas nas salas de aula. E eu tive a oportunidade também de trabalhar com aqueles cursos do Parfor<sup>31</sup>, ministrando as componentes de Estágio Supervisionado.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana, nós montamos um grupo colaborativo denominado Grupo Colaborativo em Modelagem Matemática (GCMM). Durante esse período, conversei com Jonei, dizendo: “Jonei, como você trabalha com modelagem matemática, eu quero fazer doutorado com você.” Jonei respondeu: “Ah, Deinha, mas você é minha amiga, como faremos?”. Respondi: “Ah, a gente separa. Uma coisa é amizade, outra é fazer o doutorado.” Na verdade, eu só queria falar sobre o doutorado, considero que ele até perdeu uma amiga nesse período [risos]. Então, ingressei no Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana

---

<sup>31</sup> Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

(PPGEFHC-UFBA/UEFS) para realizar o doutorado<sup>32</sup>, tendo como foco de investigação modelagem matemática e manifestações de professores sobre as tensões nos discursos nas práticas pedagógicas. Desenvolvi esse constructo teórico, tensões nos discursos, utilizando os conceitos da teoria dos códigos do sociólogo Basil Bernstein. Assim, acompanhei professores na implementação da prática de modelagem matemática nas escolas. Fui também representante discente durante o doutorado. Foi desafiador fazer o doutorado, pois, ao mesmo tempo em que eu era professora da UEFS, também era estudante de doutorado, sem licença. Não me recordo muito bem, mas consegui licença apenas no último ano. Assim, tive que conciliar o trabalho e a pesquisa. Esse período foi muito importante para minha formação como educadora matemática.

Nesse período, em 2008, fui para Rio Claro/SP participar do XII Ebrapem. Já estava bastante envolvida na comunidade acadêmica, frequentando muitos eventos. Durante o doutorado, foquei em modelagem matemática e passei um tempo imersa nessa comunidade. Até hoje, continuo participando dos eventos, sempre que sou convidada. No entanto, desenvolvi uma identidade mais voltada para a formação de professores, devido aos projetos que participei. Trabalhei na UEFS de 2005 a 2015, durante 10 anos. No final de 2014, surgiu a oportunidade de fazer o concurso na Universidade Federal da Bahia. Fiquei indecisa, pois tinha um grande apreço pela UEFS, que também foi muito importante para mim afetivamente. Montamos um Grupo Colaborativo de Modelagem Matemática lá, e trabalhamos em projetos com materiais curriculares educativos. Mas, em 2014, descobri que meu pai tinha câncer de fígado. Como a UEFS ficava a 108 quilômetros de Salvador/BA, em Feira de Santana/BA, e meu pai começou a ficar internado todo mês, desde dezembro de 2014 a junho de 2015, e eu cuidava dele, preferi prestar o concurso. Apesar de eu saber que os médicos não davam tanta esperança, mantive a esperança dele, pois ele acreditava que poderia se recuperar.

Naquela época, eu me vi diante de uma decisão crucial. Meu pai estava enfrentando problemas de saúde e eu pensava: "Se ele passar mal, estou em Feira de Santana, como vou lidar com isso?". Foi quando decidi que precisava fazer o concurso. Em 2006, entrei para o curso de doutorado, na primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Ao defender a tese em 2010, pensei em descansar um pouco, mas meu orientador, Jonei, disse: "não, você precisa se credenciar no programa. Assim como, foi formada para ser pesquisadora, precisa formar outras pessoas para serem pesquisadores também". Então,

---

<sup>32</sup> OLIVIEIRA, A. M. P. *Modelagem Matemática e as tensões nos discursos dos professores*. 2010. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

submeti minha carta de credenciamento e fui aprovada para atuar como docente permanente. Comecei a orientar meus primeiros orientandos em 2011 e, em 2013, me credenciei também no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no curso de Mestrado, que acabara de ser iniciado suas atividades e era vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Ao refletir sobre minha trajetória, percebi que precisava contribuir mais com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UESF. Então, decidi me envolver mais. Logo que ingressei, a gestão da coordenadora estava terminando e ela me convidou para participar do colegiado. Aceitei o convite e, pouco tempo depois, me sugeriram assumir a coordenação. Fiquei surpresa, afinal, era uma novata no programa, mas acabei aceitando o desafio. Assumi como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em 2013. Foi uma experiência bastante diferente para mim, já que a maioria dos professores do programa tinha vínculo com o Departamento de Educação, enquanto eu era a única que tinha vínculo com o Departamento de Ciências Exatas.

Então, pense só, eu tinha vínculo com o Departamento de Ciências Exatas em um programa que tinha vínculo com o Departamento de Educação. Lidar com essa responsabilidade foi extremamente desafiador, enfrentando inúmeros obstáculos, escassez de funcionários e recursos limitados. Mas, ao mesmo tempo, essa experiência contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento como gestora. Também tive a oportunidade de atuar como vice-coordenadora, no período de 2011-2012, no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, onde me credenciei em 2010. Essas experiências de gestão me fizeram perceber o quanto gosto desse papel e o quanto é importante estar presente nesses espaços para fazer a diferença. Em vez de apenas criticar, decidi agir e contribuir de forma efetiva. Foi uma experiência enriquecedora no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Então, em 2014, como mencionei, em dezembro, meu pai descobriu que estava com câncer. Foi nesse momento que surgiu a oportunidade de fazer o concurso para a UFBA. E o Jonei queria que eu fosse trabalhar com ele, mas eu estava um pouco indecisa. Já estava estabelecida na minha carreira na universidade onde estava, na UESFS. Porém, com o concurso da UFBA, decidi aproveitar a oportunidade. Pensei que ficar mais perto do meu pai, que estava doente, seria importante. Então, me inscrevi no concurso. Decidi que janeiro não seria um mês de férias, mas sim de preparação para o concurso. Enquanto isso, meu pai estava sendo internado mensalmente. Mesmo com tudo isso acontecendo, eu preparei todos os meus pontos para o concurso. E eu lia para ele os pontos que eu ia escrevendo e perguntava: “papai, este

ponto de educação matemática está bom?” Ele não entendia nada de Educação Matemática. Mas, eu lia para ele e foram momentos muito afetivos, assim, sabe? De eu cuidar dele. E eu lembro que eu ficava escrevendo os pontos, eu enchia o leito que meu pai ficava de post-it e ficava lá me preparando para o concurso.

O concurso foi em março. Fiz e passei. Foi interessante que o ponto da prova didática foi sobre modelagem matemática, que foi justamente o tema da minha tese. Aí, eu pensei, pronto, tudo ajuda. E aí eu fiz o concurso e fui para a UFBA. Fiquei muito sentida de deixar a UEFS, pois foram 10 anos lá, um período muito importante para a minha formação enquanto formadora de professores e pesquisadora, porque eu fiz projeto de extensão, eu fiz projeto de pesquisa, orientei estudantes. Então, todas as experiências eu aproveitei o máximo que eu pude. Mas, em 2015, eu passei no concurso da UFBA. Eu tomei posse em abril, meu pai faleceu em junho, mas pelo menos ele soube de minha aprovação, porque um sonho de meu pai e que eu concretizei foi esse, ser professora da UFBA. Porque os outros sonhos que ele tinha para mim, eu os questionei e acabei não seguindo muito pelo que ele queria. E um sonho dele era que eu estivesse trabalhando na federal. Então, ele faleceu sabendo que eu fui para a federal, pelo menos isso.

Então, entrei na Faculdade de Educação. Durante esse período, pedi exoneração da UEFS e permaneci no Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências. Lembro-me da defesa do meu memorial etapa do concurso da UFBA, quando a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, membro da banca de concurso, perguntou se eu pretendia me credenciar também no Programa de Pós-Graduação em Educação. Claro que respondi que sim, pois estava na arguição do memorial, afinal. Após duas semanas depois da minha posse, ela me encontrou e disse: “Andréia, você disse que estaria no programa, mas ainda não recebi seu credenciamento”. Fiquei surpresa, porque eu tinha acabado de entrar na UFBA e ela já me pediu para eu me credenciar no PPGE-UFBA. Mas, logo solicitei credenciamento como professora permanente ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Assim, acabei participando de ambos os programas, tanto o de Ensino quanto o de Educação.

E eu participei de projetos importantes junto com o Jonei. Um deles foi em Feira de Santana e tratava de Materiais Curriculares Educativos em Modelagem Matemática<sup>33</sup>. O outro

---

<sup>33</sup> A colaboradora participou como pesquisadora convidada do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “O papel dos materiais curriculares educativos nas práticas pedagógicas dos professores: o caso da modelagem matemática” (Edital Universal MCT/CNPq n°. 14/2008), coordenado pelo professor Jonei Cerqueira Barbosa, executado no período de 2009 a 2011.

projeto<sup>34</sup> ocorreu já na UFBA, no âmbito do Programa Observatório da Educação. Foi durante o período do governo da Dilma. Depois, ele foi descontinuado, mas várias pessoas da comunidade de Educação Matemática participaram dele. Era algo relacionado ao Observatório da Educação, se não me engano. Esse projeto foi desenvolvido no período de 2011 a 2015, mais ou menos. Tanto que acabamos criando o Observatório da Educação Matemática, que hoje é o nome do nosso grupo de pesquisa. E eu ministro aulas no curso de Pedagogia, algo que amo e adoro fazer. Concordo com o professor Ubiratan quando ele disse que devemos prestar atenção à formação dos/as pedagogos/as, pois são eles/as que iniciam o interesse de estudantes pela matemática. Por isso, adoro dar aulas lá. E trabalho também na Licenciatura em Matemática e continuo orientando, em modelagem, em formação de professores, em materiais curriculares, em materiais curriculares educativos...

E eu lembro de um momento que foi super desafiador na minha trajetória na UFBA. Em 2018, eu fui coordenadora, assumi a coordenação do PPGEFHC, e eu montei uma chapa composta majoritariamente por mulheres para compor o Colegiado do PPGEFHC. Só tinha um homem. Porque o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências sempre foi muito masculino na composição do colegiado, desde seu início em 2000. E em 2018, eu reuni as mulheres e propus montarmos uma chapa só de mulheres. Foi interessante porque alguns dos precursores do PPGEFHC tentaram fazer uma política entre os homens para fazer uma chapa só deles. Mas, aí a gente acabou entrando no Colegiado do PPGEFHC. Eu fui a primeira coordenadora negra do programa, o que trouxe uma perspectiva diferente. O colegiado ficou majoritariamente feminino. Acredito que tenha sido um marco na luta feminina no PPGEFHC, desafiando a tradição de ter um corpo diretivo dominado por homens. Foi uma experiência desafiadora, mas muito significativa.

Entre 2018 e 2020, permaneci no cargo, mas tive que sair porque minha mãe sofreu um AVC e precisava muito de mim, especialmente durante o período da pandemia. Decidi não concorrer para uma segunda gestão no colegiado, o que foi compreendido pelos/as colegas pela minha situação. Assim, continuei focada em minhas pesquisas. Em 2020, o diretor da Faculdade de Educação me convidou para participar de uma comissão inicial para criação de um Comitê de Ética em Pesquisa. Aceitei o convite e acabei liderando o processo. O Comitê foi registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) este ano [2023], e estive à frente dessas

---

<sup>34</sup> A colaboradora participou como pesquisadora do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “A aprendizagem dos professores de matemática com materiais curriculares educativos” (Edital nº. 038/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação), coordenado pelo professor Jonei Cerqueira Barbosa, executado no período de 2011 a 2015.



iniciativas. Ao longo da minha trajetória, sempre me vi liderando várias iniciativas, sempre que as pessoas me chamam para participar, gosto de assumir essa responsabilidade.

Eu não vejo necessariamente esses momentos como dificuldades, mas sim como desafios. Durante minha trajetória, sempre que surgiam desafios para liderar ou coordenar projetos, eu encarava como uma oportunidade de crescer. Claro, havia momentos em que me questionava: “E agora? Será que consigo dar conta?” Mas, sempre seguia em frente. Não considero esses desafios como dificuldades; para mim, as verdadeiras dificuldades surgem nas condições de trabalho, especialmente em uma universidade pública. A falta de recursos humanos, por exemplo, pode impactar diretamente nossa capacidade de realizar o trabalho necessário. Essas são as dificuldades operacionais que enfrentamos, e que, às vezes, podem atrapalhar o desenvolvimento das atividades.

---

\*

---

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) foi fundada em 1988, e eu me tornei sócia em 1991, durante minha graduação em Licenciatura em Matemática. Isso aconteceu porque alguns dos meus professores na licenciatura eram muito engajados na criação da SBEM aqui no estado. Eles sempre destacavam a importância de ser membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, então, isso era muito presente no curso. Hoje em dia, não vejo esse enfoque tanto nas licenciaturas, embora eu sempre mencione aos estudantes sobre a SBEM. Acredito que poderíamos popularizar mais a SBEM. Naquela época, porém, era algo muito relevante. Por meio da SBEM, tive contato com pessoas que estavam envolvidas na diretoria, como o Romulo<sup>35</sup> e a Salett. Também me lembro de nomes como Célia Carolino<sup>36</sup> e Tânia Campos<sup>37</sup>, que tinham uma participação ativa na sociedade naquela época.

---

<sup>35</sup> Romulo Campos Lins (1955 – 2017), licenciado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1986) e doutorado em Educação Matemática pela University of Nottingham, UK (1992), trabalhou desde 1992 no Departamento de Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, ambos no IGCE-Unesp, Rio Claro (SP), ou melhor, na pós e no [então] recém criado Departamento de Educação Matemática.

<sup>36</sup> Célia Maria Carolino Pires (1948 – 2017) concluiu Mestrado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Atuou como docente em Matemática na Educação Básica e como diretora de escola e supervisora de ensino na rede pública do Estado de São Paulo. Desde 1980, atua no Ensino Superior. Foi Professora Titular do Departamento de Matemática da PUC/SP. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9434245879107726>. Acesso em: 21 abr. 2024.

<sup>37</sup> Tânia Maria Mendonça Campos Obteve a Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela PUC/SP em 1975 e Doutorado em Matemática pela Universidade de Ciências de Languedoc (Montpellier - FR) em 1979. Tem Pós-doc em Matemática pelo Birbeck College da Universidade de Londres em 1991 e em Educação Matemática na Universidade de Oxford em 2007. Aposentou-se como professora titular da PUC/SP onde trabalhou de 07/79 até 07/2006. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1392227308859320>. Acesso em: 21 abr. 2024.

Na época do final da minha graduação, fui convidada para ser 4ª secretária da SBEM, Regional Bahia, no período de 1997 a 2001. Quando Jonei assumiu como diretor, após retornar do doutorado, ele me convidou para ser a 1ª tesoureira no período de 2004 a 2007. Lembro que organizamos o 10º Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) em 2010, quando eu estava concluindo meu doutorado. Foi um evento enorme, com 4.200 participantes. Foi uma experiência desafiadora e marcante. Depois disso, decidimos que não organizaríamos mais eventos desse porte. Decidimos nos aposentar de organização de eventos desse porte [risos].

Considero que é uma decisão que eu tenho comigo. Eu gosto de assumir determinadas posições, mas eu só assumo uma vez. Eu não repito a participação em cargos. Então, eu sempre falo assim: “Gente, já assumi, não repito”. Eu tenho isso comigo. Próximo desafio. Eu brinco, eu brinco com esse meu amigo Jonei, que ele fala assim: “Mas, porque você não pode ser a coordenadora agora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA?” Eu digo que já fui do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Então, não repito. E ele diz: “Não, mas agora é outro programa” ... Mas, não repito mais. Aí, eu brinco com ele: “Agora, só Ministério da Educação” [risos].

Então, eu tenho isso comigo. Eu não gosto de ficar repetindo, porque eu considero que todo mundo na universidade tem que participar, tem que ter essa experiência nesses cargos de gestão. E não dá para a gente ficar repetindo sempre as mesmas pessoas. Às vezes, as pessoas falam assim: “Ah, mas eu não sei, fulano tem mais experiência que eu...”. Aprende! Todo mundo pode aprender, ninguém nasce gestor/a. A gente vai aprendendo no exercício de ser gestor/a. Então, eu tenho isso comigo aqui na universidade, acredito que todo mundo tem que participar disso. Não pode ficar só numa pessoa. No entanto, descobri que gosto dessa parte da gestão ao atuar como gestora nesse processo. Foi algo que me chamou a atenção. O cuidado que tem que ter com as pessoas, o cuidado com o processo, o cuidado de você realizar um trabalho que é público, que vai ser para as pessoas, nesse sentido. Isso foi algo que chamou a minha atenção na atuação profissional como docente.

Sobre as dificuldades, por mais que eu tive as possibilidades de ser, nunca tive alguém para dizer você não pode, que me travou de alguma forma, eu considero que sempre, todas, às vezes, que eu fui convidada para estar nos espaços, não houve dificuldades assim nesse sentido, mesmo nesse colegiado na maioria de mulheres, eles acharam assim estranho e tal, mas, na época, não estava me importando se eu teria aceitação deles ou não.

Agora, assim, sabemos que nossa sociedade é racista e misógina. Sabemos que as dificuldades de ser mulher, e especialmente de ser mulher negra, estão presentes em todos os

processos. Percebemos essas situações, principalmente nós, pesquisadoras, ao analisarmos os discursos que estão nas entrelinhas. Mas, aí eu considero que sempre a gente vai enfrentando isso, questionando... E eu sempre enfrentei o meu pai, porque o meu pai era machista, e eu acredito que o fato de ter enfrentado meu pai e ter o apoio de uma mulher, minha mãe, sempre me apoiando nas situações, foi bem importante nesse processo. Até quando eu não conseguia algo, eu dizia: “Ai, mamãe, eu vou desistir”, e ela sempre me trazia esperança, dizia: “Não desista não, minha filha, vá em frente”. Eu considero que isso me ajudou bastante a sempre ter força, e mesmo quando recebo alguns não, eu tento de novo, e de novo, até conseguir. Por exemplo, quando eu perdi nas seleções, minha mãe falou assim: “Minha filha, tente de novo, você não pode tentar de novo?” Então, eu tentei novamente. Eu lembro também que teve outro momento que meu pai, ele que me ensinou a dirigir, não era tão paciente. Eu lembro que eu acabei sendo reprovada quatro vezes no exame de direção. Cada vez que eu era reprovada em uma das etapas, eu lembro que toda vez que eu perdía, eu dizia a minha mãe: “mamãe, eu não vou mais não. Eu ando de ônibus, não tem problema”. A minha mãe falou assim: “minha filha, se você pode tentar, vá tentar sempre”. Eu considero que isso me ajudou a sempre seguir em frente. E mesmo nas situações em que você encontra algum preconceito, algum entrave, você vai em frente. E eu sempre lembro essa voz da minha mãe: “minha filha, você pode fazer uma vez, duas vezes, quantas forem necessárias”. E é o seguinte, não é porque você não conseguiu na primeira vez, você não vai tentar na segunda.

Então, esse apoio da minha mãe foi muito importante para esses enfrentamentos em relação a algum preconceito, tanto em termos de ser mulher e ser mulher negra. Eu considero que isso me deu um certo empoderamento, porque a voz da minha mãe sempre vem, “olha, vá, você vai conseguir”, nesse sentido. Agora, assim, eu considero que a Educação Matemática, de certa forma, acolhe a mulher. Considero que tem alguns lugares ocupados que elas estão até em mais número do que os homens. Várias colegas minhas hoje estão em lugares de liderança, eu percebo. E isso é excelente, mulheres construindo uma área. Eu considero que a educação matemática foi nascendo nessa questão do gênero. Isso dá um certo orgulho. Tem várias pessoas fazendo muitas coisas. Então, isso também nos inspira.

Essa semana, deparei-me com uma foto encantadora. Era a Dona Lourdes<sup>38</sup>, Rosa<sup>39</sup> e a Helô<sup>40</sup>, representando três gerações distintas da Educação Matemática, todas mulheres que têm contribuído significativamente na comunidade de Educação Matemática. Dona Lourdes é uma pessoa adorável, uma verdadeira inspiração. Acredito que a presença de mulheres de destaque na Educação Matemática remonta desde as décadas de 50 até os dias de hoje. Por exemplo, Martha Dantas<sup>41</sup> foi uma pessoa importante na História da Educação Matemática, especialmente no seu trabalho sobre o Ensino de Geometria. Mulheres como ela ocupavam lugares de destaque e é crucial preservar suas histórias, pois elas continuam a inspirar a enfrentar desafios. Acredito que a Educação Matemática acolhe essas mulheres, proporcionando-lhes um espaço para contribuir e se destacar.

Não consigo pensar em momentos em que elas não estavam presentes, mas percebo cada vez mais a presença das mulheres. Elas são uma grande fonte de inspiração. Mulheres que começaram lá atrás, como Dona Lourdes e Maria Bicudo<sup>42</sup>. Elas conquistaram seu espaço ao lado de outros homens, e depois vieram mais mulheres, e mais, e mais... Elas nos inspiraram nesse sentido. Por isso, acredito que a Educação Matemática tem um acolhimento, diferente de apenas estudar matemática... Atualmente, estou envolvida em um projeto intitulado Programa de Apoio a Projetos e Iniciação Científica em Matemática professora Dra. Eliza Maria Ferreira

---

<sup>38</sup> Lourdes de la Rosa Onuchic possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/SP (1954), mestrado em Matemática pela Escola de Engenharia de São Carlos-USP (1971) e doutorado em Matemática pelo Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos-USP (1978). Atualmente é professora voluntária da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8641323605322627>. Acesso em: 21 abr. 2024. Ver: TOILLIER, J. S. Lourdes de la Rosa Onuchic, educadora matemática: um exercício biográfico. Tese (doutorado), 2021.

<sup>39</sup> Rosa Monteiro Paulo possui graduação em Ciências com Habilitação Plena em Matemática pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC - 1984). Possui mestrado (2001) e doutorado (2006) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, campus de Rio Claro. Atualmente é professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4340581249924621>. Acesso em: 21 abr. 2024.

<sup>40</sup> Heloisa da Silva.

<sup>41</sup> Martha Maria de Souza Dantas (1923 – 2011) foi uma educadora matemática brasileira, professora Titular na Faculdade de Educação da UFBA e foi pioneira na construção da Educação Matemática Baiana. Ver: MENEZES, M. B. A criação do Instituto De Matemática e Física da Universidade da Bahia: um olhar feminista. *Feminismos*, Vol.4, N.3, Set. – Dez. 2016.

<sup>42</sup> Maria Aparecida Viggiani Bicudo é graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade de São Paulo (1963) e em Pedagogia Bacharelado pela Universidade de São Paulo (1963). Realizou pós-graduação em Educação Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo (1964). É Doutora em Ciências pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro (1973), é Livre-docente em Filosofia da Educação, Unesp-Araraquara (1978). Realizou concurso para Professora titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1432728078910527>. Acesso em: 21 abr. 2024.

Veras da Silva<sup>43</sup> (PAPIC-EF)<sup>44</sup>, que busca trabalhar com propostas de ensino de como a Matemática pode ser aliada na luta antirracista. O projeto é uma homenagem à professora Eliza Maria Ferreira Veras da Silva. Eliza Maria Ferreira foi a primeira doutora em Matemática pelo Instituto de Matemática da UFBA em Salvador. Então, duas colegas negras do Departamento de Matemática viram a oportunidade e conseguiram financiamento para um projeto relacionado a isso. Decidiram nomear o projeto em homenagem a essa professora, pois ela foi a primeira doutora em Matemática quando não havia nada parecido ainda. O fato de as mulheres estarem ocupando lugares ao longo da história é muito importante, considero que seu trabalho de mapear isso é essencial. Quando você traz nossa história para a Educação Matemática, mostra como cada uma de nós foi inspiradora e significativa em seu momento, inspirando outros momentos. É muito bom nesse sentido.

E [sobre indicações para próximas entrevistadas] eu acredito que a Sônia<sup>45</sup>, ela para mim é uma inspiração. Eu conheci a Sônia na época que eu estava no mestrado, ela estava terminando o doutorado ou algo assim. Nós somos da Comissão Científica da ANPED<sup>46</sup>... Em 2001, eu fui com o Jonei no evento da ANPED porque ele tinha que apresentar e eu fui com ele, só como ouvinte mesmo. Depois, voltei em 2011, quando terminei minha tese. É um evento super importante na área de pesquisa em Educação. Então, decidi apresentar. Em 2011, lá estava eu, apresentando meu trabalho e lembro que quando estava lá, a Regina Grando<sup>47</sup>, outra mulher importante, virou para mim e falou assim: “Deinha, você é do Nordeste, não é? Você não quer ser minha vice na ANPED?” Eu falei: “hã? Sério?”. Eu e você na coordenação”, ela disse. E eu não conhecia muito a Regina Grando, mas eu concordei, e fui vice-coordenadora no período de 2012 a 2015 do GT19 - Educação Matemática da ANPED.

---

<sup>43</sup> Eliza Maria foi uma pioneira na matemática no Brasil, sendo a primeira mulher professora no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal da Bahia (UFBA) a ter doutorado. Também foi a mulher negra do Brasil com o título mais antigo de doutorado na área de Matemática.

<sup>44</sup> Para saber mais, ver: <http://papicelizaferreira.ufba.br/>. Acesso em 21 abr. 2024.

<sup>45</sup> Sônia Maria Clareto é Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFJF, atuando nos níveis de mestrado e doutorado. Vem ocupando a coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFJF desde julho de 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6083484672796020>. Acesso em: 21 abr. 2014.

<sup>46</sup> A ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 21 abr. 2024.

<sup>47</sup> Regina Célia Grando é licenciada em Matemática pela UNICAMP (1990), Mestra (1995) e Doutora (2000) em Educação pela UNICAMP e Pós-doutora em Educação Matemática (2017) pela Unesp. Atualmente é Professora Titular do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino e docente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6878232320203358>. Acesso em: 21 abr. 2024.

E depois, em 2015, eu fui coordenadora por dois anos, sendo reconduzida em 2017 por mais dois anos. Eu fiquei uns oito anos na ANPEd, sendo vice e coordenadora. E eu sempre via a Sônia participando do GT19 - Educação Matemática da ANPEd. E Soninha traz uns referenciais diferentes, ela provoca a gente a pensar Educação Matemática de outras formas, com outros referenciais. E na hora que eu via a Soninha apresentando, eu falei: gente, olha que interessante... Porque considero que o trabalho dela nos ajuda a pensar a Educação Matemática de outros modos diferentes do que a gente vem pensando. Porque a gente sempre tem possibilidade de pensar diferente. Ela, para mim, é uma inspiração nesse sentido. E causava um estranhamento a apresentação das pesquisas dela no do GT19 - Educação Matemática da ANPEd. As pessoas olhavam com muitos questionamentos..., Mas, é legítimo, é outro modo de pensar. E aí, quando eu deixei de ser coordenadora, me perguntaram: “por que você não assume a Comissão Científica do GT19 - Educação Matemática?” E eu convidei a Soninha para fazer parte comigo e a gente fez um trabalho muito legal. Ela é uma mulher que inspira, considero que deveria estar aí nos seus nomes [de entrevistadas]. Então, eu pude conhecer a Sônia nesse trabalho bem legal que a gente fez/faz na Comissão Científica da ANPEd. Ela é um nome que tem contribuído muito para a educação matemática feminina.

### **Referências**

BARBOSA, Cerqueira Jonei. Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como? *Veritati*, n. 4, p. 73-80, 2004.

## MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO

Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2023  
Local: Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro – Sala da professora Maria



*...eu acabei sempre me colocando na posição de quase que um combate para abrir muros, buscando derrubar barreiras e contribuir para a construção de novos projetos, como foi o caso da Educação Matemática, que não existia aqui.*

A entrevista com a professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo ocorreu na tarde de 28 de novembro de 2023, em sua sala na Unesp de Rio Claro. Estar naquele espaço era, de certa forma, estar no epicentro de uma história. Afinal, sua trajetória está intrinsecamente

relacionada à criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Brasil, o mesmo que nos acolhe hoje. Ouvi-la era, portanto, um ato indispensável; um encontro com a memória viva da institucionalização da nossa área.

Vinda de uma família de tradição italiana e sendo a única filha mulher entre irmãos homens, sua formação não se deu na Matemática, mas na Pedagogia e na Filosofia, com um profundo mergulho na fenomenologia que viria a marcar toda a sua produção intelectual. É talvez a partir desse lugar, de quem chega à Educação Matemática por outras vias, que sua voz se torna tão potente e inaugural. Sua narrativa é atravessada por uma forte defesa de um rigor para a área que, em sua visão, corre o risco de se perder ao focar excessivamente nas humanidades em detrimento do conhecimento matemático.

Sua fala provocou em mim um profundo deslocamento. Suas posições sobre a formação dos estudantes podem soar dissonantes aos ouvidos contemporâneos; contudo, nosso objetivo aqui é o de compreender sua narrativa como um rastro de um tempo, de uma luta e de um conjunto de valores que foram (e ainda são) constitutivos da Educação Matemática. É precisamente nessa dissonância que as “linhas de força” da própria história da área se tornam visíveis, revelando as disputas epistemológicas e políticas que marcaram sua fundação e desenvolvimento.

Ao longo de nossa conversa, textualizada e validada por ela, Maria Bicudo narra com clareza as batalhas para “abrir muros” e consolidar um espaço para a área. Sua história é a de uma intelectual que nunca se furtou ao combate das ideias. Ouvir sua perspectiva, especialmente quando ela nos desafia, é fundamental para compor um retrato complexo e responsável da nossa história.

Vocês lerão a seguir trechos da vida de Maria Aparecida Viggiani Bicudo, 82 anos na época da entrevista, professora, filósofa, pesquisadora, Educadora Matemática, mãe de duas filhas e avó, e uma das figuras fundadoras do primeiro e um dos maiores proeminentes programas de Pós-Graduação em Educação Matemática do Brasil, cuja trajetória e pensamento continuam a gerar faíscas e a nos induzir a refletir sobre quem somos e para onde vamos como campo de pesquisa.

---

\*

---

Bom, estou ponderando a partir do momento presente em direção ao passado, certo? Eu sou a quinta filha de uma família com oito membros. Quinta, porque três faleceram, mas eu sou a mais nova entre os sobreviventes. Todos os membros sobreviventes na minha família são homens, e três dos meus irmãos já faleceram. Eu sou consideravelmente mais jovem; por exemplo, quando minha mãe teve seu primeiro filho, ela tinha 18 anos, e quando nasci, meu irmão mais velho tinha 18 anos. O mais jovem tinha nove anos na época do meu nascimento, o que significa que há uma diferença de nove anos entre o mais novo e eu, e de 18 anos com meu irmão mais velho. Sou a única filha mulher em uma família com quatro homens, uma típica família italiana. Meu pai, nascido na Itália, e minha mãe, filha de italianos, praticamente me



tornaram italiana nascida no Brasil. Nasci em Londrina/PR<sup>1</sup>, quando meu pai estava lá. Ele foi um dos fundadores de Londrina e de Maringá/PR<sup>2</sup>, pois trabalhava como agrimensor. Após meu nascimento, ele deixou o núcleo urbano em formação de Londrina/PR e mudou-se para uma fazenda de cana, onde tinha um engenho. Foi lá que vivemos até eu completar cinco anos, juntamente com meus irmãos mais velhos.

Quer dizer, meu irmão mais velho já estava em São Paulo, estudando na universidade, cursando Matemática. Nessa época, meu pai decidiu vender a fazenda, e isso aconteceu no final da Segunda Guerra Mundial<sup>3</sup>. Meu pai entendia que todos deveriam estudar, e ele achou mais conveniente fazê-lo em São Paulo, onde as oportunidades educacionais eram mais acessíveis, especialmente para quem almejava ingressar na universidade. Assim, mudamos todos para São Paulo, onde fui criada e vivi até depois do casamento, quando me mudei para Rio Claro/SP<sup>4</sup> para trabalhar. Durante minha estadia em São Paulo, tive a oportunidade de conviver com diversas pessoas. Morávamos em uma rua muito pequena, com apenas 100 metros, e algumas casas sobradadas. Nessa rua, já havia pelo menos duas famílias que tinham vindo fugidas da guerra, de origem judaica, israelitas... Eram diversas as nacionalidades.

Meu irmão mais velho, que já estava na universidade cursando Matemática, era amigo da filha da pessoa que morava na frente da minha casa, uma moça chamada Rosa, que fazia Letras. Enquanto meu irmão seguia os estudos em Matemática, a amizade crescia. Rosa era casada e tinha uma filha com quem eu brincava; essa menina tinha um ano a menos que eu. Em minha casa, havia sempre muita gente, pois os rapazes traziam amigos, e eu passava bastante tempo na casa da minha amiguinha Nina. Assim, convivi bastante com essa família, que não era italiana, mas de outra nacionalidade. A vivência me proporcionou aprender muito sobre as histórias e tradições dessa família, sendo uma experiência de imersão em dois mundos diferentes. De um lado, a minha casa, onde minha mãe era católica fervorosa, e, do outro, a casa da Nina, onde eles eram israelitas, com suas crenças e modos de vida completamente distintos. Surpreendentemente, eu transitava entre essas duas casas sem nenhum problema.

---

<sup>1</sup> Londrina dista cerca de 385 km de Curitiba.

<sup>2</sup> Maringá dista cerca de 425 km de Curitiba.

<sup>3</sup> A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi o maior conflito armado da história, envolvendo as forças do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) e os Aliados (Reino Unido, União Soviética, Estados Unidos, França e outros países). O conflito foi marcado pela invasão da Polônia pela Alemanha nazista, levando à reação das potências europeias. A guerra resultou em milhões de mortes, genocídios, como o Holocausto, e grandes transformações políticas e tecnológicas. Terminou com a rendição da Alemanha em maio de 1945 e do Japão em setembro do mesmo ano, após os bombardeios atômicos de Hiroshima e Nagasaki. O desfecho do conflito deu origem à Guerra Fria e ao redesenho da geopolítica mundial.

<sup>4</sup> Rio Claro dista cerca de 175 km de São Paulo.

Em uma casa, por exemplo, minha mãe, sendo italiana, se vestia adequadamente, e o corpo nunca era exposto, nem mesmo o dos meus irmãos. Já na casa da Nina, a situação era completamente diferente. Eu tomava banho com os avós dela e com ela, algo impensável em minha casa. Nunca houve o problema de considerar algo como pecado ou inadequado, pois cada ambiente tinha suas próprias normas. Na casa da Nina, eles se comunicavam em sua língua nativa, e eu compreendia tudo. Embora não traduzissem para mim, eu estava presente e entendia, embora não me lembre de falar a língua deles, naquela época. Essa fase da minha infância foi fascinante, pois, dentro da minha casa, todas as discussões oriundas da guerra aconteciam. Meu pai, por exemplo, tinha uma inclinação intelectual, pois ele não veio para o Brasil para trabalhar, mas sim em busca do meu avô, seu pai, que havia vindo para cá e não retornou à Itália. A ideia era encontrá-lo em Goiás, mas, ao chegar ao Brasil, meu pai ficou sabendo que seu pai havia falecido, e, com o início da Primeira Guerra Mundial<sup>5</sup>, ele decidiu se estabelecer no Brasil.

As discussões em casa, naquela época, giravam em torno da Grande Guerra, após à Segunda Guerra, em que o foco estava no nazismo, incluindo a parte de Mussolini<sup>6</sup> na Itália. Essas conversas ocorriam durante as refeições, típicas em uma casa italiana com uma grande mesa, onde todos se sentavam para comer e conversar. Eu, ainda pequena, ficava ali sentada, ouvindo atentamente todas as discussões. Os tópicos abordavam a geopolítica da guerra, o nazismo, a situação dos judeus durante o conflito, e a luta na Itália após a guerra, incluindo a pobreza, entre outros. Esses temas sempre estiveram presentes na minha vida. Desde então, nunca tive problemas em dialogar com o diferente e compreender toda a complexidade que se anunciava. Embora naquela época não houvesse toda a complexidade que temos hoje, ela já estava se delineando.

Onde eu residia, nessa época, havia um ambiente multicultural interessante. Havia outro casal que era amigo do meu irmão, ele judeu e ela filha de alemães. O rapaz, se apaixonou por ela, que era alemã, filha de alemães. O pai dela, contra o namoro, se mudou de São Paulo para

---

<sup>5</sup>A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi um conflito de escala global envolvendo as principais potências da época, divididas entre a Tríplice Entente (França, Reino Unido e Rússia, posteriormente com o apoio dos Estados Unidos) e as Potências Centrais (Alemanha, Áustria-Hungria e Império Otomano). Motivada por disputas territoriais, rivalidades imperialistas e tensões nacionalistas, a guerra resultou em milhões de mortos e na reconfiguração do cenário político mundial. O Tratado de Versalhes, assinado em 1919, impôs severas penalidades à Alemanha e influenciou os eventos que levariam à Segunda Guerra Mundial.

<sup>6</sup> Benito Mussolini (1883-1945) foi um político e líder fascista italiano, fundador do Partido Nacional Fascista e governante da Itália de 1922 a 1943. Sob seu regime, instaurou um governo autoritário, nacionalista e expansionista, alinhando-se à Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1943, foi deposto e preso, mas resgatado pelos nazistas e colocado como líder da República Social Italiana, um estado fantoche sob controle alemão. Capturado por *partisans* italianos em 1945, foi executado e seu corpo exposto publicamente em Milão.

o sul, e ele, o rapaz, foi buscá-la e eles se casaram. Eu assistia às conversas a respeito das diferenças ideológicas. Na nossa rua, tínhamos italianos, alemães, judeus. Posteriormente, uma família negra se mudou para lá. Eu era amiga deles, também e frequentava a casada família e eles a minha. Meu irmão, que era nove anos mais velho, tinha nanismo, o que o tornava uma pessoa diferente em uma família em que todos eram normais. E convivi com as peculiaridades de uma pessoa com essa deficiência, incluindo seus problemas de saúde, já que ele precisava passar por muitas cirurgias.

Em minha casa, sempre a ênfase era em ser correto, falar a verdade, estudar e não depender de favores, mas sim buscar por si mesmo o que você precisa. Minha mãe seguiu isso durante toda a vida. Meu pai, por sua vez, tinha diversas habilidades e poderia trabalhar em diferentes áreas, mas a cabeça dele era mais a de um artista, porque em termos de negócios, ele não era habilidoso, e muitas vezes perdia dinheiro. Assim, minha mãe precisava assumir a frente, trabalhando, inclusive costurando em casa para garantir a sobrevivência da família. Meus irmãos também contribuíram, trabalhando e ajudando a família. Quando eu terminei o curso normal, comecei a trabalhar no Citibank<sup>7</sup>. Já possuía conhecimentos de inglês; conseguia conciliar trabalho e estudos.

Em minha casa, ninguém nunca se viu como coitado. Podíamos não ter muitas coisas, muito dinheiro, ou muita comida sofisticada, mas havíamos que se lutar, ultrapassar as dificuldades e cada um se saiu bem na vida. Acredito que isso se deve à base que tivemos. Atualmente, não entendo muito essa política de “passar a mão na cabeça” e sempre ajudar sem exigir retorno. Eu criei minhas filhas dessa maneira, como eu fui criada, com esses valores e meus netos estão sendo criados assim. Tanto para minhas filhas, como agora para os meus netos, fornecemos tudo o que precisam, em termos de infraestrutura. As escolas em que estudavam/estudam sempre foram boas, mas não havia a prática de ir conversar com o professor se tirassem uma nota baixa. Se o professor fez isso ou aquilo, elas, minhas filhas, tinham que se entender com ele e, em casa, e reclamar comigo. Mas na escola as regras são claras, e tinham que seguir em frente. É assim que elas, minhas filhas, encaram a vida, e estão muito bem. Uma é médica, a outra é promotora de justiça, ambas bem-sucedidas. Enfrentam os desafios necessários da vida, pois ninguém tem vida fácil.

---

<sup>7</sup> O Citibank é a divisão de consumo da multinacional de serviços financeiros Citigroup. Foi fundado em 1812 como o “Banco da Cidade de Nova York”, mais tarde “First National City Bank of New York”.

Meus netos estão se saindo muito bem. Minha neta está prestes<sup>8</sup> a se formar em Medicina e trabalha bastante. Ela mora em um apartamento em Santo André/SP<sup>9</sup>, e divide as despesas do aluguel com colegas para auxiliar nas despesas. Minha neta cuida da própria comida, limpeza, e ainda faz plantões para ajudar nas despesas, sem bolsa. Meu neto está no segundo ano do ensino médio, prestes a entrar no terceiro, em uma escola muito boa e desafiadora. Ninguém fica monitorando constantemente se ele está se saindo bem ou não. O mínimo esperado é que ele vá bem. Ele tem todas as condições, duas mãos, uma cabeça, dois olhos, é perfeito. Todos enfrentam dificuldades, e ele precisa aprender a superá-las [risos]. Essa é a abordagem para conduzir a vida.

Bom, depois, eu acho que você vai perguntar como foi a minha formação. Minha trajetória educacional sempre esteve voltada para os estudos. Frequentei escolas públicas ao longo de toda a minha formação. O ginásio<sup>10</sup> não era oferecido em muitas escolas públicas em São Paulo, e por essa razão foi realizado em uma instituição particular durante o dia para evitar longos deslocamentos noturnos, dado que eu era ainda uma criança de 11 anos. Posteriormente, cursei o colegial em escola pública, seguido pela universidade na Universidade de São Paulo, onde também realizei a pós-graduação, sempre em instituições públicas. Dessa forma, toda a minha educação formal ocorreu em ambientes públicos, exceto por cursos adicionais, como o de inglês na Cultura Inglesa, quando era adolescente, e o ginásio, que não havia em escolas públicas perto de casa durante o dia.

Bom, eu nunca me dei bem com a parte de exatas. Eu não gosto, quer dizer, não sei se eu não gosto, mas eu não sabia, não compreendia as ideias e era tudo assim muito difícil. Minha afinidade sempre pendeu mais para as áreas humanas. Apesar de passar nas disciplinas de exatas, não conseguia compreender completamente os conceitos. Minha preferência era pela Psicologia, mas ao prestar vestibular, vi que o curso demandava dedicação em período integral, o que não era viável devido ao trabalho que precisava manter. Assim, optei por ingressar no curso de Pedagogia, pois, na época, a primeira turma de Psicologia já havia começado um ano antes de eu entrar. Mas antes disso, o curso de Pedagogia formava os psicólogos. Então, além de abranger psicologia, também oferecia uma base sólida em filosofia. Ao longo do tempo, meu

---

<sup>8</sup>Após o retorno da entrevista, a professora Maria Bicudo nos diz que sua neta se formou em Medicina e concluiu o primeiro de residência médica no Hospital Israelita Albert Einstein – localizado em São Paulo, é uma das mais renomadas instituições de saúde do Brasil e da América Latina.

<sup>9</sup> Santo André dista cerca de 20 km de São Paulo.

<sup>10</sup> Do final do século XIX até meados do XX, o curso Primário se referia à escolaridade elementar (com duração de quatro anos), seguido pela escola secundária formada por dois ciclos: o Ginásio (com duração de quatro anos) e o Colegial, Clássico ou Científico, (com duração de três anos) (Vianna, 2000).

interesse por filosofia cresceu, e essa disciplina se tornou uma parte significativa do meu percurso acadêmico.

Concluí o curso e, já casada, comecei a lecionar Filosofia em um curso do colegial, o clássico, uma escola pública. Desde então, minha trajetória profissional concentrou-se exclusivamente na área de Filosofia. Cerca de dois anos após o casamento, meu marido na época, Irineu Bicudo<sup>11</sup>, começou a estudar com o professor Mário Tourasse<sup>12</sup> em Rio Claro, focando em Lógica Matemática, uma vez que também tinha formação em matemática. Ao final, ele foi contratado, e posteriormente, eu também fui contratada para lecionar aqui. Assim, nos mudamos para Rio Claro em 1967. Na época, já possuía um mestrado<sup>13</sup>, embora com uma estrutura diferente da atual. Ao chegar, iniciei o curso de doutorado<sup>14</sup>, pois, caso não obtivéssemos o doutorado em cinco anos, nossos contratos seriam cancelados. Mas, à época da criação da Unesp, com a re-estruturação dos Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo, como ocorreu com o curso de pedagogia de Rio Claro que foi desativado, eu fui transferida para Araraquara/SP<sup>15</sup>. Meu ex-marido permaneceu em Rio Claro/SP.

Então, voltando ao começo de minha estada em Rio Claro, fiz a pesquisa para o doutorado. Durante esse período, eu fui orientada pelo Joel Martins<sup>16</sup>, que era professor da PUC de São Paulo, proveniente da USP. Foi muito difícil fazer o doutorado, conciliando a docência e tendo duas crianças pequenas. Eu ia frequentemente para São Paulo, para as aulas, e tinha que deixar minhas filhas, enquanto o Irineu também trabalhava, e nós não tínhamos família nenhuma aqui, para nos dar algum suporte. Como eu te falei, sempre sem bolsa, sempre

---

<sup>11</sup> Irineu Bicudo (1940-2018) foi um matemático, professor universitário e tradutor. Graduiu-se em matemática pela Universidade de São Paulo, obteve doutorado pela Pontifícia Universidade Católica/SP e pós-doutorado pela University of California. Foi, também, pesquisador convidado na Fondation Hardt e professor titular da Universidade Estadual Paulista/RC. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9917283698483841>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>12</sup> Mario Tourasse Teixeira (1925-1993) foi um matemático especializado em lógico e fundamentos da matemática. Foi professor assistente da cadeira de Análise Matemática da Faculdade Fluminense de Filosofia e posteriormente responsável pela criação do curso e do Departamento de Matemática na Universidade Estadual Paulista/RC e professor titular da Universidade Estadual Paulista/RC. Disponível em: <https://arqhist.cle.unicamp.br/index.php/mario-tourasse-teixeira-2>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>13</sup> Curso de mestrado em Educação na Universidade de São Paulo (USP), Com dissertação intitulada Orientação Educacional: estudo de caso, ano de obtenção: 1964.

<sup>14</sup> Curso de Doutorado em Ciências na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro - FFCLRC (Atual Unesp), com tese intitulada Um novo enfoque em Orientação Educacional, ano de obtenção: 1973.

<sup>15</sup> Araraquara dista cerca de 275 km de São Paulo.

<sup>16</sup> Joel Martins (1920- 1993) foi um pesquisador formado em Pedagogia, mestre e doutor em psicologia da educação e pós-doutor pela Universidade de Michigan (EUA). Destaca-se como um dos pesquisadores brasileiros mais críticos das ciências humanas, principalmente daquelas que tratam da Educação. Estudou autores do Existencialismo e da Fenomenologia, como Kierkegaard, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, sempre preocupado com a Educação e com a Psicologia da Educação. Foi o criador da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos.

trabalhando, sempre enfrentando o que vinha. Mas persisti e concluí o doutorado. Após essa etapa, nós dois fomos para os Estados Unidos, na Califórnia, em Berkeley, como Research Fellow. Embora hoje se denomine pós-doutorado, na época, éramos Research Fellows, ou seja, pesquisadores visitantes. Essa experiência, de dois anos, foi enriquecedora, proporcionando um contato valioso com pessoas de diversas nacionalidades, já que algumas universidades nos Estados Unidos atraem estudantes de todo o mundo. Foi um período bastante interessante e importante para o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao retornarmos a Rio Claro, após o período de afastamento, mantivemos nossa residência nessa cidade, embora eu nunca tenha tido uma afinidade particular com a cidade. Eu não gosto do interior, eu gosto da capital, São Paulo. No entanto, eu frequentemente viajava para São Paulo, onde tinha um núcleo de trabalho e estudos com Joel, uma pessoa inquieta em termos intelectuais. Com ele, aprendi muito sobre política universitária e sobre filosofia e ciência. Exploramos diversas perspectivas e, ao final, minha formação foi convergindo na fenomenologia. Esta abordagem científica me orienta a reconhecer a importância da ciência ocidental sem negar as experiências cotidianas das pessoas, suas culturas e as diversidades culturais. Essa trajetória marcou minha formação acadêmica.

Frente as dificuldades, que iam surgindo, no ambiente de trabalho, quando as coisas pareciam limitadas, eu assumia um olhar focado na situação política e nas possibilidades que se mostravam viável, para encontrar novo caminho. E por isso que eu acabei sempre me colocando na posição de quase que um combate para abrir muros, buscando derrubar barreiras e contribuir para a construção de novos projetos, como foi o caso da Educação Matemática, que não existia aqui. Naquela época, não havia nenhum programa de Pós-Graduação em Matemática no campus, e era evidente o fato de todos os cursos consolidados no campus terem programas de pós-graduação *stricto-sensu*. Quando retornei de Araraquara para Rio Claro e me envolvi com o Departamento de Matemática, ficou claro para mim que precisávamos criar um programa de pós-graduação dentro do departamento de Matemática, integrado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE, do campus de Rio Claro. Enquanto o IGCE oferecia pós-graduações em geografia, com uma excelente estrutura, e o IB (Instituto de Biociências) oferecia programas nas áreas biológicas, ambos bem estruturados para pesquisas, o Departamento de Matemática carecia de um programa equivalente. Assim, comecei a trabalhar com outros professores do departamento para conceber a pós-graduação aqui.

Eu conversava muito com Joel, pois me mantive próxima a ele em termos de pesquisa e de trabalho. Ele foi um dos que criou a pós-graduação em *stricto-sensu*, no Brasil, certamente

o da PUC de São Paulo, mas também no Brasil. Ele me orientava para conhecer a estrutura necessária e os critérios rigorosos para estabelecer programas de pós-graduação. Aqui em Rio Claro, decidimos criar um programa denominado Matemática, com duas áreas de concentração: Ensino de Matemática e Fundamentos de Matemática. Esse programa foi aprovado no âmbito do IGCE e no da Unesp. O nome Matemática adveio da imposição regimental, pois, de acordo com o Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp, era preciso que a denominação fosse abrangente o necessário para acolher outras propostas de outros cursos de Matemática da universidade. Nessa época, 1983, na Unesp, só havia mais um curso de Matemática no IBILCE<sup>17</sup>, em São José do Rio Preto. Sendo assim, quando, em 1985, a Universidade enviou o projeto do Programa recém-criado no Departamento de Matemática, essa proposta, por ser denominada “Programa de Pós-Graduação em Matemática”, foi submetida à avaliação pelo grupo de matemáticos, que assessorava o Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão que deveria credenciar o curso. Essa avaliação foi negativa e, de imediato, foi enviada à Reitoria que enviou o parecer para o Programa. Esse fato reuniu professores e alunos da primeira turma que permaneceu unida na luta pela Pós-Graduação recém-criada.

Após um ano, conseguimos, devido a uma reforma na legislação nacional da Pós-Graduação<sup>18</sup>, realizar mudanças significativas na proposta do programa. Essa reforma, em âmbito nacional, foi incorporada à universidade, levando a uma revisão do Regimento Geral da Pós-Graduação. A área de ensino de matemática passou a ser denominada Educação Matemática: Fundamentos Filosóficos e Científicos da Educação Matemática; a de Fundamentos da Matemática, não me lembro bem, mas me parece ter continuado com esse nome. Com essa reestruturação, o programa de Educação Matemática foi submetido à do grupo de Educação. Quanto ao Programa de Fundamentos, eu não me recordo.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, cujo nome de chamada passa a ser Educação, foi o primeiro da Unesp, área de Educação, e o primeiro na Unesp e no Brasil, de Educação Matemática. Posteriormente, na Unesp, Campus de Marília, professores de lá, meus amigos, vieram à Rio Claro para saber como havíamos encaminhado nossa proposta, e como estávamos organizando linhas de pesquisa etc. Um deles, foi o Professor Celestino Alves

---

<sup>17</sup> Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto – Unesp.

<sup>18</sup> A regulamentação da pós-graduação stricto sensu no Brasil foi instituída pelo Parecer CFE nº 977/65, do Conselho Federal de Educação (CFE), e consolidada posteriormente pela Resolução CFE nº 3/69. Esse marco normativo estabeleceu a estrutura dos cursos de mestrado e doutorado, definindo critérios para a titulação, o desenvolvimento da pesquisa e os processos de avaliação. A regulamentação permaneceu vigente ao longo das décadas de 1970 e 1980, sendo um dos principais referenciais para a organização da pós-graduação no país nesse período (Brasil, 1965).

da Silva Junior<sup>19</sup>. Tanto eu, quanto o professor Celestino, desempenhamos papéis significativos na universidade naquela época.

Retomando: na Unesp, no IGCE, conseguimos inaugurar a primeira pós-graduação *stricto-sensu* na área de Educação Matemática, portanto, Educação (essa era a chamada maior para os grupos de avaliação existentes em nível nacional) especificamente no âmbito da área de Educação. Recebemos reconhecimento e aceitação positiva. Em certo momento, fomos convidados para participar, o Celestino e eu, de reuniões, desse comitê, em que expressaram um forte desejo de que um de nós, eu ou o professor Celestino, assumisse a coordenação da Pós-Graduação, em nível Nacional. Contudo, não atendemos a essa solicitação, uma vez que já tínhamos uma carga significativa de trabalho interno na universidade, nos nossos respectivos programas, e não poderíamos estender nossas responsabilidades para abranger todo o país. Isso ilustra o quão bem fomos aceitos e reconhecidos.

Essa aceitação e reconhecimento foram conquistados por meio de um trabalho rigoroso e dedicado no âmbito da área da Educação. Tanto eu, quanto o professor Celestino, juntamente com Joel, contribuimos significativamente para esse esforço. O reconhecimento que o professor Celestino está prestes a receber em um congresso de formação de professores<sup>20</sup> é um testemunho do trabalho que ele realizou. Em nossas ações, nunca buscamos favores, mas sempre colaboramos e construímos. Esse foi o espírito por trás da criação da Pós-graduação em Educação, centrado na colaboração e construção contínua. A história dessa pós-graduação destaca a presença significativa dos alunos, especialmente nas primeiras turmas, e dos professores.

Cargos, eu os exerci muito. Sempre atuei no âmbito da política universitária, sem buscar outras áreas. Aqui, assumi a chefia do departamento, especialmente quando se tratava de educação, chegando a ser chefe do Departamento de Educação. Nos órgãos colegiados, eu tinha assento, principalmente após me tornar livre-docente. Acredito que fui uma das primeiras na área de Educação, do campus de Araraquara, a fazer concurso para livre-docente. No antigo Departamento de Pedagogia, que foi atuante até 1976, de Rio Claro, a Professora Dra. Maria

---

<sup>19</sup> Celestino Alves da Silva Junior possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1958), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Livre Docente e Professor Titular pela Unesp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, administração educacional, organização do trabalho na escola, ensino superior e avaliação educacional. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1603688644056775>. Acesso em: 16 mar. 2025.

<sup>20</sup> A profa. Dra. Maria Bicudo refere-se ao VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores



Cecília de Oliveira Micotti<sup>21</sup> e a Dra. Livia Oliveira<sup>22</sup> já eram livre-docentes, com concurso, após terem realizado o doutoramento. No Departamento de Educação, naquele campus de Araraquara, havia outros professores portadores do título de livre-docente, entretanto os seus concursos eram diferentes desses que nós três fizemos, nos quais eram exigidos o título de doutor. Em uma época anterior à reforma Universitária de 1968, era um concurso direto, sem doutorado.

Posteriormente, assumi os cargos de coordenadora e vice-coordenadora nesta pós-graduação. Dada a minha participação ativa na política universitária, também fui membro do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade)<sup>23</sup>, que tinha uma estrutura diferente. Concomitantemente, eu fui presidente da Adunesp<sup>24</sup> aqui em Rio Claro, quando trabalhei muito pela Unesp, pela associação de docentes e atuei na luta universitária. Foi uma época difícil, essa que nós enfrentamos na Unesp. Eu era presidente da Adunesp aqui em Rio Claro e vice-presidente da Adunesp Central. Quando terminou o mandato, em 1986, meus colegas queriam muito que eu fosse a presidente da Adunesp Central. Eu não quis, eu

---

<sup>21</sup> Maria Cecília de Oliveira Micotti é graduada em Pedagogia (1962) Doutora em Ciências (1969) e Livre Docente em Didática (1974) pela Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Atualmente, é Professora Titular do Departamento de Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Leciona em cursos de graduação e de pós-graduação onde atua na linha de pesquisa Formação de professores e trabalho docente. Suas pesquisas e publicações focalizam, sobretudo, as relações que se estabelecem ou não, entre as propostas pedagógicas veiculadas em políticas públicas e as práticas pedagógicas de alfabetização, no âmbito da formação docente. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8262199813284432>. Acesso em: 16 mar. 2025.

<sup>22</sup> Livia de Oliveira possui graduação em Enfermagem pela Universidade de São Paulo (1948), graduação em Geografia e História pela Universidade de São Paulo (1958) e doutorado em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (1967). Livre Docência pela Unesp (1977), Professora Adjunta pela Unesp (1979) e Professora Titular pela Unesp (1983). Atualmente é voluntária titular da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: percepção do meio ambiente, geografia humanista, população local, educação ambiental e cartografia escolar.

<sup>23</sup> O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE) era um órgão colegiado da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), criado pelo Decreto nº 9.449, de 26 de janeiro de 1977, como parte de sua administração central. O CEPE desempenhava funções consultivas e deliberativas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão universitária, sendo responsável por decisões fundamentais para a organização acadêmica da universidade. Dentre suas principais atribuições, destacavam-se: opinar sobre a criação e organização de novos cursos e unidades acadêmicas; regulamentar cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão universitária; estabelecer normas gerais de avaliação de ensino e promoção de alunos; propor ao Conselho Universitário (CO) mudanças nos currículos de graduação e pós-graduação; definir número de vagas para cada curso anualmente; propor diretrizes para o processo seletivo de ingresso nos cursos da Unesp e coordenar as ações relacionadas à extensão de serviços à comunidade (São Paulo, 1977).

<sup>24</sup> Fundada em 1976, a Associação dos Docentes da Unesp - Adunesp Seção Sindical tem como base os docentes e pesquisadores vinculados à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp. A Adunesp agrega 11 Subseções Sindicais: em Araraquara, Assis, Bauru, Franca, Jaboticabal, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, tendo ainda filiados diretos nos demais campi. Sua sede localiza-se na capital paulista. A luta pelos direitos da categoria, dos específicos aos mais gerais, pela democratização das estruturas de poder da Universidade e contra o projeto neoliberal na educação, tão em voga no final do século passado e no início deste, deu o tom na trajetória da Adunesp desde a sua criação. Disponível em: <https://www.adunesp.org.br>. Acesso em: 6 dez. 2023.

estava muito cansada. Tinham sido dois anos de uma luta sem trégua pela Universidade, junto ao Governador e junto aos deputados etc. E foi muito difícil. Eu estava muito cansada e não quis.

Além disso, estávamos já com a pós-graduação criada. Eu era vice coordenadora. Não lembro exatamente a data, mas, depois de um tempo, passei a ser coordenadora. Sobreviver nesse período inicial foi desafiador e muito difícil mesmo. A primeira coisa em que pensamos foi como faríamos boas teses na Educação Matemática, que não fossem nem de Educação nem de Matemática, qual seria a metodologia etc. A minha posição, e havia outras pessoas que tinham posições diferentes, era não aceitar a ciência positivista como sendo o valor máximo, como sendo o único modo de conhecer, que tem o seu valor e o seu rigor, é claro, mas também pode haver outros modos de conhecer, e eu fui pela pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico. Isso ocorreu na década de 1980, quando, internacionalmente, começamos a discutir a pesquisa qualitativa. Portanto, não foi a reboque, quer dizer, não seguimos simplesmente a tendência. Porém estudamos a filosofia e buscamos modos de proceder qualitativamente.

E eu tenho muita coisa escrita sobre pesquisa qualitativa. Eu abri essa área junto com o Joel; na verdade, ele foi quem deu início. Eu o acompanhei, assim como outras pessoas também o acompanharam, mas sempre estive muito envolvida. Tanto que assumi a coordenação da gestão da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas<sup>25</sup> em 1988, e a sociedade foi oficialmente criada em 1989. E isso solicitou abrir todo um campo a respeito de como conduzir pesquisas qualitativas fenomenológicas, que não existia. Se você pegar o livro de Guba e Lincoln<sup>26</sup>, ele é da década de 1980, vê que ele já fornece um panorama geral a respeito de pesquisa qualitativa. Nós aprofundamos a abordagem, questionando: como fazer? Como

---

<sup>25</sup> A Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos iniciou em 1989 (...). Surge em torno das ideias educacionais e das ideias de pesquisa do Prof. Dr. Joel Martins, seu primeiro Presidente, e de seus ex-alunos e orientandos. Desenvolve-se, no decorrer do tempo, à medida que o trabalho desses profissionais ganha espaço e credibilidade, agregando outros pesquisadores, prevista, quanto aos encontros associativos, em suas diversas modalidades. A sociedade tem, desde sua fundação, a finalidade de desenvolver estudos avançados em pesquisa qualitativa; publicar trabalhos apresentados; divulgar, nacional e internacionalmente, os resultados dos estudos e das pesquisas realizadas em uma abordagem qualitativa; capacitar pesquisadores em pesquisa qualitativa; e congregar pesquisadores que investigam de acordo com procedimentos da pesquisa qualitativa. Disponível em: [sepq.org.br/histórico](http://sepq.org.br/histórico). Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>26</sup> Egon G. Guba, doutor em investigação quantitativa pelo Departamento de Educação da Universidade de Chicago (1952), é professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Indiana, na qual trabalhou durante 23 anos antes de se aposentar em 1989. Yvonna Sessions Lincoln, doutora em educação pela Universidade de Indiana (1977), lecionou na Universidade de Kansas, na Universidade de Indiana e no Stephens College. É professora adjunta de ensino superior na Universidade de Vanderbilt. Publicaram *Effective evaluation* (1981) e *Naturalistic inquiry* (1985). Em 1987 ganharam o Prêmio Paul Lazarsfeld da Associação Americana de Avaliação por suas significativas contribuições para a pesquisa e a teoria da avaliação.

realizar? E o Joel tinha muitos contatos nos Estados Unidos, principalmente em Bowling Green<sup>27</sup>, e juntamente com Amadeus George, um profissional importante na área da psicologia clínica, começou a trabalhar, nos Estados Unidos, em pesquisa qualitativa fenomenológica, especialmente na Psicologia.

E o Joel trouxe essa abordagem para a área da Educação, enquanto eu a introduzi na área da Educação Matemática. Tive que contribuir para abrir caminho para a pós-graduação em Educação Matemática no Brasil, inicialmente na Unesp, que era a única por um tempo. Essa abertura demandou um trabalho árduo para estabelecer um ambiente de pesquisa reconhecido o que, para mim, junto aos meus orientandos, envolveu uma pesquisa qualitativa rigorosa com uma abordagem fenomenológica, nas dissertações que eu orientava. Isso exigiu um estudo aprofundado da fenomenologia, um estudo que continuo até hoje. Era uma busca por compreender como conduzir pesquisas, pois não se trata apenas de uma transposição, mas é um pensar, que envolve a hermenêutica. Mais tarde, também contribui para constituir o campo da Filosofia da Educação Matemática, em nível internacional. Foi um trabalho realizado tanto em nível nacional, quanto internacional.

A construção do GT de Filosofia da Educação Matemática<sup>28</sup> no SIPEM – Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática foi assumida e conduzida por mim junto com os alunos. Inicialmente, eu não queria lidar com isso, pois manter o GT demanda muito trabalho e envolve conflitos com as pessoas. No campo da Educação Matemática, há frequentemente a ideia equivocada de que se deve tratar de tema sobre como ensinar, não valorizando as questões do conhecimento e da produção da ciência matemática. Hoje, a área de Educação Matemática está tomando outros rumos, diferentes desses visualizados por mim, nessa época de que estou falando. Pode até nem vir a corresponder ao nome de Educação Matemática, conforme eu entendo. O respeito dos matemáticos pelos educadores matemáticos nunca foi construído na base de diálogo e intercâmbio de conhecimentos e, quando criamos o programa, isso precisava ser construído, e isso não aconteceu. Continua-se com separação. Hoje em dia, vejo que, na Educação Matemática, especialmente na parte de ensino, a ênfase incide nas Ciências Humanas, com pouco foco na ciência Matemática. Portanto, uma pós-

---

<sup>27</sup> Cidade em Kentucky

<sup>28</sup> O GT11 - Filosofia da Educação Matemática é um grupo de pesquisa específico que aborda temas concernentes à Filosofia contemplados na dimensão da Educação Matemática. Por isso, o principal objetivo do GT11 é reunir investigações, estudos, vivências, discussões, temas e debates que tratem da matemática, de seu ensino e dos processos de educação na perspectiva da epistemologia, da ontologia e da axiologia. No que diz respeito às discussões efetuadas durante as reuniões, estas, em geral, são profundas e abrangentes, enriquecidas pela presença de pesquisadores que trabalham com História e Filosofia da Matemática e da Educação Matemática. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/grupo-de-trabalho/gt/gt-11>. Acesso em: 6 dez. 2023.

graduação em Educação Matemática que não compreende os temas matemáticos abordados não tem o que discutir com os matemáticos e, mais do que isso, e o mais importante, não pode trabalhar com os alunos em termos de constituir e de produzir conhecimento sobre como essa ciência foi constituída, quais as características da categorização e da formalização, por que essa ciência se tornou tão importante na dimensão da ciência e da tecnologia mundial, em que se pode e deve criticar essa ciência e a visão de mundo que dela se estabeleceu em termos de uma ontologia que conduz os valores de conhecimento correto, exato e verdadeiro sobre o mundo. Essas foram perguntas que desde o início nos colocamos, entendendo que tanto educadores matemáticos, quanto matemático deveriam compreendê-las e discuti-las.

Para a constituição da área- Educação Matemática -, primeiro, tivemos uma extensa discussão, não apenas internamente, mas também em um contexto mais amplo. Essa discussão ocorreu e foi mantida em nível internacional. Uma pessoa crucial nesse debate foi Ubiratan D'Ambrósio. À época, ele era docente aqui, neste Programa, e estávamos envolvidos com a criação da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática). Participamos ativamente da fundação da SBEM, e a questão central era: o que é Educação Matemática e por que não simplesmente Ensino de Matemática? Essa foi uma discussão intensa e significativa durante a década de 1980. Quando criamos a pós-graduação aqui, optamos por chamá-la de Educação Matemática. Na verdade, não tínhamos uma ideia clara do que queríamos, mas sabíamos claramente o que não queríamos.

Foi sempre uma discussão na direção de entender o que queríamos, identificando claramente o que não queríamos. Nós já compreendíamos que a Matemática não era o único componente crucial no ensino da disciplina; ela não era o único o valor importante nessa área. Isso para nós estava claro, pois considerávamos muito importante a presença do aluno e o seu modo de aprender. Assim, quando começamos a debater, enfrentamos resistência dos matemáticos, pois muitos defendiam e ainda defendem a ideia de que o ensino deve focar na ciência matemática em si. A ciência é importante e há que estar no núcleo do significado de Educação Matemática, pois é o material com o qual se trabalha, mas é preciso questionar para quê e para quem se está ensinando. Você está lidando com o aluno. E quem é o aluno? É uma pessoa. Portanto, é necessário compreender filosoficamente quem é essa pessoa, como ela se constitui, o porquê ela precisa aprender Matemática e trabalhar com ações matemáticas e como isso se encaixa em um contexto político e social. Isso envolve conhecimentos de Psicologia e de estudos da cultura e da História.

Nesse momento, o “como” era uma peça-chave. E, eu não, mas a maioria o

fundamentava na Psicologia para investigar a respeito de tema de educação matemática. O “Psychology of Mathematics Education” (PME) foi iniciado no final da década de 1960 e, inicialmente, trabalhou com a psicologia cognitivista, principalmente Piaget, e depois Vygotsky. Hoje em dia, muitas pessoas ainda seguem essa abordagem, mesmo quando incorporam aspectos da Sociologia e da Psicologia Social. No entanto, quando se deseja ir além da ciência positivista e não se contenta em ficar limitado por ela, precisa-se perguntar sobre o que é a ciência. Passa-se a trabalhar com a análise e reflexão sobre a ciência, e essa reflexão é filosófica. Portanto, surge a necessidade de pensar sobre o que é a Matemática, o que é a ciência, seja no âmbito das Ciências Exatas ou no das Humanas, e isso é uma abordagem filosófica. Na década de 80, eu já estava envolvida nesse tipo de busca, e para mim estava claro que era um pensar sobre a ciência e sobre o significado da Matemática.

Portanto, por exemplo, considerar a matemática como um constructo social levanta a questão de como esse constructo é produzido. Os próprios matemáticos não sabiam como abordar essa questão. Foi nesse sentido que a Filosofia da Educação Matemática começou a se destacar, pois ela envolve um pensar sobre a Matemática e sobre a Educação Matemática. Não é apenas uma ação isolada. O pensamento não é abstrato; sempre o pensar se dá junto a uma materialidade. Assim, por exemplo, ao refletir sobre a avaliação, não é possível desenvolver uma filosofia da avaliação sem envolver-se na prática da avaliação, sem compreender o que é a avaliação.

E, retornando a essa questão da Educação Matemática, durante minhas discussões e participação nos grupos para a criação da SBEM, aqui em Rio Claro, houve muitas discussões com uma equipe que trabalhava com o ensino de Matemática, equipe constituída por professores muito competentes. Tínhamos o Mário Tourasse, o Irineu, e posteriormente o Baldino<sup>29</sup>. Além disso, participavam o Ubiratan D'Ambrosio<sup>30</sup>, o Sebastiani, o Rodney, e o Imenes, que era aluno da primeira turma, mas já era um profissional de destaque, reconhecido

---

<sup>29</sup> Roberto Ribeiro Baldino Possui graduação em Engenharia Civil e Eletricista pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1961), mestrado em Matemática - Stanford University (1965) e doutorado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1972). Atualmente é professor doutor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no Curso de Engenharia de Computação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9629714113820449>. Acesso em: 6 dez. 2023.

<sup>30</sup> Ubiratan D'Ambrósio (1932-2021) foi um educador matemático brasileiro, pioneiro da etnomatemática atuou junto à programa de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN, no Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo/USP e em no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas/IGCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Unesp-Rio Claro.

nacionalmente. Essas discussões eram amplas e bem fundamentadas, envolvendo não apenas o pessoal da matemática daqui, mas também profissionais de outros lugares. Viajávamos constantemente, pelo Brasil, para discutir sobre esse tema. Para mim, ficava claro o que era educação e que educação não é ensino; é mais amplo que ensino. Entendia que se se está ensinando, também é preciso educar. Mas qual é a diferença? Hoje em dia, isso está claro para mim. Naquele momento, eu sabia que era diferente, mas não tinha muita argumentação para explicitar essa diferença. Durante as discussões com Ubiratan, a questão da Etnomatemática entrou em cena, proporcionando uma visão diferente da Matemática, especialmente com a contribuição do Sebastiani, que era um matemático e se dedicava à História da Matemática e à Etnomatemática. Assim como o Ubiratan, que tinha um amplo conhecimento matemático, havia o Irineu, que trabalhava com Lógica e com a Teoria dos Conjuntos aqui no curso, e o Professor Mário, trabalhando com *ideias essenciais à matemática*. O curso era muito desafiador.

Então, para nós, era claro que não poderia faltar a matemática de nível superior. Por outro lado, era necessário refletir sobre a educação, sobre a pessoa em relação à matemática etc. Assim, a Educação Matemática foi sendo concebida na direção de ensinar educando matematicamente. Isso foi entendido como pertencente ao núcleo da Educação Matemática. É por isso que digo que a área está perdendo o seu foco, porque não é apenas uma questão de realizar a educação. Se você é professor de matemática, você ensina matemática. Ao ensinar matemática, você está educando. E quem você está educando? Está educando a pessoa. E, ao lado da pessoa, você está se formando. Não é algo em que você entra já formado. Você forma e é formado nessa ação, nesse estar presente junto ao aluno e à matemática, em um movimento de ensinar e de aprender, ensinando/aprendendo. Mas você não faz isso sem materialidade, sem algo que movimente essa ação. Não está atuando como um religioso que está formando a pessoa, ou como um psicólogo que está tratando de determinados problemas da pessoa. Você está formando a pessoa, para quê? Quem é essa pessoa? Ela é um indivíduo, que se constitui como sujeito, mas também é uma pessoa que você precisa compreender. Então, com qual filosofia você vai trabalhar? Como você vai compreender a pessoa? Eu me identifico muito com a fenomenologia. A pessoa é esse corpo-vivente [apontando para seu livro recém publicado]<sup>31</sup>, basicamente. Mas será que ela é apenas isso? Esse corpo-vivente não é nada sem o seu entrelaçamento com o outro, na dimensão da intersubjetividade, quando, pelo movimento de viver-com e sendo um “eu com o outro”, vai se constituindo como sujeito. O corpo vivente se

---

<sup>31</sup> BICUDO, M. A. V. PINHEIRO, J. M. L. (org.) *Corpo-vivente e a constituição do conhecimento matemático*. Livraria da Física, 2023.

movimenta à medida que vive, e, ao viver, está sempre junto ao que o cerca. Portanto, ele está necessariamente junto a algo, aberto, pelos sentidos, à intersubjetividade. E ao estar aberto à intersubjetividade, isso já significa que ele está em constante movimento na dimensão da realidade histórico-social. Não é simplesmente que o histórico-social é imposto sobre você; você não existe sem estar no mundo, se assumindo pela ação junto e com o outro, aqui entendido como o que não é “eu”.

Então, é uma questão de a pessoa se conhecer, mas ela não se conhece sem se perceber junto ao outro, sem realizar um movimento de voltar a si (reflexão) e se interrogar: o que eu sou? É nesse ambiente em que o diálogo prevalece, nesse o movimento dialético, de troca, de complementaridade, mais do que diálogo, é que entendo que vamos nos constituindo pessoas. Ao ensinar, você precisa ir compreendendo quem é essa pessoa com a qual você está trabalhando e o que é isso com o que você está trabalhando com essa pessoa. Portanto, você não pode jogar a matemática fora se for professor de matemática. Se for professor de arte, precisa saber fazer arte; se for professor de inglês, tem que saber inglês; e bem, se for professor de português, precisa saber português. Por quê? Porque o professor está ensinando e contribuindo para a formação de uma pessoa que também vive em sociedade, uma pessoa que é cidadã. Se ela não tiver os instrumentos em mãos para poder sobreviver nessa sociedade, se colocar, ela é subjugada, ou vai querer quebrar a sociedade, lutar contra ela. A sociedade está aí para ser quebrada? Pode ser quebrada? Bom, eu posso quebrar as estruturas dos edifícios, posso quebrar os edifícios, posso colocar fogo em tudo, posso jogar bombas... posso! Mas eu não posso viver sem o outro. E, ao viver com o outro, qual o tipo de relação que se estabelece? Se for uma relação de dominação que se estabelece, alguém vai me dominar ou vou dominar alguém. E, normalmente, sempre a dominação se dá pela força, passível de ser exercida de diferentes modos. Se quiser trabalhar num ambiente de respeito – porque para mim democracia é isso, é um ambiente de respeito, aceitação e responsabilidade, corresponsabilidade por tudo o que se faz –, preciso ter os instrumentos em mãos e formar essas pessoas apropriadamente tendo em vista esses valores.

Essas discussões já ocorriam. Agora, claro, 30, 40 anos depois, estou com outra clareza, mas discutíamos muito sobre todas essas questões. Assim, fomos aqui constituindo e constituindo-nos no sentido de que formamos mesmo uma concepção do que seria entendido como Educação Matemática. Trabalhamos muito em termos dessa Educação. Quando se fala em termos de Educação Matemática, tem-se a Matemática e as ações matemáticas, a pessoa, a estrutura da instituição onde isso acontece, que é a escola, vindo junto, então, toda a questão da

política educacional junto com outras questões, como as de políticas públicas etc. Mas tudo isso esteve sempre presente nesse curso. E para mim, não tenho dúvida de que fazer um bom curso de Educação Matemática, [ênfase] BOM, tá? A pessoa tem que saber muita matemática, saber muitas ciências humanas e saber muita filosofia. Então, é um curso mais difícil mesmo. Atualmente vejo muito a tendência de ir, com maior ênfase, mais para as áreas das Ciências Humanas.

Então, para mim, Educação Matemática é isso. É pensar sobre essas questões. É saber muito sobre aquilo com que se está trabalhando, seja a matemática ou a pessoa. Quando se fala na pessoa, são as questões antropológicas e filosóficas que clamam por serem conhecidas e debatidas, e quando você fala na matemática, é o mundo da ciência que se revela. Hoje, para mim, está claro que não posso simplesmente descartar a matemática do mundo ocidental. Não posso, em absoluto, permitir que qualquer pessoa formada em Educação Matemática, desconheça a produção e como esse pensamento matemático da ciência ocidental é gerado, qual o seu valor e o que ele diz sobre o mundo. O fazer matemático, o que é isso? Por que a ciência matemática se descola do fazer e do saber do cotidiano, em que e como ela se descola, e o que é o fazer cotidiano e, no cotidiano, o que é fazer matemática? Quais são as ações matemáticas que todos, qualquer ser humano que seja, realiza? São questões a respeito das quais é preciso pensar para além do que já está posto em texto etc.

Assim, abre-se uma perspectiva abrangente, quando se foca a realidade mundana. O curso, para mim, deveria ser desafiador, é um curso difícil, e, entendo que formar pessoas nessa área também é desafiador. Trabalhar com responsabilidade e rigor, compreendendo, por exemplo, o que é o pensar algébrico, como o Zamir<sup>32</sup> e o Juliano<sup>33</sup> estão abordando. O que significa pensar? O que é o pensar algébrico? O Juliano fez uma análise abrangente da BNCC, que menciona o pensamento algébrico. O que está contido ali é realmente pensamento algébrico? Qual a modalidade desse pensar que está sendo exposta nesse documento? Quando se fala em pensamento computacional, o que é esse pensar? Posso pensar algebricamente sem entender álgebra? O pensar não é vazio. Qual é a concepção de álgebra que o professor assume ao ensinar álgebra? Essa foi uma pergunta que ele, Zamir, fez aos professores na Colômbia.

---

<sup>32</sup> Arley Zamir Chaparro Cardozo Possui mestrado em Educação - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2016). Atualmente é docente - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1834395919425096>. Acesso em: 06 dez. 2023.

<sup>33</sup> Juliano Cavalcante Bortolote Possui graduação em Matemática pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003), mestrado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011), mestrado em Matemática Aplicada e Computacional pela UNICAMP (20016) e doutor pelo Programa de Educação Matemática da Unesp de Rio Claro. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8027813791326548>. Acesso em: 12 ago. 2024.



Estamos nos dando conta que alguns professores, mesmo do ensino superior, nunca se fizeram essa pergunta, apenas ensinam álgebra, sem se colocar a pergunta: por que ensinam álgebra? Isso é algo que o Mário Tourassi fazia, sabia? As ideias fundamentais eram essas, ir além da álgebra, explorar para além da análise. E era difícil, lembro que os alunos enfrentavam dificuldades com o curso dele, porque são cursos incomuns. Nem mesmo na graduação são comuns essas discussões. Agora, como você faz isso sem pensar junto com o aluno? Estou orientando dois pós-doutoramentos em análise, sobre como o infinito é abordado matematicamente e estamos pensando a respeito disso. Minha contribuição é no que tange aos aspectos filosóficos dessa questão. A Elisângela está explorando o infinito, na abordagem de Leibniz e Fredy aborda Cantor. Então, há reflexões filosóficas nesses trabalhos. Desse modo, avançamos com o pensar para além das teorias. Quando você vai além da Análise, perguntando sobre o que ela diz, você já está fazendo filosofia, mas não faz filosofia sem a disciplina Análise, então não adianta eu, Maria, querer fazer isso, eu não sei Análise. Eu não sei Álgebra. Eles, meus orientandos, vêm com o conteúdo, e eu ajudo a avançar com questões que permitem indagar para além do exposto e feito no âmbito das teorias.

Eu vejo, nas discussões que ocorrem, que a Educação Matemática está seguindo direções diferentes daquilo que foi inicialmente pensado. É evidente que o tempo e a história modificam modos de compreender. Porém, entendo que é preciso pensar a respeito da identidade da área, Educação Matemática, perguntando-se sempre: qual é a identidade dessa região de inquérito? Isso no sentido de qual o núcleo de ideais, de valores que se articulam e se reúnem de modo que olho para esta região de inquérito e sei diferenciá-la daquela da Educação, por exemplo, embora elas tenham muitas superposições, assim como as há em relação com a Matemática. Embora eu não esteja participando tanto de debates mais amplos que se dão em nível nacional, costumava ir ao SIPEM<sup>34</sup> e a outros lugares para discussões, de longe, dando-me conta dos temas abordados, vejo que a Educação Matemática está mais para a Educação. Se você observar, por exemplo, o conteúdo das palestras de abertura dos eventos, só pelos títulos, você já tem indícios. Se eu fizer um levantamento das teses premiadas na pós-graduação nos últimos cinco anos e analisar os temas e quanto de matemática elas trabalham, em termos do pensar essa ciência ou ideias que a nutrem, tanto no âmbito da cultura ocidental quanto no de outras culturas, ou se eu analisar os temas dos seminários das terças-feiras nos últimos dois anos, posso obter os indicadores. Eu percebo que a abordagem fica mais em termos de como se deva ensinar conteúdo, sem adentrar pelos próprios conteúdos, sua *racionalia*, sua lógica, sua

---

<sup>34</sup> Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática.

formalização. Parece que algo se perdeu. Não acho errado falar sobre uma perspectiva africana de pensar a matemática, por exemplo. É ótimo que compreendamos e consigamos com esse entendimento lançar luzes para o que fazemos, compreendendo-o de um modo mais amplo. Mas é só isso? Quando pergunto aos colegas o que é a matemática, não estou pedindo uma definição. Estou questionando como se conhece a matemática, como ela é produzida, tanto no âmbito da ciência do mundo ocidental quanto em outras culturas. Perguntas que não se calam: Por que existe diferença entre a matemática de diferentes culturas e a do mundo ocidental? Além disso, por que a matemática do mundo ocidental foi assumida por todas as civilizações avançadas, em suas pesquisas científicas e tecnológicas?

É importante, penso, perguntar por que aqui no Brasil, hoje, está havendo um movimento de enfatizar e supervalorizar a matemática, e outras ciências e arte, provenientes de outras culturas que não a denominada “europeia”. Um aspecto importante, que movimenta, para mim, esse pensar, é entender que o Brasil é rico em recursos como nióbio e água, produtos esses que todas as grandes potências também querem e, por não terem em seus recursos naturais, querem se apropriar dos nossos. As questões que se colocam: como podem conseguir esses recursos? Quais modalidades de tratativas são possíveis? Essas indagações, se surgirem, não devem ser tratadas em nível superficial, permanecendo-se no nível de aceitação de *slogans* e de visões ideológicas, sem questionar, seguindo-se apenas por questões de vieses político-sociais.

Entendo que ao ter-se uma educação deficiente, que não visa ensinar/educar/formar as pessoas, estamos formando uma massa de indivíduos que não pensa e que é facilmente comandada por forças externas a eles. Quais são essas forças? De onde vêm? Entendo que todos devamos ser ensinados, educados e formados para poder pensar junto à comunidade, de modo livre.

E para mim, eu penso, eu gostaria muito que tivéssemos escolas boas no Brasil inteiro para todos. Para classe A, para classe B, para classe C, para todos. Para aprender, ser organizado, organizar a vida; se você não tiver um ambiente organizado, precisa aprender a organizar. A avaliação contribui para o acerto de rumos. Se você fez errado, fez errado. Vamos ver o que você errou. Você fez errado, por que você errou? Por que você foi preguiçoso? Por que você não está nem aí? Ou porque você quer brincar, viver a criancice? Vamos buscar compreender porquê você não aprendeu. Você, professor, começa a ensinar, você pega uma criança e ela fala errado. Você não vai bater na cabeça dela porque ela está falando errado. Em absoluto. É uma pessoa que está falando errado. Por que ela fala errado? Porque ela aprendeu a falar errado. Ela tem possibilidade e capacidade aprender. Se ela continuar falando errado,

escrevendo errado, ela vai ter um bom lugar de atividade profissional e de possível contribuição na sociedade? É uma pergunta que solicita análise e reflexão.

Do meu ponto de vista, é preciso, como educadores, ajudá-la a avançar, tentando respeitar o tempo dela. É o tempo dela e também o meu também – não exclusivamente o dela. Podemos oferecer ajuda? Vamos auxiliar. Mas em quê? Onde? Com essas perguntas somos direcionados a buscar compreender a pessoa. Ao conhecê-la, você vai se deparar com todas as adversidades, especialmente se estiver em ambientes mais carentes ou muito diversificados daquele com o qual você, professor, está familiarizado. Então, se conseguirmos estabelecer uma escola bem estruturada, poderemos começar a abordar essas questões, não é mesmo? Mas é difícil, porque a dinâmica imperante na escola, que é uma instituição social, muitas vezes reproduz o que está fora, na dimensão político-social da sociedade, dentro da escola. Se continuarmos nesse ciclo de reprodução, não conseguiremos melhorar a qualidade do ensino, da educação, da vida. E quanto à pessoa, como fica sua formação, nesse contexto de democracia e corresponsabilidade, considerando que como educadores nosso olhar de educador há que visar o horizonte para além do aqui e agora.

E é muito interessante o exemplo que me vem à lembrança de quando eu fui pró-reitora de graduação da Unesp. Era necessário olhar e trabalhar com os cursos das diferentes áreas, ver como cada área pensa, como trabalha. Nesse contexto, compreender-se que há uma lógica diferente em cada área, em cada curso, é relevante. E para trabalhar com os diferentes cursos, é preciso começar a entender a sua lógica para conseguir dialogar com eles. E o “*dia*-logo”, conversa lógica, inteligível, é necessário, para que não se decida de cima para baixo, porém junto com os cursos. Essa junção que só pode se dar se houver uma atitude dialógica, realizando-se uma dialética entendida em termos de troca de conhecimentos, de complementaridade, não pode se dar sem um pensar analítico e reflexivo. Quem está em posições de liderança tem que pensar e tem que ajudar a encontrar alternativas, e trazer os envolvidos junto. Então, tem que ter o quê? Respeito e autoridade. Não tem que ser autoritário, mas se você não confiar em mim como autoridade – por exemplo, meu orientando, se ele não confia em mim, que orientador eu sou para ele? Uma liderança sem autoridade, como pode liderar? Se eu não tiver autoridade em relação ao meu orientando, ainda mencionando o exemplo apontado, sobre o que eu falo, a respeito de temas que se encontram na base do tema estudado etc., eu não faço nada, não tem como orientar. E se eu não o respeitar e não ouvir, eu não vou ter autoridade, vou ser autoritária. Para mim, essas são questões cruciais na realização da educação. E em qualquer nível ou ambiente em que a educação se dá.

No momento, estou estudando uma autora, muito importante, trata-se de Edith Stein<sup>35</sup>. Ela é uma fenomenóloga e, ao mesmo tempo, religiosa; converteu-se ao catolicismo, embora fosse judia. Durante a Segunda Guerra Mundial, a vida dela foi ceifada. Mas ela escreveu muito, e para mim, é interessante quando traz uma diferença significativa em relação ao ensino, à educação e à formação. São outras dimensões. Costumamos falar sobre a formação de professores, mas o que é formação? Formação do professor. Quem é o professor, e quem o está formando? Na Licenciatura, você está formando uma pessoa, mas não é apenas uma pessoa; é a formação de um professor de matemática. Que pessoa você está formando? O que significa ser professor e o que significa ser professor de matemática? É uma trajetória ampla de reflexão, e não tem fim. A gente vai pensando e vai procurando, e vai compreendendo. Não tem fim. Por isso que eu não paro [risos].

E a fenomenologia se tornou minha linha de pesquisa, sim. Na verdade, eu sempre pensei mais ao modo fenomenológico, porque, desde a graduação, embora eu tenha tido muita Estatística durante o curso de graduação, tenha tido muita Psicologia, estudado diferentes áreas da psicologia, mesmo na filosofia, tenha estudado muitas correntes, eu me indagava a respeito da verdade que as teorias traziam, talvez pelo meu modo de ser desde pequena, nunca aceitar autoridade por si só. Então, sempre que vêm com qualquer pronunciamento mandatório, eu já rejeito. Eu não consigo aceitar tal qual é apresentado. Então, pergunto: o que é isso que está sendo dito? Por que estou falando isso? Porque, por exemplo, quando você vem com a ciência, no caso, com a estatística, você tem a verdade científica. No caso das ciências humanas, em geral, essa verdade é muito baseada na estatística. Se você trabalha com Ciências Humanas e mesmo com a Exatas e as Biológicas, você sempre trabalha numa base mais fundamentada na Matemática ou na Estatística, se seguir a orientação imperante da ciência no mundo que vem desde o início da Época Moderna, que é a orientação positivista. Então, o que é isso? Pensava: você está trabalhando com os fatos, com as observações, e aí você vai com as análises e você tem todos os instrumentos estatísticos, todas as fórmulas etc., para poder dizer sobre qual hipótese você aceita, qual você rejeita, qual é o nível de aceitação. O nível de aceitação tem um nível de erro possível, está certo? E esse nível de erro de aceitação vai mudando conforme a ciência; nas ciências humanas, é um nível maior. Mesmo conhecendo esses modos de proceder, eu ficava me perguntando: por quê?

O que eu estava questionando? Se você tem um fato, como é que você sabe o que é o

---

<sup>35</sup> Edith Theresa Hedwig Stein, canonizada como Santa Teresa Benedita da Cruz, foi uma santa, filósofa e teóloga alemã nascida judia que se converteu à Igreja Católica. Ela foi canonizada em 11 de outubro de 1998 pelo Papa João Paulo II, sendo mártir da Igreja.

fato? Ele é definido. E por que você aceita esse fato como sendo real? Então, subjacentemente, sem me dar conta, eu estava discutindo a questão da realidade. Mesmo em filosofia, em filosofia, você estuda o Kant<sup>36</sup>, por exemplo. Quando se começa a ler a filosofia kantiana, tem-se que ela é muito mandatória. Então, para mim não ia. A fenomenologia abre para mim uma possibilidade de pensar com a ciência, com a pessoa etc., sem partir de uma posição mandatória. Quando eu começo a ter uma abertura de diálogo, para entender as ideias e o que as pessoas estão pensando, vou em direção ao que se mostra. Essa é a ideia de “fenômeno”. Como compreender fenômeno? É o que se mostra. Há um sujeito que o visa, ou seja, foca o olhar a algo que se mostra nas possibilidades de se expor. Essa é uma dimensão subjetiva de toda uma trajetória complexa para entender do se se fala, quando se fala em conhecimento na dimensão do sujeito, que se complementa com a compreensão de conhecimento, de como ele é produzido e se mantém na dimensão histórico-sócio-cultural.

E continuo a estudar, porque sempre vão se abrindo outros temas. Eu agora, como já estou com idade avançada, não sei como eu faço, porque meus orientandos estão finalizando seus trabalhos. Eu não estou com vontade de abrir mais vagas para doutorado. Estou querendo trabalhar só com pós-doutorado. Não sei. Estou com os dois pós-doutorados, e a minha ideia, bom, não sei, vamos ver quem vai aparecer, o que eu vou fazer da vida, porque também para mim é muito clara a dimensão da temporalidade. Não se pode negar que a temporalidade da pessoa é uma temporalidade cujos sentidos e significados se abrem em termos do que se faz, de qual é o horizonte que está aberto. No meu caso, o meu horizonte já é um horizonte de fechamento nesta dimensão mundana. Bom, eu não posso esquecer disso.

Agora, como vou caminhar em direção a esse fechamento? Eu sempre fui impaciente, e cada vez mais percebo minha falta de paciência [risos]. Tudo está se tornando muito complexo, muito difícil de lidar. Cada tarefa, bem simples do cotidiano, demanda conhecimento e habilidade que precisam ser aprendidas.

Bem, vou me despedindo e agradecendo a sua atenção em me ouvir. Se quiser dar uma olhada no livro<sup>37</sup> [mostrando-me o livro]. Este será doado à biblioteca. Ah, saiu também este [mostrando-me o livro editado pela Springer]<sup>38</sup>. Ambos foram lançados simultaneamente.

---

<sup>36</sup> Immanuel Kant foi um filósofo alemão nascido em 22 de abril de 1724 em Königsberg, na antiga Prússia (atual Kaliningrado, Rússia). Ele é amplamente considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da história da filosofia ocidental, conhecido especialmente por suas contribuições para a metafísica, epistemologia, ética e estética.

<sup>37</sup> BICUDO, M. A. V. PINHEIRO, J. M. L. (org.) *Corpo-vivente e a constituição do conhecimento matemático*. Livraria da Física, 2023.

<sup>38</sup> BICUDO, M. A. V. CZARNOCHA, B. ROSA, M. MARCINIAK, M. *Ongoing Advancements in Philosophy of Mathematics Education*. Springer, 2023.

Gostei bastante do livro.

### **Referências**

BRASIL. *Parecer CFE nº 977, de 3 de dezembro de 1965*. Conselho Federal de Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 9.449, de 26 de janeiro de 1977*. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho». Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 26 jan. 1977. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-9449-26.01.1977.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo  
Entrevistada.  
São Paulo, 24-11-2025

## ELIANA ALVES PEREIRA LEITE

Entrevista realizada no dia 07 de dezembro de 2023  
Local: via *Google Meet*



*O mestrado, quando foi aprovado, não tenho certeza de como está agora, mas na época foi o primeiro mestrado em Educação Matemática da região norte.*

A conversa com Eliana Alves Pereira Leite, na noite de 7 de dezembro de 2023, nos conectou, via Google Meet, a Ji-Paraná, em Rondônia. Sua presença nesta pesquisa é um rastro da importância das redes acadêmicas; seu nome foi sugerido por uma colega de doutorado<sup>1</sup>, e sua trajetória logo se revelou indispensável para compreendermos a geopolítica da constituição do nosso campo. Eliana é “filha da casa”, egressa da primeira turma de Licenciatura em Matemática da UNIR, a mesma universidade onde hoje atua como professora e formadora. Sua história é marcada por um duplo movimento: a necessidade de sair de sua região para buscar formação avançada e o retorno determinado a construir, ali, as oportunidades que um dia precisou buscar longe.

Nascida em 1983, filha de uma professora pedagoga e de um pai que, mesmo com pouca escolaridade, valorizava o estudo, sua infância foi na área rural, na “linha”, como se diz em

---

<sup>1</sup> Samanta Margarida Milani, atualmente professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)/Campus Rio Claro, nos indicou o nome da professora Eliana.

Rondônia. Sua narrativa é a de quem precisou se deslocar para poder avançar. Para cursar o mestrado, ela e seu esposo, também educador matemático, partiram para Cuiabá *com a cara e com a coragem*, um percurso que se repetiria no doutorado, quando ela se mudou para São Carlos (UFSCar) para ser orientada pela professora Carmen, também entrevistada nessa pesquisa. Essa trajetória de deslocamento evidencia a distribuição desigual de centros de formação no país e a força de vontade daqueles que, vindos das periferias acadêmicas, buscam seu espaço.

O ponto de inflexão de sua história é o retorno. Eliana não apenas voltou a Rondônia como professora, mas se tornou uma das figuras centrais na criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Região Norte, em 2019. Esse ato de nucleação é um gesto político profundo, que reconfigura o mapa da nossa área. Sua narrativa também nos oferece uma reflexão sensível sobre as escolhas da mulher na academia. Ela conta sobre a decisão, partilhada com o marido, de adiar a maternidade até que ambos tivessem estabilidade profissional, um testemunho dos desafios de conciliar a carreira e a vida pessoal.

A transcrição e textualização de sua fala, validada por ela, buscaram capturar a energia e a clareza de quem sabe de onde veio e para onde quer ir. Sou suspeita para falar do quanto sua história nos ensina sobre compromisso, parceria e a importância de fincar raízes para fazer florescer o novo.

Vocês lerão a seguir a narrativa de Eliana Alves Pereira Leite, 40 anos na época da entrevista, professora da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora da formação de professores, mãe do Lucas, e uma das principais articuladoras da expansão da Educação Matemática no Norte, provando que é possível, com coragem, construir centros a partir das bordas.

---

\*

---

Meu nome é Eliana Alves Pereira Leite, e sou professora na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Campus de Ji-Paraná/RO<sup>2</sup>. Este ano, completo dez anos na instituição. Minha atuação é no Departamento Acadêmico de Matemática e Estatística (DAME), mais especificamente, atuo no curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, atuo no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), criado em 2019 em nosso campus, na linha de pesquisa “Formação de Professores que ensinam Matemática”, em que tenho concentrado minhas pesquisas e estudos. Este ano, criamos o grupo de pesquisa GFOPEM<sup>3</sup>, do qual sou coordenadora. O GFOPEM é composto por pesquisadores(as) e professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior, mestrandos(as) e licenciandos(as). Sou egressa do

---

<sup>2</sup> Cidade localizada no estado de Rondônia, distante 372 km de Porto Velho, a capital do estado.

<sup>3</sup> Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores/as que Ensinam Matemática. Ver: <https://gfopem.unir.br/homepage>. Acesso em: 11 jun. 2024.



curso de Licenciatura em Matemática da UNIR e, portanto, uma “filha da casa”. Cursei de 2002 a 2006, no período noturno, conseguindo concluir em quatro anos. Durante o dia trabalhava, já que naquela época não tínhamos os auxílios que existem hoje na universidade para ajudar na permanência dos estudantes. A cidade de Ji-Paraná, onde resido, tem cerca de 130 mil habitantes e é dividida pelo rio Machado, o que resulta no primeiro e segundo distritos. Eu moro do lado de cá da ponte, na direção de Porto Velho/RO, a capital do estado, enquanto o segundo distrito fica na direção de Cuiabá/MT<sup>4</sup>. Ji-Paraná está situada bem no centro de Rondônia e, nos dois distritos, há diversos bairros, mas geralmente nos organizamos seguindo essa divisão. A Universidade Federal está localizada no primeiro distrito.

Durante a minha infância, residi no segundo distrito. Para vir estudar, precisava atravessar a cidade. Então, tinha que fazer esse deslocamento também para a aquisição de materiais didáticos e livros, já que não tínhamos uma biblioteca com amplo acervo na época. Todos esses custos, somados ao fato de meus pais não poderem arcar com todos eles, resultaram na necessidade de eu trabalhar. Assim, assumi o cargo de secretária em uma loja agropecuária aqui na cidade. Durante o curso, dedicava-me integralmente aos estudos durante a manhã, trabalhava no período da tarde, reservando as noites para frequentar as aulas. Essa foi minha trajetória. Inicialmente, escolhi o curso de Licenciatura em Matemática não porque desejava ser professora, embora tenha tido contato com muitas professoras que foram marcantes ao longo da minha vida, mas hoje compreendo que talvez isso tenha influenciado minha escolha. Minha mãe é professora aposentada, com formação em Pedagogia, é pedagoga, uma das minhas principais referências, sempre me incentivando nesse sentido, assim como meu pai, que, apesar de ter apenas o equivalente à antiga quarta série, sempre valorizou a educação e nos encorajou a estudar.

Optei pelo curso de Matemática devido à minha afinidade com a disciplina, mas não com a intenção inicial de me tornar professora. Pelos estudos de Bernadete Gatti<sup>5</sup>, a gente percebe que o perfil do licenciando muitas vezes se relaciona mais com a identificação com a área do que com a vontade de se tornar professor. E eu me identifico com essa perspectiva. Embora essa não tenha sido minha primeira escolha profissional, a escolha se deu pela minha afinidade com a Matemática e pela escassez de opções de cursos no campus local, porque a

---

<sup>4</sup> Capital do estado de Mato Grosso.

<sup>5</sup> Bernadete Gatti é doutora em Psicologia e coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC). Ver: GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2024.

maioria dos cursos se concentrava em Porto Velho. Na época, tínhamos apenas três cursos disponíveis: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Pedagogia. Entre eles, minha afinidade com a Matemática me levou a escolher esse curso. Durante a minha graduação, principalmente durante o estágio, influenciada também pelo ambiente familiar, comecei a considerar a possibilidade de seguir a carreira docente. Inicialmente, meu plano era concluir o curso, talvez prestar um concurso público e, posteriormente, buscar outra graduação. No entanto, a experiência durante a graduação e o estágio me fizeram refletir sobre essa possibilidade.

Nesse mesmo período, parte importante da minha história se desenrolou: conheci meu esposo. Nos conhecemos na universidade, onde estudamos juntos e concluímos o curso na mesma época. Ele já tinha uma ideia mais madura sobre sua vontade de se tornar professor, o que também influenciou meu próprio processo. Começamos a namorar em 2004, finalizamos a graduação em 2006 e decidimos nos casar em 2008. Com a limitada oferta de cursos de pós-graduação na região na época, e o mestrado sendo algo ainda pouco conhecido, decidimos procurar a opção mais próxima. Foi assim que nos mudamos para Cuiabá. Casamo-nos em um dia e nos mudamos no dia seguinte [risos].

E fomos para Cuiabá com determinação, com a cara e com a coragem. Tínhamos nos organizado com alguma reserva financeira, e fomos enfrentando os desafios que surgiam. Ele participou do processo seletivo primeiro, enquanto eu procurava trabalho para ajudar nos mantermos lá. Ele foi aprovado no mestrado em Educação (linha de pesquisa de Educação em Ciências e Matemática) na Universidade Federal do Mato Grosso, e começou seus estudos. Enquanto estava em Cuiabá, consegui um contrato temporário em uma escola estadual e comecei a me envolver em grupos de pesquisa para entender melhor a dinâmica local. No final de 2008, me inscrevi para o mestrado e fui aprovada, começando meus estudos em 2009. Assim, segui com o curso até 2011.

Fui orientada pela professora Marta Maria Ponti Darsie<sup>6</sup> na linha de pesquisa de Educação em Ciências e Matemática. Minha pesquisa foi sobre estratégias metacognitivas na

---

<sup>6</sup> Marta Maria Pontin Darsie possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Docência e Supervisão Escolar (1982) e habilitação em Administração Escolar (1983) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas. Especialização em Formação e Atuação do Educador na Realidade Educacional, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1984); especialização em Metodologia do Ensino de Matemática de 1 à 4 série pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (1998). É professora da Universidade Federal de Mato Grosso desde 1986 e professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso desde 1999. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8469435827236724>. Acesso em: 01. mai. 2024.

resolução de problemas matemáticos: um estudo de caso com estudantes da educação de jovens e adultos<sup>7</sup>. Desenvolvi o estudo em Várzea Grande/MT<sup>8</sup>, um município próximo a Cuiabá, onde eu residia na época. Durante o andamento da pesquisa, participei do GRUEPEM, o grupo de pesquisa que a Marta coordenava. Por volta de 2010, quando estava na fase final da pesquisa, ocorreu o concurso para professores aqui no estado de Rondônia. Decidi fazer o concurso e fui aprovada. Nesse mesmo período, meu esposo já havia sido aprovado em um concurso no Instituto Federal de Rondônia (IFRO)/Ji-Paraná, então estávamos indo e vindo entre Cuiabá e Ji-Paraná. No final de 2010, como já havia coletado os dados e restava apenas a escrita da dissertação, retornei para Ji-Paraná/RO. Trabalhei no Estado de Rondônia até o final de 2012. Depois eu segui para o doutorado,

Mas agora vou retornar um pouco, mais adiante, abordarei detalhes desse processo de doutorado. Por ora, vou falar sobre a minha jornada até chegar ao curso de licenciatura, que já mencionei anteriormente. Meus pais viviam na Linha 102, numa área rural, então cresci no sítio. Moramos lá até eu completar sete anos. Minha mãe era professora daquela comunidade e tinha apenas o magistério. Nasci em 1983, então, neste ano [2023] completo 40 anos, um momento significativo para refletir sobre minha trajetória de vida. Aos meus sete anos, meu pai vendeu o sítio, mas a intenção não era mudar para a cidade, e sim para um sítio maior. No entanto, isso coincidiu com o período do governo Collor<sup>9</sup>. Acho que você é jovem demais para se lembrar, mas provavelmente já ouviu falar. Meu pai tinha guardado o dinheiro na poupança, mas o governo confiscou todas as economias<sup>10</sup>, então nossos planos tiveram que mudar.

A ideia inicial era mudarmos para um sítio maior naquele momento, mas as circunstâncias nos levaram à cidade. Eu tenho dois irmãos. Minha irmã e eu temos uma diferença de idade de apenas um ano, – sendo eu a mais velha – enquanto meu irmão é bem mais novo. Em tal período, ele não havia nascido. O que ocorreu somente em 1994. Já tínhamos uma ideia do que era a vida na cidade, acompanhando minha mãe e meu pai nas idas ao comércio. Mas a transição para a cidade foi um período de adaptação difícil, pois a dinâmica

---

<sup>7</sup> LEITE, E. A. P. Formação inicial e base de conhecimento para o ensino da Matemática na perspectiva de professores iniciantes da Educação Básica. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. 2016.

<sup>8</sup> Cidade localizada no estado de Mato Grosso, distante cerca de 10 km de Cuiabá.

<sup>9</sup> Fernando Collor de Mello foi o 32.º Presidente do Brasil, de 1990 até 1992, quando renunciou enquanto respondia a um processo de impeachment aprovado pelo Senado Federal.

<sup>10</sup> O Plano Brasil Novo (1990 – 1992), conhecido como Plano Collor, reunia medidas com o intuito de controlar a inflação e promover o desenvolvimento econômico do País. Apesar de abranger diferentes ações, o Plano Collor ficou marcado por uma medida específica: o bloqueio das aplicações financeiras privadas por um período de 18 meses, conforme estabelecido pela medida provisória 168, de 15 de março de 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/MPV/1990-1995/168.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/1990-1995/168.htm). Acesso em: 01 mai. 2024.

de vida, liberdade e brincadeiras era muito diferente. Considero esses momentos como uma ruptura. Meu pai enfrentou um período depressivo, sentindo-se responsável por toda essa mudança. Foi um momento muito difícil para ele. Minha mãe teve que assumir a responsabilidade de sustentar a casa, conseguindo um contrato temporário na escola, aproveitando sua formação em magistério. Por muito tempo, fomos mantidos por ela.

Depois, meu pai teve que ir para o garimpo, teve essa experiência para tentar se estabelecer por aqui mesmo. Foi um período difícil, e a gente – eu e meus irmãos – não entendíamos muito bem, mas percebíamos, como crianças, que nossa vida tinha mudado muito. Não foi fácil passar por esse momento, mas continuamos nossa trajetória, a gente vai seguindo, né? E sempre estudando em escolas públicas, tanto eu quanto minha irmã. Morando no segundo distrito da cidade, cursei o ensino fundamental em uma escola pública, a Escola JK<sup>11</sup>, que era estadual. Nos últimos anos do ensino fundamental, mudei para a Escola Júlio Guerra<sup>12</sup>, que, na época, era considerada uma escola de melhor qualidade. Concluí os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio nessa escola. Após esse período, passei cerca de um ano pensando sobre o que faria em seguida, analisando se faria vestibular e qual curso escolheria. Depois desse período de reflexão, decidi fazer o curso de Licenciatura em Matemática.

E tive alguns professores que contribuíram bastante, com certeza. Sempre fui uma pessoa mais reservada, quieta. Embora não tivesse muitos amigos, havia sempre duas ou três pessoas com quem eu me identificava. Sempre tem algumas pessoas com quem nos damos bem, não é? Sempre consegui boas notas em todas as disciplinas, especialmente em matemática. Então, costumava ajudar meus colegas, o que também era uma maneira de me integrar e socializar na escola. Nunca fui muito comunicativa, minha natureza é mais tranquila e reservada. Mas tive ótimos professores de matemática, a maioria homens. Tive mais professores do que professoras. Nas outras disciplinas, não só em matemática, também havia professores homens. E, embora tivesse bons professores, alguns não deixavam uma impressão tão positiva e não serviam como bons exemplos a serem seguidos. Já naquela época percebíamos quem estava verdadeiramente comprometido com o ensino e quem não estava. Hoje, podemos usar essas experiências como referência do que devemos ou não devemos ser como educadores. Tive

---

<sup>11</sup> Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira é uma escola pública estadual em Ji-Paraná/RO. Nessa instituição de ensino de educação básica há o funcionamento das etapas de formação de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA - Educação para Jovens e Adultos.

<sup>12</sup> A Escola de 1º e 2º Grau Júlio Guerra é uma escola pública de ensino fundamental e médio do município de Ji-Paraná/RO. Em 2017, foi transformada, por meio de Lei Estadual, em Escola Militarizada que passou a funcionar de forma compactuada com a Polícia Militar de Rondônia. Disponível em: <http://www.redetvro.com.br/policial-militar-assume-direcao-da-escola-julio-guerra-em-ji-parana/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

essas duas experiências em duas escolas diferentes, mas guardo boas memórias de ambas. As duas foram importantes em minha trajetória. Nunca tive problemas de relacionamento ou qualquer outra questão na escola, não que me lembre. Acredito que fui uma boa aluna, pelo menos é essa a minha percepção ao longo dessa trajetória.

Quanto à minha mãe, a questão da religião sempre foi presente em nossa família. Ela é protestante, assim como toda a nossa família por parte de mãe, da igreja metodista. Do lado do meu pai, todos são católicos. Sempre lidamos muito bem com essa diversidade, não houve nenhum conflito nesse sentido, e sim respeito mútuos. Meus pais não são daqui, o que também é uma característica interessante de Ji-Paraná. A cidade completou 46 anos em novembro, então é um lugar relativamente novo. O estado de Rondônia tem apenas 40 anos desde sua fundação, então é uma região em constante crescimento e mudança, e as cidades começaram primeiro que o estado.

E meu pai faleceu recentemente de câncer, o que foi outra ruptura significativa, especialmente por ter acontecido durante a pandemia. Descobrimos sobre a doença na época da pandemia, o que tornou tudo ainda mais desafiador. Meu pai era capixaba, vindo do Espírito Santo, e minha mãe é mineira. Eu e meu esposo somos naturais de Ji-Paraná. Temos um filho, o Lucas, que completará quatro anos em abril. Ele é a segunda geração de ji-paranaenses em nossa família. Foi um momento difícil, pois meu pai estava enfrentando sua batalha contra o câncer, mas ao mesmo tempo meu filho nasceu, durante o auge da pandemia em 2020. Felizmente, meu filho nasceu antes do falecimento do meu pai. Meu pai teve a oportunidade de conhecer e conviver com ele por quase um ano, pois ele faleceu em março de 2021, e meu filho completaria um ano em abril de 2021. Embora tenham sido poucos os momentos de contato entre eles, é reconfortante focar no que tivemos, em vez de lamentar o que não tivemos

[Lendo as fichas] em relação a leituras, línguas estrangeiras... Bom, naquela época, as escolas não tinham a mesma estrutura que têm hoje aqui no estado. Não tínhamos acesso a livros didáticos e a internet. Lembro-me do momento em que comprei meu primeiro celular, isso foi nos anos 2000, quando eu já estava na universidade. E fiz curso de informática, porque sou dessa época. Portanto, a internet não fez parte da minha adolescência ou infância, era uma realidade completamente diferente. Por isso, quando me perguntam sobre um livro que marcou minha infância, não tenho muitas memórias significativas, porque não tinha muito acesso a um livro didático para todo mundo e a gente tinha acesso a poucos livros, em geral. Não estou dizendo que não tenha havido algum livro, mas não tenho nenhum significativo porque não era comum, então não tenho memórias.

Na época da escola, nosso acesso ao conhecimento era limitado ao que os professores ensinavam, ao que estava escrito no quadro e, ocasionalmente, a alguns poucos livros didáticos, mas não era algo que fazia parte da nossa rotina diária. Hoje em dia, a realidade é bem diferente, mas naquela época, nossa principal fonte de conhecimento era o professor e suas palavras. O acesso a livros era limitado, havia uma biblioteca na escola, mas não havia muitos livros disponíveis. Foi só na universidade que tive um verdadeiro marco em termos de acesso ao conhecimento. A universidade não só abriu novas perspectivas acadêmicas, mas também transformou minha vida de várias maneiras, pois foi nesse momento que muitas mudanças estavam ocorrendo na sociedade. Comecei meus estudos universitários em 2002 e foi nesse período que comecei a compreender melhor a importância da internet, do uso do computador e do celular.

Foi também nessa época que comecei a estudar línguas estrangeiras e pude aplicar esse conhecimento durante meu mestrado, onde a proficiência era requisitada. No entanto, após um período de inatividade, precisei retomar alguns estudos, pois esquecemos muitas coisas quando ficamos parados por um tempo. Em 2019, fizemos uma viagem para a Europa e precisei revisar alguns conceitos para me atualizar. A falta de prática constante faz com que esqueçamos. Embora eu não esteja constantemente aplicando esse conhecimento em meu contexto atual, ocasionalmente encontro oportunidades de utilizá-lo. Alguns professores com quem tive contato ao longo do tempo ainda permanecem presentes em minha vida, encontrando-os ocasionalmente, seja na rua ou em outros encontros. Essas são as lembranças que me vêm à mente

Agora, voltando para a minha trajetória acadêmica, creio que já abordei grande parte, mas talvez não tenha falado sobre o doutorado ou com mais detalhes sobre meu curso de Licenciatura em Matemática. Bom, era um curso que, embora fosse classificado como licenciatura, na prática era mais próximo de um bacharelado. Havia muitos cálculos e poucas disciplinas pedagógicas, e os professores dessas disciplinas pedagógicas geralmente não eram do próprio curso de Licenciatura em Matemática, mas sim de outros cursos, como pedagogia. Já naquela época, percebíamos essa dicotomia, e embora algumas melhorias tenham sido feitas desde então, ainda persiste em certa medida. Desse modo, as disciplinas mais importantes eram as de matemática. As de cunho pedagógico eram mais superficiais, apenas para cumprir tabela, por assim dizer. Percebíamos essas nuances dentro do próprio curso. Havia disciplinas que tinham um peso maior, consideradas pré-requisitos, e outras que não eram vistas como tão relevantes para nossa formação. Hoje, minha visão é diferente, graças às experiências do

mestrado, que foram fundamentais para a minha formação intelectual e profissional. Foi nesse momento que comecei a traçar o caminho que queria seguir. Ao terminar a licenciatura, minha ideia era fazer concurso e seguir para a docência, influenciada pelas experiências de estágio que começaram a me abrir essa possibilidade. No mestrado, percebi que havia mais além disso, que havia um mundo de possibilidades a explorar, e foi isso que o mestrado representou para mim, a partir das influências que posteriormente irei destacar.

Mas o curso de Licenciatura em Matemática foi um bom curso... Foi sólido na parte de matemática, proporcionando uma boa formação nessa área. Mas, como comentei, deixou a desejar em outros aspectos. Se observarmos sob uma perspectiva histórica, percebemos que muitos dos professores não possuíam mestrado, e mesmo os que tinham, eram poucos e geralmente vindos de fora, de outros estados. Os que não tinham essa formação eram professores do estado que migraram para as universidades. Apesar disso, compreendo que esses professores, dentro de suas visões de mundo e concepções de educação, procuravam oferecer o melhor ensino possível naquela época. Hoje em dia, é interessante notar que muitos desses professores são meus colegas de trabalho, enquanto alguns partiram para outros lugares. Estar em um departamento com ex-professores agora como colegas proporciona uma perspectiva única. Percebo algumas mudanças nesse cenário e isso é bastante significativo.

Hoje em dia, praticamente todos os professores do departamento possuem doutorado, e grande parte em Educação Matemática. Mesmo sendo um departamento de Matemática e Estatística, a maioria dos professores lotados no curso de Matemática possui doutorado em Educação Matemática. Essa mudança foi bastante significativa para o curso. Ao lecionar atualmente e examinar a matriz curricular, percebo muitas diferenças em relação ao curso que fiz na mesma instituição, com os mesmos professores. Houve um salto notável, uma mudança substancial. Esse momento de inflexão ocorreu quando muitos professores optaram por fazer doutorado em Educação ou Educação Matemática.

Assim, temos professores que obtiveram seus doutorados na UNESP, outros em diversas instituições pelo Nordeste e outras regiões. Também há aqueles que realizaram seus estudos na REAMEC<sup>13</sup>, talvez você já tenha ouvido falar dessa rede. São instituições da região amazônica que se uniram. Os servidores que não possuem doutorado têm a oportunidade de fazer parte dessa rede, em que a dinâmica é um pouco diferente. Ela agrega várias instituições das diferentes regiões da Amazônia, com orientadores de todo o país. Quem criou essa rede foi minha orientadora de mestrado, a professora Marta. Ela é uma pessoa que considero muito

---

<sup>13</sup> Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática.

influyente; embora já esteja aposentada, continua ativa. Não apenas ela, mas várias pessoas contribuíram, porém, foi ela quem idealizou, liderou e sistematizou, sendo inclusive a primeira coordenadora dessa rede. Ela e a professora Gladys<sup>14</sup> foram figuras significativas nesse processo. Ambas também orientavam em Educação Matemática. Esse desejo de criar algo para contribuir com a região teve um grande impacto na vida de muitas pessoas que ainda estão na rede. Elas são referências na minha vida, e mais tarde vou falar sobre meu mestrado, que contribuiu para essa construção. Meu esposo fez doutorado na REAMEC, enquanto eu fiz na UFSCar; esse período foi marcante.

Então foi assim, eu terminei a graduação nesse período, fiz o mestrado, como mencionei, e tive colegas incríveis, verdadeiros parceiros que se tornaram amigos e que carregou até hoje. Mantemos contato, eles me convidam para bancas, nos encontramos em eventos; são amizades para toda a vida. A professora Marta, mesmo aposentada, continua presente, participando de eventos, e até foi convidada especial na aula inaugural da primeira turma do mestrado aqui. Reconhecemos o valor dela para a região e como ela contribuiu. Sem sua iniciativa na implementação do doutorado, e sem meus colegas estudando na rede, talvez não teríamos conseguido abrir o mestrado aqui. Uns cinco ou seis professores fizeram doutorado graças a REAMEC. Eu tenho várias produções após o mestrado com ela, a gente continuou fazendo parcerias, continuo participando do GRUEPEM como egressa, contribuindo com produções e parcerias. Inclusive, já tivemos programas de pesquisa entre o grupo da UFMT, e o GRUEPEM, o primeiro grupo de Educação Matemática que criamos aqui. Participei desse momento de

---

<sup>14</sup> Gladys Denise Wielewski possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998) e doutorado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Fez Pós-Doutorado na Universidade Nova de Lisboa-Portugal (2008). Atualmente é professora na categoria Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) atuando na Graduação e na Pós-Graduação, nível de Mestrado em Educação no Instituto de Educação da UFMT e de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática/REAMEC. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4154014326253864>. Acesso em: 01 mai. 2024.



criação, junto com o professor Emerson<sup>15</sup>, o professor Marlos<sup>16</sup> e o professor Kécio<sup>17</sup>, meu esposo. Mantemos contato ativo e esses laços são para toda a vida, com certeza.

Então, voltando, em relação ao meu trabalho no Estado, vou te contar como foi minha transição para São Carlos/SP, partindo de Ji-Paraná/RO. Quando comecei a atuar, estava terminando o mestrado, e algo me incomodava. Porque eu fiz pesquisa não porque minha professora cobrava, mas pelos meus colegas, que já eram professores da rede há muito tempo, com 10 ou 15 anos de experiência, alguns prestes a se aposentar. Eles tinham uma bagagem vasta, enquanto eu não tinha nenhuma experiência em sala de aula. Eu tinha acabado de concluir o curso e já estava com o mestrado. Realizei uma especialização lato sensu de um ano, mas mais como uma introdução a esse universo. No entanto, não tinha experiências práticas significativas, acredito que o mestrado tenha sido mais marcante nesse sentido. Minha primeira experiência em sala de aula foi em Cuiabá, com um contrato temporário, antes de iniciar o mestrado. Durante o mestrado, fui bolsista.

No final do mestrado, passei em um concurso e retornei para cá [Ji-Paraná/RO], deixando a bolsa. Assumi o concurso público aqui no estado. E a ideia de sair do mestrado e emendar com o doutorado era forte para alguns colegas, que já planejavam seguir direto. No entanto, durante a minha pesquisa de mestrado, que era tinha como participantes professores e alunos, e observando salas de aula e preparando estratégias metacognitivas e elaborando problemas, percebi uma lacuna: eu, como professora inexperiente, sentia a falta de vivência prática em sala de aula. Isso me incomodava profundamente, pois como poderia pesquisar sobre

---

<sup>15</sup> Emerson da Silva Ribeiro possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2007), e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC, polo da UFMT (2014). Professor Associado I do Departamento Acadêmico de Matemática e Estatística da UNIR, Campus de Ji-Paraná. Ex-coordenador e docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática - PPGEM, da UNIR, Campus de Ji-Paraná. Líder do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - GROPEM. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7843325557282249>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>16</sup> Marlos Gomes de Albuquerque é graduado em Matemática pela Universidade de Pernambuco (1988). Mestre em Ciências da Computação pela UFSC (2000). Doutor em Educação em Ciências e Matemática, UFMT (2014). Professor Associado IV. Docente da Licenciatura em Matemática e do Mestrado em Educação Matemática da UNIR. Coordenador da linha de pesquisa em História da Educação Matemática do GROPEM. Membro do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática - GHEMAT-Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática de Rondônia - GHEMAT-RO. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8049658053076623>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>17</sup> Kécio Gonçalves Leite possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (2006), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010) e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). Atua no curso de Mestrado em Educação Matemática (PPGEM/UNIR), no curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC-UFMT-UFPA-UEA), é professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia e coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM-UNIR). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1621823137648204>. Acesso em: 01 mai. 2024.

professores e alunos sem essa experiência? Eu havia me apropriado da parte teórica; mas não tinha essa desenvoltura na parte prática. Percebi que algo estava faltando. Decidi que precisava dessa experiência na sala de aula, mesmo que isso atrasasse meus planos de doutorado. Alguns alertavam: "tenha cuidado, uma vez na educação, pode ser difícil sair para fazer o doutorado ou qualquer outra coisa." As demandas mudam a perspectiva de vida..., mas eu tinha muito claro para mim o que eu queria.

Trabalhei no final de 2010, durante 2011, e no início de 2012, pensei: "é hora de começar a buscar possibilidades para o doutorado." Comecei a pesquisar sobre alguns programas, mas não pedi recomendações a ninguém, nem mesmo à minha orientadora do mestrado. Decidi agir por conta própria, fui mais reservada e só avisaria quando desse certo... Então, não pedi indicações. Na época, nem sabia quem era a professora Carmen<sup>18</sup>, e que bom que eu não sabia, porque se soubesse, talvez não teria coragem de me candidatar [risos]. Foi uma jornada interessante, cheia de encontros significativos. Ao pesquisar na internet, a Unicamp chamou minha atenção num primeiro momento. Embora houvesse programas de doutorado em Mato Grosso, eu queria uma experiência em outro estado.

Então, olhei para São Paulo, um estado em que a Educação Matemática já estava bem forte, a qual era a linha que eu queria seguir. Com minha experiência, decidi que meu projeto não continuaria na mesma temática. Queria falar sobre a formação inicial, algo que vivenciei na prática e senti falta durante o curso. Refleti sobre a importância dessa formação. Por que não a tive? Mesmo no mestrado, foi lá que compreendi o que era Educação Matemática; na graduação, não tive essa noção. Não discutimos isso, os professores não tinham essa formação na época. Não precisávamos fazer Trabalho de Conclusão de Curso ou monografia na graduação, não tínhamos que produzir artigos, não tínhamos experiência com pesquisa. No mestrado, tudo isso foi novo e desafiador. Enquanto sentia que era uma oportunidade de aprendizado, também me sentia em desvantagem em relação a outros professores, que já tinham mais experiência. Mas, de certa forma, foi bom, porque me fez aprender muitas coisas, alimentou a curiosidade que eu buscava, me fez buscar por conta própria, isso exigiu bastante

---

<sup>18</sup> Carmen Lucia Brancaglioni Passos é Licenciada em Matemática, PUC-Campinas (1977), Mestre em Educação: Metodologia de Ensino, Unicamp (1995) (CNPq) e Doutora em Educação: Educação Matemática, Unicamp (2000) (CNPq). Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CAPES, 2008); Pós-Doutorado na Faculdade de Educação-USP (2016-2017), com estágio de pesquisa no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FAPESP). Professora Titular - Sênior - da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 2019, junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos vinculados ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Na UFSCar atuou nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia (Presencial e EaD) e em Matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2297203444364327>. Acesso em: 01 mai. 2024.

de mim. Foi um momento marcante para minha trajetória e formação intelectual. E ter uma orientadora mulher que admiro tanto, tanto como pessoa quanto como profissional, foi fundamental nessa jornada.

Assim, esses questionamentos sobre a minha formação na graduação já surgiram no mestrado, principalmente na prática e na sala de aula, devido ao fato de ser uma professora iniciante. Comecei a pesquisar nessa linha de formação inicial, pois estava no início da carreira, algo que não era muito discutido na época, mas que hoje é mais comum. Isso foi me levando a considerar o projeto. Primeiro, busquei entender as instituições que ofereciam doutorado e quais linhas de pesquisa elas orientavam. Entre a Unicamp e a UFSCar, optei pela UFSCar. Por quê? Porque me apaixonei pela cidade enquanto pesquisava e dentre as possibilidades de orientação, considerei que a professora Carmen seria ideal para me orientar, a partir da sua formação.

Durante o mestrado, tive a sorte de ser bolsista em um período de muitos recursos, o que me permitiu viajar para vários lugares e participar de eventos como estudante de mestrado. Então, me associei à SBEM e participei de vários eventos, quase em todo o país. Conheci o Ubiratan D'Ambrósio<sup>19</sup> e assisti a várias palestras dele. Ter a oportunidade de estar junto e conhecer pessoalmente as pessoas que eram referências teóricas foi muito marcante e importante para o mestrado. Só consegui isso por meio da bolsa e auxílio da universidade; se fosse por conta própria, não teria condições. Mas, voltando... Nesse contexto, não tinha viajado para Campinas/SP<sup>20</sup> e não conhecia São Carlos/SP<sup>21</sup>, só São Paulo capital, mesmo. Não tinha contato com outros lugares de São Paulo. Quando vi que Campinas era muito grande, fui pesquisar sobre São Carlos. A ideia era que meu esposo ficasse aqui (em Ji-Paraná), então queria algo mais tranquilo para aproveitar a cidade. Não queria algo tumultuado. Pesquisei São Carlos, vi as recomendações e me encantei pela cidade e pela universidade. Olhei a universidade no Google Earth<sup>22</sup>, pesquisei sobre ela e vi que era muito boa. Eu não conhecia muito de nome a UFSCar, só sabia que era uma boa universidade, mas com as pesquisas e sobre a cidade, que

---

<sup>19</sup> O professor Dr. Ubiratan D'Ambrósio (1932-2021) foi um educador matemático brasileiro, pioneiro da etnomatemática atuou junto à programa de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN, no Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo/USP e em no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas/IGCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Rio Claro/SP.

<sup>20</sup> Cidade do estado de São Paulo, distante cerca de 100 km de São Paulo, a capital do estado de mesmo nome.

<sup>21</sup> Cidade do estado de São Paulo, distante cerca de 250 km de São Paulo.

<sup>22</sup> Google Earth é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela Artcom estadunidense do Google cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas.

me encantei, decidi ir para lá.

Aí pesquisei o programa e uma das orientadoras que me chamou a atenção foi a professora Carmen. Decidi olhar mais sobre a trajetória dela e descobri que fazíamos aniversário no mesmo dia [risos]. Mande o projeto e esperei para ver no que ia dar. Para minha surpresa, fui selecionada para a entrevista. Naquela época, não era comum fazer entrevistas remotamente, então tive que me deslocar até lá, em 2012. Fui para a entrevista e já gostava do que tinha pesquisado sobre a professora Carmen e suas realizações. Descobri que ela tinha uma forte referência em Educação Matemática, é uma figura bem importante na área e foi orientada pelo Lorenzato<sup>23</sup>. Durante a entrevista, lembro que também estava presente a professora Maria do Carmo<sup>24</sup>. Não criei muitas expectativas... Mas sabia que a Universidade de São Carlos atraía pessoas de todo o país, não apenas do estado de São Paulo, então pensei que talvez me aceitariam mesmo sendo de tão longe.

A conversa com a professora Carmen foi incrível, realmente. Nunca se sabe se a avaliação foi positiva ou não, mas me senti tranquila com ela. Quando fui aprovada, disse a ela: "professora, você foi corajosa. Não me conhecia, não fazia parte de nenhum grupo de pesquisa daqui. Uma garota de Ji-Paraná, Rondônia. "o que vai fazer aqui?" [risos]. Mas ela me deu essa oportunidade, e sou imensamente grata por isso. Ela é uma das referências na minha vida e aprendi muito com ela, assim como com a professora Marta. Fui muito sortuda por ter duas mulheres incríveis na minha jornada. E não era apenas uma relação formal de orientação, eu passava muito tempo com elas. Caminhávamos juntas, almoçávamos, íamos ao shopping; eu estava sempre presente. Eu já dormi na casa da professora Marta, ficávamos até tarde estudando. Era uma relação de proximidade genuína.

Então, em 2012, fui aprovada no doutorado e já sabia que iniciaria em 2013. No entanto, o estado não me liberou para realizar o doutorado, nem mesmo com afastamento sem

---

<sup>23</sup> Sergio Aparecido Lorenzato possui graduação em Matemática (licenciatura) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro (1965), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1968); doutorado em Ciências Humanas pela Universidade Estadual de Campinas (1976), pós-doutorado em Educação Matemática pela Université Laval (Quebec/Canadá). Atualmente é professor colaborador da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0433106167291528>. Acesso em: 01 mai, 2024.

<sup>24</sup> Maria do Carmo de Sousa é Licenciada em Matemática pela UNISO (1989). Especialista em Matemática pela UNICAMP (1993). Mestre em Educação pela UNICAMP (1999) e Doutora em Educação pela UNICAMP (2004), área de concentração em Educação Matemática. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da USP- FEUSP (2016). Exerce o cargo de professor associado na Universidade Federal de São Carlos (DME-UFSCar). Líder do Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de Professores Escola e Universidade (GPEFCOM-UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPE-FEUSP). Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE - UFSCar), no período de 2019 a 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6637658562543505>. Acesso em: 01. mai. 2024.

remuneração. Nessa época, meu esposo já estava trabalhando na universidade como professor do Departamento de Educação Intercultural na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Ele se dedica ao estudo da etnomatemática, e esse departamento tem um foco especial em atender estudantes indígenas de diversas etnias, oferecendo um curso de licenciatura intercultural. E conversamos sobre minha decisão de pedir exoneração do cargo no Estado e consideramos que essa seria a melhor escolha. Foi uma decisão surpreendente para meus colegas; quando comuniquei, muitos acharam loucura abrir mão do concurso. Porém, para mim, era claro: se passei em um concurso, poderia passar em outro. Atualmente, mantenho muitas parcerias com escolas e continuo envolvida com a educação básica, mas percebo que houve uma mudança de perspectiva por parte dos colegas. O que antes parecia uma decisão ousada e incompreensível, hoje é vista como corajosa. Muitos deles agora estão interessados em buscar novas formações, como mestrados e doutorados.

Então, meu plano era me mudar para São Carlos em 2013 para começar o doutorado. Mas antes mesmo de iniciar as aulas, surgiu o concurso na UNIR. Inicialmente, exigiam doutorado, porém, como não houve inscritos, reduziram o requisito para mestrado. Vi nisso a minha chance e decidi aproveitá-la. Assim, o doutorado e minha entrada na universidade aconteceram simultaneamente. Então, me agarrei a essa oportunidade, estudei, eu já tinha pedido exoneração, estava com algumas aulas finalizando, mas tentei conseguir conciliar. E fui aprovada em primeiro lugar no concurso. Isso significava que, enquanto cursava o doutorado, poderia ser chamada a qualquer momento para assumir o cargo na universidade. Essa incerteza me deixava ansiosa, então decidi adiantar todas as disciplinas que podia. Comecei o doutorado em 2013 e o concluí por volta de meados de 2016, em cerca de três anos e alguns meses.

Nos primeiros seis meses do meu doutorado na UFSCar, eu praticamente cursei todas as disciplinas possíveis, porque sabia que em qualquer momento poderia ser convocada. Tentei adiantar tudo o que pude. Desde o início, informei que estava aprovada no concurso e que aguardaria para ver o desenrolar da situação. Foi um período muito bacana. Sou imensamente grata a Deus, pois acredito que as oportunidades são providenciadas por Ele. Consegui concluir o primeiro semestre enquanto morava em São Carlos. Logo após terminar o semestre letivo, fui convocada para a UNIR.

Assim, retornei e tomei posse... Na época, quando tomei posse do concurso, já era possível pedir afastamento, mas optei por não o fazer. Por quê? Porque o concurso visava suprir a demanda de vários professores do departamento que estavam afastados para cursar doutorados. Não faria sentido eu, recém-convocada, pedir afastamento para também fazer um

doutorado. Então, trabalhei por cerca de um ano para pedir o afastamento. Como já havia cursado praticamente todas as disciplinas, combinei com a professora Carmen que eu me dedicaria apenas aos estudos de orientação, feitos individualmente com a orientadora, e à participação no grupo de pesquisa, que já ocorria de forma remota para que eu pudesse participar, além de alguns momentos presenciais para orientação. A pesquisa eu desenvolvi aqui mesmo. Minha proposta sempre foi investigar a formação inicial, trabalhando com os professores iniciantes de matemática formados no curso da UNIR, explorando os conhecimentos que reconhecem ter construído e mobilizado na prática, provenientes da formação durante a Licenciatura em Matemática. Para isso, utilizei referências como Shulman<sup>25</sup>. Essa abordagem me permitiu uma compreensão mais profunda, com o apoio e orientação da professora Carmen.

Só tenho a agradecer. Recentemente, ela esteve aqui. Houve um programa no qual participou, juntamente com o professor Lorenzato, de forma remota. Isso ocorreu em 2022, ainda durante a pandemia, e foi a primeira vez que ela veio até nós. Quando estávamos desenvolvendo o projeto para o mestrado, entrei em contato com ela e recebi seu apoio. A professora Marta também estava presente e compartilhou suas experiências. Ambas têm uma vasta experiência, com a professora Carmen atuando como coordenadora do programa por vários anos, assim como a professora Marta. Elas ofereceram orientações valiosas, sugerindo caminhos e documentos importantes para nossa pesquisa. Esses bastidores certamente desempenham um papel crucial em nosso progresso. Em 2022, a professora Carmen participou de um programa de extensão que criamos em parceria com o mestrado em Educação Matemática e com o mestrado de ensino de ciências e matemática em Rolim de Moura/RO<sup>26</sup>. Esse programa inclui vários cursos de extensão nas áreas de ciências, física, química, matemática e biologia, envolvendo professores e alunos dos dois programas de mestrado. A presença dela, juntamente com a do professor Cristiano Muniz<sup>27</sup> e a abertura do professor Sérgio

---

<sup>25</sup> Lee S. Shulman é um renomado educador e pesquisador que contribuiu significativamente para a compreensão do conhecimento necessário para a prática docente. Ele é amplamente conhecido por sua teoria sobre os "saberes dos docentes", que descreve diferentes tipos de conhecimentos que os professores devem possuir para ensinar efetivamente.

<sup>26</sup> Cidade do estado de Rondônia, distante cerca de 482 km de Porto Velho.

<sup>27</sup> Cristiano Alberto Muniz possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Matemática pela Universidade de Brasília (1982), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1992) e doutorado em Sciences de l'Education - Université Paris Nord (1999). Atualmente é professor ASSOCIADO APOSENTADO da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, aprendizagem matemática, aprendizagem matemática e formação do professor de matemática. Participou como autor de políticas públicas como GESTAR, PNAIC, Direito de Aprender e Desenvolvimento (CNE), crítico da BNCC. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9878321982029909>. Acesso em: 01. Mai. 2024.

Lorenzato, foi extremamente significativa. Sentimo-nos verdadeiramente abençoados por ter essas pessoas como referências ao longo de nossa jornada.

Então, conforme já comentei, trabalhei aqui na UNIR por cerca de um ano antes de solicitar o afastamento. Optei por um afastamento de um ano, embora tivesse o direito de solicitar por mais tempo. Decidi assim porque me sentia recém-concursada e queria focar na pesquisa, uma necessidade premente. Durante esse ano, retornei e morei por mais seis meses em São Carlos/SP, hospedando-me em um hotel. Durante esse período, já havia coletado os dados necessários durante meu trabalho na UNIR e aproveitei para começar a escrever, imersa totalmente no processo de escrita e leitura. Aproveitei ao máximo a experiência e orientação da professora Carmen, passando grande parte do tempo em seu escritório. Quando meu ano de afastamento terminou, já tinha completado a qualificação da minha pesquisa. Então, em 2016, defendi minha tese no meio do ano.

Esses foram os principais movimentos que fiz em relação ao mestrado, doutorado e minha trajetória como docente. Além disso, como mencionei, participei da criação de um grupo de pesquisa em Educação Matemática, o qual foi o primeiro na instituição (o GRUEPEM). Atualmente, já existem vários grupos de pesquisa surgidos a partir do nosso. Recentemente, tive a oportunidade de coordenar a criação de um novo grupo, o GFOPEM, o que considero importante. Também participei ativamente da comissão responsável pela elaboração da proposta para a criação do mestrado em Educação Matemática aqui na universidade<sup>28</sup>. Esta proposta foi desenvolvida em colaboração com os professores Marlos Gomes de Albuquerque e Emerson da Silva Ribeiro, todos do DAME. Fomos escolhidos pelo departamento para liderar esse trabalho, nos colocamos à disposição e contribuímos com essa construção. Esse processo de criação do mestrado foi uma conquista significativa para nós.

E participar de eventos, cursos de extensão e projetos de extensão com as escolas foi uma experiência enriquecedora para mim. Essa vivência proporcionou um olhar diferenciado sobre meu papel como formadora e pesquisadora. Por exemplo, atualmente estou ministrando um curso de formação continuada em parceria com a professora Márcia Rosa Uliana<sup>29</sup>. Esse

---

<sup>28</sup> Ata disponível em: [https://ppgem.unir.br/uploads/32320541/arquivos/Atas\\_das\\_Reunioes\\_Ordinarias\\_e\\_Extraordinarias\\_do\\_PPGEM\\_M\\_do\\_ano\\_de\\_2019\\_919386443.pdf](https://ppgem.unir.br/uploads/32320541/arquivos/Atas_das_Reunioes_Ordinarias_e_Extraordinarias_do_PPGEM_M_do_ano_de_2019_919386443.pdf). Acesso em: 01. mai. 2024.

<sup>29</sup> Marcia Rosa Uliana é Doutora em Educação em Ciência e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciência e Matemática (REAMEC) (2015) e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela PUC-Minas (2013). É professora efetiva da Universidade Federal de Rondônia - Departamento de Matemática e Estatística, do Mestrado em Educação Matemática (PPGEM) e do Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza (PGECN) ofertado pela Universidade Federal de Rondônia. Coordenadora na UNIR do Mestrado profissional em Rede em Educação Inclusiva (PROFEI), Membro do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEIPEI) e do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática

curso é destinado a professores que lecionam matemática não apenas em Ji-Paraná/RO, mas também em dois outros municípios: Theobroma/RO<sup>30</sup> e Rolim de Moura/RO. No próximo ano, já temos alguns convites para dar continuidade a esse trabalho. Essa interação e diálogo com os professores são aspectos que considero de extrema importância. Essa proximidade com a realidade da escola – além das experiências no meu estado, contribuíram para desenvolver meu olhar sensível e comprometido com a prática educativa.

Em 2017, passamos o ano todo estudando, lendo e refletindo sobre a proposta para criação do mestrado em Educação Matemática, pois reconhecemos a grande responsabilidade e as altas expectativas do campus e dos colegas em relação ao texto que estávamos elaborando. Sabíamos que a primeira proposta seria frequentemente reprovada, especialmente pela CAPES<sup>31</sup>. Nos reunimos quinzenalmente ao longo do ano, dedicando-nos plenamente a essa tarefa os três. Submetemos e recebemos a notícia de aprovação, o que foi ótimo. Em seguida, tivemos um ano para implementar o curso de mestrado na instituição, então começamos as aulas da primeira turma em agosto de 2019. Era um programa ainda bem novo, e logo foi afetado pela pandemia, então estávamos apenas começando a aprender como organizar o programa e nos adaptar às exigências da CAPES. E depois veio a pandemia, que afetou a todos... Agora, estamos pensando em fazer alguns ajustes, pois percebemos a necessidade de mudanças após a implementação inicial do programa.

Bom, quanto a minha linha de pesquisa, aquilo que desenvolvi no doutorado, é o que continuo fazendo hoje. Há ramificações e temas relacionados ao que explorei no doutorado, mas é a direção que gosto de desenvolver pesquisa. O grupo de pesquisa concentra-se na formação de professores que ensinam matemática. Na atuação no mestrado, minha linha de trabalho e pesquisa é a formação de professores que ensinam matemática. Tenho investigado isso, e minha primeira orientação foi com o Marcelo Pessim<sup>32</sup>. Ele foi meu aluno na Licenciatura em Matemática, eu o orientei no Trabalho de Conclusão de Curso e ele foi meu primeiro orientando de mestrado. No mestrado, ele investigou sobre o conhecimento da

---

(GROPEM). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0472847706956230>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>30</sup> Cidade localizada no estado de Rondônia, distante 313 km de Porto Velho, capital do estado.

<sup>31</sup> O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura.

<sup>32</sup> Marcelo Orlando Sales Pessim é Mestre em Educação Matemática do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática - PPGEM da Universidade Federal de Rondônia. Professor de Matemática na instituição Fundação Bradesco Cuiabá/MT. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3769057259745661>. Acesso em: 01 mai. 2024.



avaliação e da formação inicial do professor de Matemática em Rondônia<sup>33</sup>. Aqui, temos duas instituições públicas que oferecem cursos presenciais de Licenciatura em Matemática. O Instituto Federal de Rondônia oferece o curso em Vilhena/RO<sup>34</sup> e Cacoal/RO<sup>35</sup> presencialmente, e a UNIR oferece em Ji-Paraná e Porto Velho. O curso mais antigo de Rondônia é o de Porto Velho, seguido pelo de Ji-Paraná.

Então, ele pesquisou os quatro cursos, conversando com os licenciados e analisando a matriz dos cursos, como se dá a construção do conhecimento da avaliação no processo de aprendizagem. Aí, o segundo eu tive a Fabiola<sup>36</sup>, que também foi minha orientanda na graduação, foi minha aluna na graduação. Ela pesquisou sobre o conhecimento matemático construído nesses quatro cursos<sup>37</sup>. E agora, mais recentemente, eu tive a Aline<sup>38</sup>, que investigou sobre conhecimentos docentes mobilizados no estágio supervisionado na formação inicial dos quatro cursos também, nesses mesmos quatro cursos<sup>39</sup>. E agora eu tenho a Anne<sup>40</sup>, que está investigando sobre o conhecimento relacionado à estatística, probabilidade e análise combinatória que são oportunizados no curso de formação inicial dos professores de matemática<sup>41</sup>, e o Elias<sup>42</sup>, que está investigando sobre a metacognição na formação de professores que ensinam matemática<sup>43</sup>.

---

<sup>33</sup> PESSIM, M. O. S. Conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem na formação inicial do professor de matemática do estado de Rondônia. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação Matemática - PPGEM) – UNIR. 2022.

<sup>34</sup> Vilhena dista cerca de 705 km de Porto Velho.

<sup>35</sup> Cacoal dista cerca de 480 km de Porto Velho.

<sup>36</sup> Fabiola Gomes de Souza Possui mestrado em Educação Matemática pelo Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática - PPGEM da Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4738588224405190>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>37</sup> SOUZA, F. G. Conhecimento matemático nos cursos presenciais de Licenciatura em Matemática e suas interfaces com o currículo da Educação Básica em Rondônia. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação Matemática - PPGEM) – UNIR, 2022.

<sup>38</sup> Aline Walter Reculiano Fagundes é Mestra em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática-PPGEM da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)- Campus Ji-Paraná (2021-2023). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7384954918700485>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>39</sup> FAGUNDES, A. W. R. Conhecimentos docentes mobilizados no Estágio Supervisionado na formação inicial de professores(as) de matemática em Rondônia. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA) – UNIR, 2023.

<sup>40</sup> Anne Cristiny Borges é Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9445744966200662>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>41</sup> BORGES, A. C. Análise combinatória, estatística e probabilidade na formação inicial de professores de matemática em Rondônia. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação Matemática - PPGEM) – UNIR, 2024.

<sup>42</sup> Elias Rodrigues Eduardo Neto possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010), Especializações no âmbito educacional em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9681746450212045>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>43</sup> NETO, E. R. E. Estado da arte sobre metacognição na educação matemática: em foco a formação de professores

Então, a minha linha de investigação tem sido essa: formação inicial de professores e formação de professores de uma forma geral, mas tenho dedicado meu olhar mais à formação inicial pelos referenciais teóricos que adquiri ao longo do tempo. O doutorado teve um papel muito importante nesse aspecto, com a professora Carmen, além de conhecer a Mizukami<sup>44</sup> ter aulas com a Aline Reali<sup>45</sup>, entre outras referências do campo da educação, como Tancredi<sup>46</sup>, Imbernón<sup>47</sup> e Serrazina<sup>48</sup>, todas na UFSCar. Naquele período em que estava me organizando para tomar posse, estava ajustando com a professora Carmen para fazer um período sanduíche em Portugal, com a Serrazina. Entretanto, o concurso me chamou antes, portanto precisei abandonar essa ideia. Mas tenho planos de realizar o pós-doutorado nessa área no futuro. Minhas produções acadêmicas estão alinhadas com essa linha de pesquisa, embora continue investigando outros temas, como a metacognição, que associei com as pesquisas do mestrado e do doutorado, mas continuo focada na formação de professores.

Sobre a minha rotina, desenvolvo essa conexão com a escola. Sempre acompanhando,

---

que ensinam matemática. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação Matemática - PPGEM) – UNIR. (Em andamento).

<sup>44</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). Tem especialização em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha (1971-1974 /DAAD). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos (FAPESP/1993). Atualmente é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia /CEFT - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2121396261196481>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>45</sup> Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali possui graduação em Psicologia (FFCL de Ribeirão Preto, USP-1979), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial-UFSCar-1984) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental - USP, 1990). É professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Foi Secretária de Educação a Distância da UFSCar entre 2009 e 2016. Foi editora da Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC) vinculada ao PPGE-Educação da UFSCar entre 2017 e 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3250195451890332>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>46</sup> Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara, atual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus de Araraquara, concluída em 1971. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela mesma instituição e Programa (1995). Atualmente é professora voluntária (associado - nível 01) na Universidade Federal de São Carlos e professora PPI da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7581179241493847>. Acesso em: 01. mai. 2024.

<sup>47</sup> Francisco Imbernón Possui doutorado em Doutorado na Universidade de Barcelona pela Universitat de Barcelona (1986). Atualmente é Catedrático de Universidad de Didáctica da Universitat de Barcelona. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7955473767282321>. Acesso em: 01 mai. 2024.

<sup>48</sup> Maria de Lurdes Marquês Serrazina é doutora em Educação Matemática pela Universidade de Londres (UK) (1998), possui mestrado em Educação Matemática pela Universidade de Boston (USA) (1984) e licenciatura em Matemática pela Universidade de Lisboa (1972). É membro integrado da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde colabora no doutoramento em Didática da Matemática, orientando várias teses. Disponível em: <https://www.cienciavita.pt/portal/D91D-9562-DA46>. Acesso em: 01 mai. 2024.

fazendo cursos de extensão e oferecendo cursos também como parte da minha formação e trajetória. Minhas pesquisas também estão nesse diálogo constante com a prática educacional. As disciplinas que leciono no curso geralmente estão relacionadas à didática, psicologia, metodologias, estágios e metodologia científica, pois temos um grupo de professores mais antigos que geralmente optam pelo conhecimento matemático. Além disso, já trabalhei com o curso de pedagogia também, apesar de não ser do departamento, ensinando metodologia de ensino da matemática. Essas são as atividades que estou realizando atualmente.

Mas a aprovação do mestrado aqui foi uma surpresa, de fato. Mas me considero abençoada, porque já estávamos preparados para qualquer resultado. Primeiramente, tínhamos em mente que talvez não fôssemos aprovados, mas encaramos como uma experiência valiosa, e no próximo ano teríamos mais tempo para nos dedicar. Mas não estávamos esperando, mesmo que todos estivessem ansiosos. Foi interessante, porque nem todos estavam envolvidos, mas sabiam que estávamos trabalhando nisso. Nos corredores, as pessoas perguntavam: "como está indo? Vocês já finalizaram? O que estão pensando?" E nós estudávamos, estruturávamos, mas sempre mantendo diálogo com os professores do departamento. Não foi uma ação isolada dos três. Como mencionei, tivemos a responsabilidade sistematizada, e isso foi uma surpresa muito positiva.

O mestrado, quando foi aprovado, não tenho certeza de como está agora, mas na época foi o primeiro mestrado em Educação Matemática da região norte<sup>49</sup>. Embora haja mestrados e doutorados em Educação com linhas em Educação Matemática e Educação em Ciências em outras regiões, como no Pará, esse foi o primeiro especificamente em Educação Matemática na região norte, quando iniciou em 2019. Ao pesquisarmos sobre isso, sentimos que era uma conquista significativa, mas também percebemos que há muito a ser desenvolvido. Existem pesquisas em Educação Matemática na região, e programas antigos, porém não com a designação específica de Educação Matemática. Por exemplo, o mestrado que fiz em Mato Grosso, que pertence à região Centro-Oeste, era em Educação e tinha a linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Na região norte, há vários programas em Educação, mas não diretamente em Educação Matemática. Portanto, ficamos muito felizes com essa conquista e a responsabilidade que ela traz. Também refletimos diariamente sobre como podemos avançar nesse contexto.

Nossa primeira turma também é um ponto muito importante. Desde o momento do mestrado, estive envolvida com a Sociedade Brasileira de Educação Matemática,

---

<sup>49</sup> Ver: <https://www.unir.br/noticia/exibir/7581>. Acesso em: 01 mai. 2024.

compreendendo sua importância. Quando ingressei como professora na Unir, sempre incentivei meus orientandos a se filiarem e participarem de vários eventos em educação Matemática como filiados, desde a iniciação científica até orientandos do mestrado. A Sociedade Brasileira de Matemática sempre esteve presente nesse processo. Na nossa primeira turma de mestrado, tivemos a estreia da SBEM regional. O primeiro responsável pela regional foi o professor Marlos, que contribuiu na elaboração da proposta e foi meu professor. Ele é o mais antigo aqui, prestes a se aposentar, uma referência e uma pessoa muito querida que teve um papel muito importante na minha trajetória.

Depois de um tempo desativada, a regional daqui foi reativada com os mestrandos, que agora são egressos novos, da primeira turma de mestrado. Isso reativou a parceria com a SBEM nacional, que foi importante para fortalecer os laços institucionais. Embora vários professores já fossem filiados individualmente, essa parceria trouxe representatividade institucional. Um marco importante foi a realização do primeiro encontro de Educação Matemática no estado de Rondônia, promovido pelo PPGEM em parceria com a SBEM – RO.

Percebemos que éramos um dos poucos estados que não promoviam encontros de Educação Matemática. Enquanto em outros estados havia vários desses encontros, em Rondônia não tínhamos esse tipo de evento. Embora tivéssemos a Semat, a Semana de Matemática desde 2001, ela não era especificamente voltada especificamente para Educação Matemática, embora as produções e discussões estivessem nessa linha. Por isso, realizamos o primeiro encontro de Educação Matemática este ano<sup>50</sup>. Estamos trilhando muitos caminhos novos nessa construção e colaboração coletiva, e há muito aprendizado nesse processo.

Então, como eu comentei, havia poucos professores com doutorado, e com mestrado. Durante o período em que saí para fazer meu mestrado e retornei, muitos desses professores também buscaram esse nível de qualificação, além de novos concursos sendo realizados. Foi interessante observar que, ao retornar como professora, muitos desses colegas estavam embarcando ou já haviam iniciado seus doutorados, especialmente na área de Educação Matemática. Esses encontros coletivos foram momentos-chave em que direcionamos e canalizamos nossos esforços, e quando retornei, testemunhei uma mobilização significativa no departamento para criar o mestrado, com a conclusão dos doutorados por parte de muitos colegas e a volta de outros como doutores, grande parte em Educação Matemática.

A ideia de criar o mestrado foi uma construção colaborativa e coletiva, que começou

---

<sup>50</sup> O I Encontro Rondoniense de Educação Matemática ocorreu entre os dias 29 de maio e 01 de junho, com a temática “Tendências pedagógicas: Possibilidades de ensinar e aprender matemática”. Disponível em: <https://www.even3.com.br/erem2023/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

mesmo antes de eu ingressar como professora na UNIR. Percebi que a motivação de muitos colegas para fazerem seus doutorados, mesmo antes de eu ingressar como professora, era justamente a perspectiva de termos um mestrado. Aqui na região, como costumamos dizer aos nossos mestrandos hoje, não foi fácil na nossa época sair e ir para outro estado estudar, enfrentar todos os desafios, os perrengues que fazem parte dessa jornada, e que nem sempre são relatados em detalhes. Mas foi uma experiência importante, porque nos permitiu fazer o curso do doutorado e agora possibilita que várias pessoas façam um mestrado aqui sem ter que se deslocar de suas cidades, deixar suas famílias, o que sabemos que nem todos podem fazer.

O mestrado e o doutorado eu acredito que são para todos e todas que desejam fazer. Não devemos simplesmente desistir porque não há oportunidades em nossa cidade. Essa questão sempre nos afeta. Durante nossa formação enfrentamos esse problema, que agora é menos comum. Costumava acontecer de pessoas de fora virem fazer os concursos aqui, eram aprovadas, mas não ficavam. A ideia era permanecer aqui apenas durante o período de estágio probatório e depois voltar para suas regiões. E é um direito da pessoa querer ficar perto de sua família, de seu convívio. No entanto, voltávamos à estaca zero, sem continuidade. Acredito que isso também tenha sido um movimento, embora não tenha sido formalmente organizado, foi uma preocupação coletiva.

Mas eu acho que esse foi um momento em que percebemos a necessidade de investir em quem é daqui, pensar se as pessoas devem voltar porque são daqui. É claro que elas vão preferir ficar aqui, não vão embora. Esse também foi um dos pontos levantados pela professora Marta. Precisamos formar pesquisadores locais, se queremos pesquisadores que permaneçam na região amazônica. Eles precisam ser daqui, porque não faz sentido trazer de outras regiões. Nem todo mundo quer ficar, há muitas pessoas que decidem sair. Por exemplo, o professor Marlos é do interior de Pernambuco, veio para cá e decidiu ficar com a família. Mas há pessoas que preferem não permanecer, há muitas oportunidades, que São Paulo oferece e não podemos comparar. São escolhas individuais, e as pessoas têm esse direito.

Eu vejo que esse movimento também se refletiu na questão do doutorado, pois atualmente uma grande parte dos professores são daqui e outros optaram por permanecer. Isso contribuiu significativamente para a criação do mestrado. Quando entrei, já estava imersa nesse contexto, retornando do doutorado. Não foi uma transição suave para todos, não foi uma decisão instantânea de todos para a criação do mestrado. Enfrentamos desafios, mas, graças a Deus, estamos ainda em constante aprendizado. Reconhecemos que há muitas questões a resolver e sabemos que isso demanda tempo. Já alcançamos alguns marcos, estamos dando os primeiros

passos e estamos confiantes de que alcançaremos nossos objetivos.

\*

---

Novamente, eu digo que sou muito abençoada, porque meu esposo e eu construímos a nossa vida e a nossa trajetória profissional e acadêmica juntos. Não é qualquer um que consegue construir e permanecer apoiando e juntos em todos os momentos. E eu fui para São Carlos/SP, ele ficou aqui... não é qualquer pessoa que apoiaria e faria parte do processo. E dentro dessa trajetória de ser professora, essa constituição, não dá para separar o pessoal do profissional, como Nóvoa<sup>51</sup>, o Carlos Marcelo<sup>52</sup>, e vários autores que falam sobre essa questão da identidade profissional, mas a gente não consegue separar essas coisas.

E na nossa trajetória, optamos por não ter filhos naquele momento, pois tínhamos muito claro que não queríamos terceirizar a educação de nosso filho. Naquela época do doutorado, não tínhamos nenhum lugar fixo. Morávamos em um apartamento, uma vida de estudante. Como poderíamos ter um filho? Não havia como. Isso estava muito claro para nós. Então meu esposo e eu fizemos o mestrado, o doutorado, em busca de estabilidade para poder pensar em cuidar e criar. Como mulher, também havia a questão da trajetória, da vida familiar, da pressão da comunidade religiosa, as cobranças sempre surgiam. "vocês não vão ter filho?" Passa um ano, dois anos de casados, três anos, e vem a pergunta: "vocês ainda não têm filhos?". Isso também era cobrado dele, né? Mas assim, nós não nos preocupávamos. E esse processo foi muito importante, esse tempo que esperamos, de nos tornamos professores universitários, uma certa estabilidade financeira, ter concluído o doutorado, ter tido uma experiência... Porque sabemos que uma criança muda a vida de uma pessoa. É um compromisso, uma responsabilidade. E quando completei 36 anos, e pensei: "acho que agora é o momento de começarmos a pensar, porque estou chegando aos 40". Estou um pouco atrasada estatisticamente, mas está tudo bem para nós nesse sentido.

Meus pais, especialmente minha mãe, cobravam muito por um neto, mesmo porque eu sou a filha mais velha. E meu esposo e eu esperamos o tempo certo. Mas quando decidimos, foi

---

<sup>51</sup> António Nóvoa é um professor universitário português, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea. Atualmente, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade. Ver: NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

<sup>52</sup> Carlos Marcelo é Professor Catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Sevilha, na Espanha. Ver: MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Belo Horizonte: *Autêntica*, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 01 mai. 2024.

muito rápido. Decidimos ter um filho, e poucos meses depois já estava grávida. Eu pensei que levaria mais tempo, porque sempre estava tomando pílulas anti contraceptivas, mas acabou acontecendo mais rápido do que eu esperava. As pessoas costumavam dizer que demoraria, mas algumas coisas estão além do nosso controle, e creio que Deus tem o controle sobre tudo. Claro, nós temos nosso papel e protagonismo, mas acredito que Deus direciona as coisas. Então, fiquei grávida do Lucas e ficamos muito felizes. Nesse processo, também perdemos meu pai. Então, essas situações foram um misto de alegria e tristeza que enfrentamos. Lidar com a perda do meu pai foi particularmente difícil, sabendo que ele tinha o sonho de ter um neto, especialmente um menino. No entanto, ele teve a oportunidade de conhecer e conviver com o Lucas.

Sempre é um desafio, porque eu entendo que, enquanto mulher e professora, mesmo que às vezes seja afirmado no discurso, na prática nem sempre há esse reconhecimento. No departamento em que estou, no curso de Licenciatura em Matemática, somos apenas três mulheres de um total de 14 professores. Na estatística, que está no mesmo departamento, o cenário é semelhante: entre os 13 ou 14 professores, apenas cinco são mulheres. Então, isso nos faz refletir sobre o porquê de isso acontecer. Quando observamos outros cursos, como engenharia, acontece a mesma coisa. Mas o número de mulheres é muito maior. Isso não acontece por acaso; é resultado de uma longa história que estamos enfrentando.

Talvez tenha sido mais fácil para mim por questão de que a grande parte deles foram meus professores eu já tenha uma convivência, uma relação de respeito, pela história, pela trajetória... E quando se é mãe, o tempo que a criança exige da gente é bem grande. E fizemos essa opção, meu esposo e eu, de não terceirizarmos; quem cuida do Lucas somos nós. A gente se organiza e se reveza. Mas a gente fez essa opção porque a gente queria vivenciar efetivamente esse momento. E porque foi importante a gente aguardar esse tempo, porque hoje eu entendo que tem muitas coisas sobre o desenvolvimento cognitivo, as falas, talvez se eu tivesse vinte anos eu não iria entender esse momento, o que significa cada uma das fases, de ler, estudar sobre, ter paciência... Talvez se eu estivesse naquele tempo agitado eu não teria a paciência que tenho hoje, de se sentar, de brincar, de ouvir, de olhar nos olhos, de contar histórias, de participar...

Vejo dessa forma, se fosse em outro momento, não sei se teria condições. Admiro muito... Fico imaginando, tive vários colegas nessa trajetória fazendo mestrado e tendo filho, doutorado tendo filho. Eu pensava, meu Deus, essas mulheres são guerreiras. A gente fala guerreiras, mas elas têm que sobreviver, não é? Agora eu já tenho uma identidade profissional, posso dizer que é mais tranquilo, conseguimos gerenciar melhor, mas é um desafio. Já não é

fácil, tem as noites que a gente não consegue dormir... Porque a mãe que tem que amamentar, e tem coisas que o parceiro da gente não pode fazer por nós. Então a minha admiração por essas mulheres que trabalham e têm filhos na época de mestrado ou doutorado e conciliam essas atividades.

Ainda bem que esperei, pois talvez não teria me dedicado tanto à pesquisa. Esses momentos, essas experiências foram muito importantes para minha trajetória como mulher, professora, educadora e pesquisadora. Vivenciei isso e pensei: “hora de dar uma pausa em algumas coisas, porque agora também quero vivenciar a maternidade”. Tem sido muito importante para mim, tem dado um novo significado à vida em vários aspectos. Após o nascimento do meu filho, definitivamente, a vida mudou completamente. Até mesmo na forma como encaro a educação, as lutas que travamos, sempre com um olhar para o futuro, pois sabemos que somos passageiros. A única certeza que temos é que nosso tempo aqui não é eterno. Quero deixar algo melhor especialmente para meu filho, em termos de educação, e, claro, para as pessoas que encontramos ao longo dessa jornada. Sentimos uma empatia maior. Sei que é algo pequeno, mas se não pensarmos assim, não fazemos nada. Contribuir dentro do que posso, nas minhas possibilidades, é deixar um mundo melhor para o Lucas.

Eu tenho uma certa organização em relação à minha rotina. Durante o dia, geralmente sou ou meu esposo cuidando do nosso filho. Como as aulas do curso são à noite, podemos escolher entre manhã, tarde ou noite para fazer as atividades acadêmicas. Geralmente, conseguimos ter mais tempo livre para isso às quintas e sextas-feiras. As orientações também são flexíveis em termos de horário, de acordo com a disponibilidade de ambos. Isso nos dá uma flexibilidade maior para nos organizarmos. Então, eu planejo: quando estou livre, tenho que estar com meu filho, e vice-versa. Há momentos em que nossas agendas se sobrepõem, e aí levamos ele conosco para a universidade. Não tem como evitar, já que ele ainda não está na escola. Essa é uma decisão que tomamos, de só inseri-lo na vida escolar aos quatro anos, quando é obrigatório. Portanto, ele começará no próximo ano [2024], e já visitamos a escola escolhida, conversamos com ele sobre como será. Imaginamos que essa dinâmica contribuirá para a organização do trabalho, pois reservamos as madrugadas para o estudo e a escrita. A Samanta<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Samanta Margarida Milani atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO), campus Cacoal, atuando como professora do curso de Licenciatura em Matemática nas áreas de metodologia de ensino da Matemática I e II, com ênfase na linha de pesquisa de formação de professores. Pesquisadora associada membro do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM) e do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) que Ensinam Matemática (GFOPEM). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)/Campus Rio Claro. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1852531797620789>. Acesso em: 01 mai. 2024. Samanta foi quem intermediou o contato entre



já está familiarizada com nossa dinâmica, então ela costuma enviar mensagens às duas ou três da manhã, e estou lá para responder, pois já coloquei meu filho para dormir. A leitura, estudo, escrita de artigos e correção de dissertações, que exigem mais concentração, são reservados para esse horário, pois durante o dia há outras demandas como aulas e reuniões, que conseguimos conciliar mais facilmente.

Tivemos esse momento, e apesar de muitos aspectos negativos da pandemia, se há algo de positivo que posso destacar é o fato de ter passado mais tempo com o Lucas, embora ele não tenha tido oportunidade de ter experiências, naquele momento, com outras crianças e com o restante da família. Durante o período em que precisávamos ficar em casa e as atividades eram remotas, eu pude estar com ele o tempo todo. Ele nasceu em 2020, no auge da pandemia em abril, então passei todo o ano de 2020 e 2021 inteiramente com ele. Em 2022, as coisas começaram a voltar ao normal gradualmente, mas a universidade ainda está tentando se recuperar do tempo perdido, e este é o último período letivo que estamos tendo. Isso nos permitiu, a mim e ao meu esposo, vivermos integralmente com o Lucas diariamente. Acredito que isso tenha sido muito importante para todos nós. Agora que ele está um pouco maior, podemos nos organizar melhor, e ele já compreende as coisas. Acho que esse contexto também contribuiu para a formação e criação dele. Vamos ver o que o futuro nos reserva [risos].

Mas é interessante observar como a sociedade coloca pressões sobre as mulheres, não é? Meu filho tem apenas três anos e já começam as perguntas: “e o segundo filho?”. Essas cobranças são constantes. “vai ter o segundo filho? Já está com quantos anos? Já tem 40? Precisa se apressar!”. Se nos deixarmos levar por essas pressões, podemos enlouquecer, porque estamos constantemente tentando atender às expectativas da sociedade. E se uma mulher não quiser ter filhos, é uma decisão dela e do parceiro. São escolhas que fazemos. No meu caso, quis ter um filho, mas achei que era melhor esperar, e essa foi uma decisão acertada, tomada em conjunto com meu esposo. Quanto ao próximo filho, quem sabe? Primeiro, quero vivenciar essa experiência com meu filho atual. Afinal, já sou mãe, isso é importante não apenas para mim, mas também para meu esposo. Essas decisões devem ser tomadas em conjunto.

## MIRIAM GODOY PENTEADO

Entrevista realizada no dia 22 de janeiro de 2024  
Local: via *Google Meet*



*Eu tenho uma sede por fazer coisas diferentes, de conhecer, de [...].*

A conversa com Miriam Godoy Penteado, em 22 de janeiro de 2024, foi um profundo retorno simbólico à casa, ainda que por meio da tela do Google Meet. Sua voz nos chegava de São Paulo, cidade onde vive atualmente, mas sua narrativa nos transportou para Rio Claro – cidade onde nasci como tese e onde a própria Educação Matemática brasileira ganhou um de seus mais importantes contornos. Miriam, figura central nesse cenário, personifica uma trajetória de movimento e reinvenção contínuos. Sua fala revela uma curiosidade que a impulsionou desde cedo, da experiência como jovem funcionária na indústria de automóveis Gurgel ao fascínio pela programação de computadores, muito antes de a tecnologia se tornar onipresente.

Sua história com a docência começa com uma recusa: *tudo que eu tinha certeza era que não queria ser professora*. Seu plano era trabalhar em uma empresa. No entanto, o encontro com

a graduação em Matemática na Unesp e, em especial, com professores como Luiz Roberto Dante e Irineu Bicudo, desviou seu percurso. Ainda como aluna, ela não apenas absorvia o conhecimento, mas o produzia, ajudando a fundar o primeiro Laboratório de Ensino de Matemática e o projeto “Pronto Socorro de Matemática”, mostrando na prática *sua sede por fazer coisas diferentes*.

Sua carreira de pesquisadora é uma sucessão de deslocamentos. Começou na esteira da Resolução de Problemas, migrou para a Informática na Educação, co-fundando o GPIMEM, e encontrou sua grande virada em outro encontro transformador: um projeto de mestrado que a desafiou a pensar a inclusão de uma aluna cega. A partir dali, Miriam se tornou uma das pioneiras nos estudos sobre Educação Matemática Inclusiva no Brasil, fundando o grupo Épura e sendo uma das articuladoras do GT13 da SBEM. Sua narrativa nos mostra como uma área de pesquisa nasce: *É acreditando, respeitando todos que podem contribuir, buscando ajuda*.

Sua fala sobre os desafios de ser mulher, mãe e pesquisadora ressoou profundamente em mim. Ela narra com honestidade a “desvantagem de ser mulher”, a carga extra de organização e a dependência de uma rede de apoio familiar para conseguir viajar e participar da vida acadêmica em igualdade de condições com os colegas homens. No momento de nossa conversa, essa realidade se mostrava ainda mais intensa: ela se dedicava integralmente ao cuidado de seu esposo, o também educador matemático Ole Skovsmose, que enfrentava uma enfermidade complexa, e se mantinha presente na vida de sua mãe, então com 96 anos. Sua constatação de que *sem rede de apoio, eu não seria nada* é um testemunho poderoso de uma realidade que atravessa a trajetória de inúmeras mulheres na ciência.

Vocês lerão a seguir trechos da vida de Miriam Godoy Penteado, 62 anos na época da entrevista, professora, pesquisadora, mãe de dois filhos, e uma mulher cuja incansável curiosidade abriu caminhos para a tecnologia e, fundamentalmente, para a inclusão na Educação Matemática brasileira, e que hoje, movida pela mesma sede, se aventura em uma nova graduação, a de Psicologia. Os meses que se seguiram a esta entrevista, tanto seu esposo, Ole, quanto sua mãe, infelizmente vieram a falecer. Saber disso hoje ressignifica nossa escuta e transforma sua narrativa em um testemunho de sua imensa força e generosidade em partilhar suas memórias em meio a um período de perdas e cuidados intensos.

---

\*

---

Eu sou a Miriam Godoy Penteado, nasci em 1961, portanto, tenho 62 anos. Eu tenho uma tradição familiar de muita valorização do estudo. As mulheres da minha família desempenham um papel marcante, desde minhas bisavós até minha mãe, muitas das quais se viram viúvas cedo e tiveram que assumir a criação dos filhos, o que deixou uma marca em nossa história. Eu carrego em minha herança familiar uma forte influência da tradição italiana. Minha linhagem é de descendentes italianos, e sempre reflito sobre a mulher imigrante – aquelas que atravessaram oceanos em busca de uma vida melhor, especialmente jovens, certamente tem grande empenho e força. Essas características estão presentes em todas as mulheres da minha

família, que enfrentaram desafios em todas as dimensões da vida, existe essa decisão, força e resiliência... Um aspecto marcante na minha família foi o valor atribuído ao estudo. Apesar de minha avó não ter frequentado a escola, de não ter sido letrada, sua presença deixou uma marca muito grande em mim. Se ela tivesse tido a oportunidade de estudar, sua capacidade intelectual poderia tê-la levado a posições acadêmicas de destaque, até mesmo à reitoria de uma universidade. Essa valorização do estudo foi um legado significativo que ela nos deixou.

Todos nós trilhamos o caminho até a universidade. Eu sou a caçula entre quatro irmãos. Minha mãe também buscou continuar o ensino e completar o ensino ginasial mais tarde, após criar os filhos. Isso ressalta o valor que atribuímos ao estudo em nossa família, algo que impulsionou minha trajetória profissional e educacional, e que certamente influenciou na educação dos meus filhos. A presença marcante da vida universitária é muito forte na nossa família. Então, percebo isso como uma característica lá de casa, especialmente entre as mulheres, que sempre estiveram profundamente envolvidas com essas questões. Essa é uma influência familiar que integra o meu próprio caminho.

Quanto à religião, eu nasci em uma família católica e fui criada dentro dessa tradição, mas a minha mãe sempre teve uma abordagem leve em relação à religião, sem muitos excessos. Frequentávamos a igreja, mas sem grandes exageros. Ela valorizava muito a leitura, e isso se refletia em nossa rotina. No entanto, conforme ela enfrentava os desafios da vida, como o trabalho e a viuvez, percebi que ela diminuiu um pouco o hábito de ler. Mas o amor pela leitura era uma característica marcante em nossa família. Minhas irmãs mais velhas também eram leitoras ávidas. Cresci em um ambiente onde a educação formal era altamente valorizada, e minha irmã mais velha costumava dizer: "Negue-me um vestido, mas não um livro". Tudo era feito para que as condições favorecessem o estudo.

[Lendo as fichas] sobre causas e efeitos... percebo que houve rupturas significativas em minha vida. Em relação à família do meu pai, tive pouco contato, pois ele faleceu quando eu era bebê. No entanto, o valor do estudo também era marcante. Meu pai apreciava muito o estudo. Essa ruptura, representada pela morte de meu pai, desencadeou uma mudança significativa na vida de minha mãe. Ela teve que passar de dona de casa para uma mulher que precisava assumir um emprego e trabalhar fora. Esse período trouxe desafios e fragilidades, mas também proporcionou um espaço para demonstrar muita força. Meu pai faleceu muito jovem, acho que com quarenta e dois anos. Ele teve um problema vascular, e na época, os recursos disponíveis da medicina não conseguiram salvá-lo, ele teve uma hemorragia interna... E minha mãe ficou com quatro filhos, eu tinha cinco meses, era muito novinha. Essa foi uma

ruptura imensa. É claro que não tenho memória dele, eu tenho o que a minha mãe conta, o que foi construído, o que as pessoas contam. Tenho duas irmãs mais velhas mulheres, depois vem Marcos, depois eu. Eu sou a mais nova.

Minha mãe, uma presença viva até hoje aos 96 anos<sup>1</sup>, é para mim o maior exemplo de determinação e força. Se estou onde estou hoje, é porque ela sempre foi o principal suporte familiar que tive. [Lendo as fichas] acho que o que é papel ou função de cada membro da família em casa e no mundo eu acho que já ficou um pouco claro. Minha mãe, que desempenhou o papel de mãe e pai, foi incrivelmente forte, enquanto minha avó, com uma personalidade marcante, esteve sempre presente em nossas vidas. Lembro-me vividamente de como ela apoiava minhas irmãs durante os estudos universitários. Elas frequentavam a antiga Faculdade de Filosofia<sup>2</sup>, que hoje é conhecida como Unesp<sup>3</sup>. Minha mãe saía para trabalhar, e minha avó assumia o comando da casa e coordenava os estudos, oferecendo suporte e até mesmo preparando café para os colegas de estudo até altas horas da noite. São memórias como essas que destacam o significado dos pequenos gestos de apoio em nossas vidas.

E claro, sendo a irmã mais nova, tudo para mim foi muito mais fácil, eu penso. O caminho já estava pavimentado. Minha avó tinha dois filhos, e minhas primas também eram mais velhas, já haviam ido para a faculdade. Estou falando bastante sobre a questão do estudo, não é? Mas no fundo, a minha vida estava profundamente ligada a isso. Além disso, havia outras coisas, mas os afazeres da escola eram os mais importantes: era estudar e pronto – uma vida comum, nada muito além do que era esperado na infância. Sempre vivi em Rio Claro/SP<sup>4</sup>, sou rioclarense. Tínhamos aquela vida de clube da cidade, não de praia. Estudávamos na mesma escola, quase todo mundo. A escola era pública, de excelente qualidade. Comecei no grupo escolar e depois fui para o Instituto de Educação, que é o Joaquim Ribeiro<sup>5</sup>, e existe até hoje. E ficavam muito perto de casa, no centro da cidade. Lembro-me de ir a pé para a escola quando era muito pequena, sem problemas, algo que meus filhos nunca experimentaram. Era essa a vida: tinha os vizinhos, brincávamos na rua... São lembranças tão boas, sabe? Minha avó e minha mãe sentadas na porta de casa, as crianças brincando na rua. Moramos muito tempo na

---

<sup>1</sup>Infelizmente, após o retorno da entrevista textualizada, a mãe da professora Miriam faleceu.

<sup>2</sup> “A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (FFCLRC) foi criada pela Lei Estadual nº 3895, de 7 de junho de 1957, promulgada pelo Governador Jânio Quadros. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) foi criada pela Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976, como autarquia de regime especial, com a incorporação, entre outras, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Seus Estatutos foram aprovados pelo Decreto nº 9.449, de 20 de janeiro de 1977.” (HENRIQUES et al, 2016, p. 159).

<sup>3</sup> Sigla que se refere à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

<sup>4</sup> Rio Claro, localizada dista cerca de 200 km de São Paulo, capital do estado de mesmo nome.

<sup>5</sup> Escola Estadual Joaquim Ribeiro.

mesma rua, então quase todo mundo cresceu junto. Eu acho que eu sou tudo isso... Lembro [...] se você falar da escola, eu lembro da minha professora de pré-escola, com tanto carinho. Fui para a escola muito cedo, com quatro ou cinco anos, fiz a pré-escola, tudo que tinha era perto de casa. E eu gostava demais das minhas professoras. Nunca tive dificuldades na escola. Eu ia bem, era tranquilo.

Então, nosso cotidiano era muito esse, de ir para a escola, brincar, e sempre estudei de manhã. À tarde, ficava lá para a educação física, ou no final de semana íamos ao clube. Eu sempre ia com os irmãos mais velhos, minha mãe já não acompanhava tanto. Nunca viajei muito quando criança, só tínhamos a viagem para a praia no final do ano, nas férias. Isso era marcante, muito gostoso, era com os irmãos e mais quatro primos. Então, é difícil olhar para isso e identificar as influências, não é? Acho tudo [...] consigo ver o jeitinho da minha mãe, da minha tia lidando nessas viagens, com tanta moçada, tanta criançada, a calma do meu tio ao volante, entende? São coisas que acho que não percebia na época, mas que hoje vejo como foram me constituindo. Vejo muito da minha mãe em mim. Ela é uma pessoa calma, sempre trabalhou bastante, foi muito dedicada ao seu trabalho em uma repartição pública no setor de agricultura. Era aquela pessoa que trazia paz, que resolvia tudo. Acho que essas características [...] vejo muito dessas mulheres na minha vida, é uma geração com [...] e minhas irmãs também seguiram carreira acadêmica, uma delas seguiu, outra foi para a direção de escola. Meu irmão seguia uma linha diferente, era mais voltado para a engenharia, mas depois se dedicou à música. Hoje ele é falecido.

Bem, sobre essa ficha, acho que já comentei um pouco, não é?<sup>6</sup> Iniciei meus estudos no grupo escolar, que na época correspondia ao ensino fundamental, e depois passei para o ginásio, e posteriormente fui para o ensino médio. Estudei inicialmente no mesmo grupo escolar onde minhas irmãs também estudaram, e depois no colégio Joaquim Ribeiro, que era o colégio tradicional da cidade. Sempre frequentei as aulas pela manhã. No último ano do ensino médio, decidi que queria trabalhar. Houve uma certa resistência por parte da família, pois ninguém havia feito esse movimento antes, e eles temiam que eu abandonasse os estudos. No entanto, persisti muito e fui em frente. Continuei meus estudos à noite, cursando o ensino médio, enquanto trabalhava em uma empresa.

Primeiro eu comecei a trabalhar durante as férias em um escritório de contabilidade. Logo em seguida, comecei a trabalhar em uma grande empresa em Rio Claro, uma indústria de

---

<sup>6</sup> Ficha temática 2.

automóveis chamada Gurgel<sup>7</sup>. Embora essa empresa já não exista mais, ela tinha um projeto muito interessante de carro elétrico durante os anos 1970. Foi uma experiência marcante, pois lá, apesar de ter apenas 15 anos, fui tratada como uma funcionária. Eu tinha que me responsabilizar e dar conta do trabalho, e eu adorava aquilo. Me saí muito bem, começando como recepcionista, numa época em que as chamadas telefônicas dependiam de telefonistas e não havia DDD<sup>8</sup>. Era uma coisa doida. Mais tarde, fui promovida para o departamento de vendas, assumindo muitas responsabilidades ainda jovem. Foi um mundo completamente novo para mim, um ambiente onde estudava à noite e convivia com pessoas que já estavam no mercado de trabalho. Essa experiência foi fundamental para minha constituição e me mostrou que eu era capaz de enfrentar desafios. E eu dei conta. Isso, na verdade, depois você vai ver mais para frente. É uma marca minha. Eu tenho uma sede por fazer coisas diferentes, de conhecer, de [...] <sup>9</sup>.

Minha mãe sempre foi muito vigilante, sabe? Mesmo eu já trabalhando, ela monitorava tudo de perto. Não era que ela não permitia as coisas, mas ela era atenta, extremamente sábia. Minha mãe era aquela que todos os gerentes conheciam e eram extremamente atenciosos com ela. Agora que tenho filhos, percebo o quanto ela era interessante nesse sentido. Ela não proibia, mas nunca deixava de me acompanhar, mesmo quando eu estava trabalhando. Se fosse hora-extra, queria saber o motivo, pois se eu atrasasse cinco minutos, ela ligava para saber onde eu estava. Não havia celulares na época, então ela ligava direto. Era o maior mico<sup>10</sup> [risos], enfim. Mas hoje vejo que era uma forma de cuidado e preocupação. No trabalho, aprendi muito.

Sempre gostei de conhecer pessoas e lá eu tinha contato com a indústria, com os funcionários da fábrica, que ficava na rodovia Washington Luís<sup>11</sup>, e meu escritório era anexo à indústria. Era uma outra realidade que estava se abrindo para mim, e eu sempre fui muito curiosa em relação a isso. Gostei muito da experiência de ser tratada como adulta, de ter responsabilidades e tomar decisões. Isso, com certeza, me ajudou muito.

E outra coisa, eu saí de uma rotina em que estudava de manhã, chegava em casa e

---

<sup>7</sup> “A Gurgel, empresa internacionalmente conhecida, se instalou no município [de Rio Claro] em 1969. Em 1994, a Justiça decretou a falência da empresa [...]”. Ver: <https://www.jornalcidade.net/rc/ha-50-anos-gurgel-abria-suas-portas-em-rio-claro/62609/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>8</sup> Sigla para Discagem Direta à Distância. É um sistema de ligação telefônica automática entre diferentes áreas urbanas nacionais.

<sup>9</sup> A colaboradora não completou a frase.

<sup>10</sup> Gír. Situação embaraçosa, que causa vergonha, vexame, constrangimento.

<sup>11</sup> A Rodovia Washington Luís ou anteriormente Via Washington Luiz é uma rodovia radial do estado de São Paulo, sendo o maior e principal trecho da SP-310. Essa rodovia faz a ligação de São Paulo aos municípios de Rio Claro, São Carlos, Araraquara, dentre outros.

almoçava, e fui para uma vida em que precisava levantar às 5h para ir trabalhar, a perua<sup>12</sup> passava às 5h30 para me pegar e eu entrava às 7h. E levava marmita. Era assim, totalmente diferente. E eu era a primeira a ser pega pela perua, porque todo mundo queria ficar por último. Eu saía de casa às 5h30, saía do trabalho às 17h30, e a perua me levava e eu tinha que estar na escola às 19h. E saía às 23h naquela época. Eu curtia tudo isso e não podia faltar na escola, porque era meu compromisso com a minha mãe. Podia trabalhar? Podia, mas não podia faltar à escola.

E eu adorava essa rotina, sabe? Gostava tanto. Era tão curiosa que, por exemplo, decorei quase aquela lista telefônica. Conseguia descobrir como fazer uma ligação, mesmo para lugares distantes, como Rondônia<sup>13</sup>, que era um estado complicado para contatar naquela época. Aprendi a lidar com isso e fui descobrindo os mecanismos. Eu ligava para um número de manhã, e a telefonista de Rio Claro ia conectando para conseguir uma ligação com Rondônia, que às vezes só conseguia à tarde. Não era uma tarefa simples. Eu ia aprendendo, observando. Não tínhamos internet naquela época. Eu pegava a lista telefônica, tentava descobrir, anotar as coisas. Como ser mais eficiente? Era um desafio que eu gostava de enfrentar. Depois de algumas experiências que vivi, percebo como isso me ajudou a encarar situações difíceis hoje em dia. Sempre tive essa vontade de conversar, conhecer pessoas, ouvir suas histórias. Era fascinante estar ali, deslumbrada com tanta diversidade. Então, eu acho que eu tenho uma forte curiosidade para essas coisas.

Quando chegou o terceiro ano do ensino médio, eu pensei: "Bom, agora vou sair do trabalho e fazer cursinho, porque vou prestar vestibular." Era o combinado que havia feito com a minha mãe. Então, saí do trabalho e me matriculei no cursinho. Mesmo assim, durante as férias, trabalhei em lojas em Rio Claro durante o Natal, vendendo presentes e coisas do tipo. Era completamente diferente do que a maioria da minha família havia feito. Eu gostava disso, mas segui em frente e fiz o cursinho, me preparando para o vestibular. Optei por estudar matemática na Unesp, e deu tudo certo. Me envolvi muito com o curso. Minhas irmãs costumavam dizer: "Nossa, a Miriam fica triste quando chega sábado e domingo", porque eu realmente vivia o curso intensamente, participando de tudo, me envolvendo ao máximo. Eu gostava muito de ir. E tive sempre bons professores.

E sobre o clima e o ambiente da escola [lendo as fichas], era o clima dos anos 70,

---

<sup>12</sup> Um tipo de veículo de transporte, geralmente grande, projetado para transportar várias pessoas ou carga.

<sup>13</sup> Estado brasileiro localizado na região Norte.



ditadura<sup>14</sup> e a gente nem pensava muito. Minha família não era muito ligada a essa questão política, minhas irmãs não estavam envolvidas no movimento estudantil, então essa parte não era muito discutida. O ensino fundamental da educação básica foi bom, muito bom. O ensino médio foi médio [risos], porque eu trabalhava, então era mais ou menos, fazia o básico, mas nunca fiquei de recuperação, nada disso. Mesmo assim eram ótimos professores, excelentes.

Língua estrangeira, quando eu estava no ensino fundamental, tinha uma amiga que fazia cursinho, então ela dava aula de inglês para mim e para a irmã dela. Eu sempre gostava, sempre gostava, sempre gostava. Desenvolvi um grande interesse pelo inglês. Tanto é que, quando fui para a faculdade de matemática, no primeiro ano do curso, pensei em desistir e começar um curso de tradução e intérprete – talvez na própria Unesp em um outro campus. Mas depois me interessei novamente pela matemática e decidi seguir com ela. Então, o inglês nunca foi um sofrimento para mim, foi a língua estrangeira que estudei.

É aí que [...] como eu te disse, quando eu estava no colégio, aos 15 anos, comecei a trabalhar, e surgiu um curso aos sábados em Rio Claro, de computação, era algo assim que estava em alta na época. Foi um curso de Cobol<sup>15</sup> numa escola, hoje extinta, chamada Anglo Novo Triunfo<sup>16</sup>. E eu decidi fazer. Eu simplesmente amei programação em Cobol. Tínhamos que preencher os cartões perfurados<sup>17</sup>, toda aquela coisa, sabe? Eu não sei de onde tirei essa paixão pela computação, mas gostei muito dessa parte. Sempre fui muito ligada ao raciocínio lógico, ao raciocínio de fluxograma. Isso faz parte da minha vida, e sou extremamente controladora, algo que venho trabalhando em terapia há 300 anos [risos].

Eu gosto dessa ideia de explorar... Eu tive essa ideia de que queria fazer esse curso de computação, e gostei muito. E então, pensei: "Quero seguir por aqui" Minha prima mais velha fez matemática na Unesp de Rio Claro, depois uma especialização em computação na USP<sup>18</sup> de São Carlos e trabalhava na Jonhson & Jonhson, como analista na área de programação. Eu pensei: "Quero fazer isso". Porque eu gostei muito, eu queria trabalhar em uma indústria. Mas não considero que tenha sido influenciada por minha prima, pois não tínhamos muita proximidade, mas observei o caminho que ela seguiu, um caminho possível. Vi apenas como

---

<sup>14</sup> A ditadura militar (1964-1985) foi despontada por meio de um golpe de Estado que ocorreu no dia de 31 de março de 1964. O golpe de 64 contra a democracia foi desencadeado, principalmente, pelo suposto golpismo de João Goulart com um “golpe comunista”. (FICO, 2004).

<sup>15</sup> COBOL (sigla de COMmon Business Oriented Language) – Linguagem Comum Orientada para os Negócios é uma linguagem de programação orientada para o processamento de banco de dados comerciais.

<sup>16</sup> Um antigo colégio particular em Rio Claro.

<sup>17</sup> Cartão perfurado era utilizado como forma de entrada de dados em computadores.

<sup>18</sup> Sigla para Universidade de São Paulo.

uma possibilidade de seguir por aquele caminho.

Tudo que eu tinha certeza era que não queria ser professora, porque já havia muitas na família, e eu pensava: “Nossa, não é isso que eu quero”. Então, não queria ser professora, queria trabalhar em uma empresa, eu gostei da experiência de trabalhar na indústria e pronto. E pensei, “ok, vou fazer matemática, vou seguir o exemplo dela” [risos] e fui. Passei. Só que na época tinha licenciatura e bacharelado, aí minha mãe falou: “Minha filha, bacharelado é nada. Então, faça licenciatura porque você não sabe sua vida, pelo menos vai ter um diploma de professora.” Ah, tudo bem. Sempre fui muito obediente, nunca fui uma pessoa que contrariava, sempre segui muito as orientações da minha mãe. Sempre tive uma ótima relação com ela, até hoje, sabe? Você vai me ouvir falar muito dela.

E fui fazer Matemática. Optei pela licenciatura e fazíamos algumas disciplinas com a turma de bacharelado. Conforme o tempo passava, eu me envolvia cada vez mais. Fui me metendo num monte de coisas. Logo no primeiro ano, conheci o Professor Irineu Bicudo<sup>19</sup>, que foi uma pessoa extremamente importante para a minha formação. Fiquei completamente encantada com sua forma de lecionar e com os temas que abordava, incluindo estruturas algébricas, ministrada já no primeiro ano de curso. Desenvolvemos uma afinidade que perdurou ao longo da minha vida, até o momento de seu falecimento. Ele foi até mesmo nosso paraninfo na cerimônia de formatura. Eu estava profundamente imersa nesse ambiente. Nessa época a Unesp era na Rua 10<sup>20</sup>, em uma localidade diferente da atual. Nessa época, eu não trabalhava, então tinha 24 horas do dia disponíveis para o estudo. Foi nesse contexto que conheci o Professor Luiz Roberto Dante<sup>21</sup>, uma referência em Educação Matemática. Isso tudo ocorreu no início dos anos 1980, quando a Educação Matemática fervilhava em Rio Claro. Então, desde o início, conheci o Dante... E me relacionava bem com os dois, o Bicudo e o Dante, embora

---

<sup>19</sup>Irineu Bicudo (1940-2018) foi um matemático, professor universitário e tradutor. Graduou-se em matemática pela Universidade de São Paulo, obteve doutorado pela Pontifícia Universidade Católica/SP e pós-doutorado pela University of California. Foi, também, pesquisador convidado na Fondation Hardt e professor titular da Universidade Estadual Paulista/RC. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9917283698483841>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>20</sup> “Inicialmente, o prédio escolhido para abrigar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro foi o que estava sendo construído para o Grupo Escolar “Barão de Piracicaba”, na Rua 10, entre Avenidas 28 e 30.” (Henriques *et al*, 2016, p. 159). Em seguida, o campus foi realocado para a Avenida 24A, onde está localizado até hoje.

<sup>21</sup>Luiz Roberto Dante possui licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp -Rio Claro), mestrado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1973), doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e Livre Docência em Educação Matemática pela Unesp de Rio Claro SP (1988). Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Metodologia do Ensino da Matemática. Autor de livros didáticos e paradidáticos de Matemática para alunos e professores da Educação Básica, pela Editora Ática e pela Editora do Brasil. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4426104231568888>. Acesso em: 16 mai. 2024.

entre eles houvesse um certo conflito. Não que fossem inimigos, mas na relação entre eles havia certos ruídos e tensões. Eu me envolvia bastante nesse cenário, e eles não se importavam de eu estar trabalhando com os dois... Eu estudava com o Professor Irineu sobre teorias dos reticulados, enquanto começava a trabalhar com o Dante em Educação Matemática. Seguíamos assim.

E certo dia, o Dante disse para mim e para Maria da Graça “Olha, eu quero montar um laboratório de ensino”. A Maria da Graça havia sido colega da minha prima, que tinha feito bacharelado, e ela retornou para concluir a licenciatura, então era mais velha que eu. Pronto, entrávamos no carro do Dante e íamos de um lado para outro providenciando as coisas. Assim, construímos o primeiro Laboratório de Ensino de Matemática ali, e hoje ele está no Departamento de Matemática no campus da Bela Vista, que você deve conhecer, mas era na Rua 10. Eu me envolvi muito com esse projeto. Outro projeto em que me envolvi na época foi o Pronto Socorro de Matemática, que oferecia atendimento à comunidade. Abríamos esse serviço para a cidade, só para você ter uma ideia, se tornou tão forte que certa vez o Professor Mário Tourasse<sup>22</sup> estava lá atendendo, assim como o Dante, porque vinha muita gente. Isso contribuiu muito para a minha formação. Naquela época, nos quatro anos, eu me dediquei inteiramente a isso. Se me perguntassem o que estava sendo ensinado em matemática na Escola “X” de Rio Claro, eu saberia dizer, pois eu estava muito envolvida.

E então, claro, começamos a ter outros colegas da graduação se envolvendo no laboratório, no plantão, porque não dava conta. Considero isso uma das melhores experiências para minha formação como docente. Porque também tinha a possibilidade de ter o Dante muito próximo. O Dante foi uma pessoa muito, mas muito importante em minha formação. Ele me envolvia em projetos, me levava para os cursos dele como ajudante. Ele trabalhava com professores aqui em Rio Claro. Então, comecei a conhecer tudo. Eu era de Rio Claro e podia fazer isso sempre, porque tinha disponibilidade mesmo, né? Então, ajudava em tudo, até mesmo com mimeógrafo, carimbando, nos congressos importantes que eram organizados naquela época. Eu sempre estava lá, ajudando, como aluna. E ele sempre me envolvia, sempre abria portas, e vejo, pode parecer bobagem, né? Você está sendo usada, você está [...], Mas não, para mim, foi uma oportunidade incrível. Conheci figuras como o Ubiratan D’Ambrósio<sup>23</sup>, a Maria

---

<sup>22</sup>Mário Tourasse Teixeira (1925-1993) foi um matemático especializado em lógico e fundamentos da matemática. Foi professor assistente da cadeira de Análise Matemática da Faculdade Fluminense de Filosofia e foi responsável pela criação do curso e do Departamento de Matemática na Universidade Estadual Paulista/RC e professor titular da Universidade Estadual Paulista/RC. Disponível em: <https://arqhist.cle.unicamp.br/index.php/mario-tourasse-teixeira-2>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>23</sup> Ubiratan D’Ambrósio (1932-2021) foi um educador matemático brasileiro, pioneiro da etnomatemática atuou

Carmo Domite<sup>24</sup>, aquela turma de Minas Gerais<sup>25</sup>, em especial sobre o Professor Reginaldo Naves de Souza Lima<sup>26</sup> e a Professora Maria do Carmo Vila<sup>27</sup>. Comecei a ter contato com todos na área de Educação Matemática do Brasil, inclusive alguns estrangeiros que ele trazia.

Então, quando chegou no terceiro ano, foi o momento de definir o tema da Iniciação Científica, e eu tinha que decidir entre continuar com o Irineu Bicudo ou focar na Educação Matemática com o Dante, já que eu iria pedir a bolsa. Foi quando eu disse para mim mesma: “é o seguinte, eu gosto de gente. O trabalho com matemática pura, eu gosto? Sim, gosto, mas ele é solitário.” Eu senti isso naquele momento. Então, fui conversar com o professor Irineu, e ele disse, não se preocupe, estou aqui para te apoiar, não tem problema algum. E então o Dante também pediu a bolsa, segundo consta, o Dante disse que eu fui a primeira bolsista de iniciação científica em educação matemática no CNPq. Aquela área estava apenas começando, não havia muita coisa, mesmo assim nós pedimos, conseguimos a bolsa e comecei.

Então, eu participava de colóquios de matemática pura, participava de tudo sempre que surgia uma oportunidade. O Dante frequentemente me indicava para atividades. Lembro-me de ter ido gratuitamente para um desses colóquios de matemática pura do IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada), que acontecia em Poços de Caldas/MG<sup>28</sup>, uma experiência maravilhosa, fiquei hospedada em um ótimo hotel, tudo pago. Tive oportunidades similares na

---

junto à programa de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN, no Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo/USP e em no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas/IGCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Unesp-Rio Claro.

<sup>24</sup>Maria do Carmo Santos Domite (1948-2015) foi professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuou na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, nas linhas de pesquisa: formulação de problemas, etnomatemática e formação de professores e educação indígena. Coordenou, junto ao Prof. Ubiratan D'Ambrosio, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática-GEPEM, sediado na FE-USP. Trabalhou junto a formação dos professores indígenas do Estado de São Paulo (Guarani, Tupi, Kaingang, Terena e Krenak), coordenando o Curso de Magistério Indígena (2001-2003) e o Curso de Formação Intercultural Indígena (2005-2008). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3351678365014905>. Acesso em: 10 dez. 2023

<sup>25</sup> Estado brasileiro localizado na região Sudeste.

<sup>26</sup> “Reginaldo Naves de Souza Lima dedicou-se ao estudo e à criação de novas propostas de aprendizagem de Matemática e trabalhou como docente na UFMG. Participou da elaboração da proposta curricular de Matemática para o ensino de 1º grau de Minas Gerais editada em 1993.” (Melillo & Gomes, 2021, p. 249).

<sup>27</sup> Maria do Carmo Vila possui Doutorado em Educação - Université Laval (1992), Canadá, Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e graduação em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (1969). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática e Educação a Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de Matemática, formação de professores. Para saber mais, ver: MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; GOMES, Maria Laura Magalhães. Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995). *Bolema*, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 242-262, abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/JMjZTWw4LbBB4rQcVRPdxCh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2025.

<sup>28</sup> Poços de Caldas dista cerca de 445 km de Belo Horizonte.

USP, onde o Dante me incentivava a participar. Isso foi incrivelmente útil para mim, pois pude conhecer pessoas e frequentar cursos. Eu conhecia todos os professores de matemática de Rio Claro/SP, graças ao Dante, que sempre me levava com ele, mesmo que fosse apenas para ajudar com os materiais, eu estava lá presente. Assim, a maneira como ele interagia com os professores, eu absorvi muito disso, pois mais tarde eu mesma trabalhei a vida inteira com professores. O processo de comunicação dele, a abordagem educacional, a forma educada com a qual ele interagia com os professores, sei que fui fortemente influenciada pelo Dante nessa área.

Eu iniciei como professora eventual no quarto ano de graduação, quando já não tinha mais a bolsa de iniciação científica. Como não havia muitas escolas em Rio Claro, eu viajava para Limeira/SP. Foram diversas escolas. Por conta disso, me aposentei relativamente cedo porque acumulei tempo de serviço em empresa e docência. Depois de concluir a graduação, entrei direto no mestrado. Fui parte da segunda turma de Educação Matemática de Rio Claro. E aí, engravidei, casei e tudo mudou. Houve um concurso para professores da Rede Estadual de São Paulo, algo que não acontecia há muito tempo. Não me lembro exatamente, mas creio que foi isso, fiz o concurso. Eu me formei em 1984 na graduação e fiz o concurso em 1985. Pois bem, não havia bolsa no mestrado em 1985, nada, e eu precisava trabalhar. Então, assumi um contrato para dar aulas no ensino fundamental do SESI Rio Claro e ao mesmo tempo continuava com aulas eventuais em diferentes escolas estaduais de Rio Claro e região. Isso foi durante o ano de 1985. Em 1986, escolhi o meu cargo de professora efetiva na Rede Estadual de Ensino e fui para uma escola na cidade de Araras/SP<sup>29</sup>. No entanto, devido ao meu forte envolvimento com o mestrado e o departamento, apresentei um projeto para desenvolver um trabalho junto ao Laboratório de ensino do Departamento de Matemática da Unesp, Rio Claro. Ele foi aprovado e atuei como professora comissionada no departamento. Mais tarde, prestei outro concurso em 1987 ou 1988, e ingressei como professora em tempo integral no Departamento de Matemática da Unesp de Rio Claro em abril de 1989. Embora fosse efetiva na escola da Rede Estadual de São Paulo, minha vida desde os 19 anos esteve intimamente ligada à Unesp. Exceto por um período para fazer meu pós-doutorado, foi onde passei a maior parte da minha vida. Foi a partir da Unesp que criei meus filhos e vivi a maior parte das minhas experiências profissionais. Antigamente, na Unesp, você fazia o concurso e era celetista. Depois de 1993, fiz o concurso para efetivo. Há essas coisas, que ninguém entende muito bem, mas naquela época era assim. Eu passei para o efetivo em 1993, então foram dois concursos

---

<sup>29</sup> Araras dista cerca de 65 km de São Paulo.

semelhantes, mas o primeiro foi em álgebra e o segundo em geometria.

Você percebeu o enrolar da minha vida, não é mesmo? Porque eu tive filho, fiz mestrado, dava aula... Nem sei como, sempre me vi fazendo mil coisas ao mesmo tempo. Hoje, olho para meus filhos, que estão quase com 40 anos, e eles estão bem, dentro do padrão, não parece que foram muito afetados por tudo isso [risos]. Mas, como mencionei, para conseguir fazer tudo isso, inclusive se casar com o pai dos meus filhos, precisei do apoio da minha mãe. Ela foi fundamental, sempre esteve lá. Por exemplo, quando fiquei grávida, o pai dos meninos teve que ir trabalhar na Amazônia, ele é geólogo, e ficou aquela dúvida: eu já estava no mestrado, ir ou não ir? Lembro-me que minha avó disse: "Minha filha, você já está com sua vida profissional encaminhada, vai sair daqui para ir para esse lugar longe da família, com um bebê e tudo mais." Não sei se foi a melhor decisão na época, mas hoje vejo que sim, dei prioridade aos meus estudos e em ficar com meu filho aqui. Sempre foi muito forte essa ideia de que a mulher deve ser capaz de sobreviver pelo seu próprio trabalho. E foi isso que sempre segui. Minha avó era extremamente [...] ela mesma não estudou. Mas ela [...] porque isso era muito forte. Minha avó era muito mais direta. Minha mãe, ela é aquele docinho. Já minha avó, era mais enérgica, entendeu? Então, ela foi muito clara, e eu entendo muito bem a visão dela. Como eu disse para você, viemos de uma família em que todas as mulheres nem sabem o que é viver sem trabalhar, assim, sabe? Como seria isso? Depender financeiramente de outra pessoa ou [...] não! Não existia essa possibilidade.

Minha avó era uma visionária. Ela não sabia ler nem escrever. Guardava todas as revistas daquela época. Com as manchetes que contavam a história, ela sabia tudo sobre Getúlio Vargas. Para ela, televisão era só para assistir noticiário; ela era super bem informada. Só que ela tinha um orgulho, não conseguia frequentar uma escola de adultos. A gente até tentou incentivá-la, "Vovó, vá lá". Como assim? Como eu vou assumir que eu...? Era uma dureza, uma couraça. Então, na verdade, minha avó se realizou nos netos. E todos, principalmente as netas, foram brilhantes no sentido de seguir em frente, com propósito e realização. E meus primos também, porque eram duas famílias, os netos do meu tio e os filhos da minha mãe. Ela morava conosco. Mas sinto que era como se ela tivesse um desejo ali, ela fazia o possível e o impossível para que os netos trilhassem o caminho dos estudos e, principalmente, da universidade. Era como se através de nós ela pudesse... Ela conseguia, no dia em que ela foi na formatura de engenharia do meu irmão, nossa, ela compareceu em todas as ocasiões mais importantes. Então, não era de se esperar outra coisa dela. Ah, não, ela ficava ali. Tanto é que minha mãe também seguiu em frente, não se casou de novo. Muito jovem, viúva, com quatro filhos, foi trabalhar,

enfrentar um ambiente de trabalho masculino e tudo bem, ela foi lá e fez.

Bom, continuando, concluí o mestrado e comecei a trabalhar na Unesp. Foi uma época de muitas responsabilidades simultâneas. Em seguida, iniciei o doutorado na Unicamp. Durante o doutorado, consegui realizar um sanduíche de 40 dias em Portugal. No entanto, com filhos, tudo se torna mais desafiador. Eu já tinha dois filhos quando terminei o mestrado. Naquela época, o mestrado levou cinco anos para ser concluído. Então, após terminar o mestrado, dei início ao doutorado. Eu fazia tudo isso, não sei explicar como. O aniversário de um ano do meu primeiro filho é marcante para mim. Ele nasceu no dia sete de fevereiro, mas aconteceu algo inusitado: o primeiro ENEM<sup>30</sup>, em São Paulo ocorreu no começo de 1987, então eu me vi em um dilema. Decidi participar do ENEM e fiquei uma semana inteira fora de casa. Minha mãe e minha irmã foram essenciais nesse momento. Minha irmã, que é dez anos mais velha que eu, sempre me apoiou muito. Elas disseram: "Pode ir, nós cuidaremos do João e organizaremos a festa de aniversário." Cheguei em casa no sábado, dia do aniversário dele, extremamente feliz por ter participado de tudo, mesmo estando longe.

Recebi algumas críticas, mas, enfim, só para que você compreenda, na verdade, vivi um dilema. Na minha trajetória, eu tinha muitos amigos homens no departamento. Sempre tive que lidar com essa questão... Quer dizer, minha mãe me ajudava, mas para eu viajar, por exemplo, precisava garantir que a geladeira estivesse abastecida, que alguém fosse buscar e levar as crianças nos lugares, já que minha mãe não dirigia, essas coisas... Então, sempre senti uma diferença em relação aos meus amigos homens. Parecia que eles só precisavam comunicar às esposas que iriam viajar e já tinham toda a retaguarda garantida. Apesar de ter o apoio dos pais do meu filho, ele também viajava muito a trabalho. Éramos duas pessoas super envolvidas com suas carreiras. Sempre quis ser a melhor mãe do mundo. Então, quando estava fazendo o doutorado, já estava divorciada, mas não deixava de levar meu filho Lucas para pescar, por exemplo, no Clube de Campo de Rio Claro. E eu não podia deixar meu filho sozinho lá. Estacionava meu carro ao lado, ficava estudando, fazendo minhas coisas, porque também dava aula na Unesp enquanto fazia o doutorado. Tentava fazer de tudo, comprar presentes, levá-lo para festas, buscá-lo, porque era como se eu não pudesse vacilar em nada.

Eu me virava, e isso é uma marca muito forte em mim, essa habilidade de resolver as coisas, de tentar fazer tudo, porque havia essa expectativa. Na minha família, apesar de todos trabalharem, existe uma forte cultura de dedicação materna aos filhos. É como se a agenda da mãe viesse sempre depois da agenda dos filhos, sabe? Minha mãe nunca teve uma agenda só

---

<sup>30</sup> Encontro Nacional de Educação Matemática.

dela, sempre foi a agenda dos filhos. Se alguém perguntasse para minha mãe se ela quisesse ir a qualquer lugar, ela certamente responderia, "Preciso ver se a Angélica, a Miriam, a Vera ou o Marcos não vão precisar de mim." Entende? Porque todos nós precisávamos dela. Chegamos aonde chegamos porque ela sempre nos deu muito apoio, principalmente com os filhos. Mesmo tendo outras pessoas para ajudar, como babás ou funcionárias, sempre era importante ter alguém da família para contar quando eu viajava.

Então, essa é uma marca também em minha família. Uma das minhas irmãs é assim, muito voltada para os filhos, embora seja uma figura proeminente na vida universitária, uma pessoa extremamente ativa, mesmo aos mais de 70 anos. Percebemos que a agenda dela gira em torno do trabalho ou dos filhos. E eu sempre tive essa sede de realização, então trabalhava muito, e tinha que ser tudo perfeito com os meus filhos. Acho que tudo deu certo, mas não sem que eu ficasse preocupada com todas essas responsabilidades. E os homens, eu acho que não é machismo, mas é uma questão de realidade para a mulher que trabalha. Ela enfrenta essa dupla, ou até tripla, jornada, mesmo que hoje as coisas estejam um pouco diferentes. A gente pode ver um caso ou outro de homens que não são assim, mas essa é a grande verdade, pelo menos na minha perspectiva.

[Lendo as fichas] como eu ingressei no magistério, acho que já mencionei, né? Fiz a licenciatura, sempre dei aula, depois ingressei na universidade, fiz mestrado, doutorado e segui toda minha carreira na Unesp. Depois, fiz o pós-doutorado em Bristol<sup>31</sup>, foi uma experiência maravilhosa. Levei meus filhos e foi incrível. Foi a primeira vez na vida que pude me dedicar exclusivamente aos estudos, sabe? Claro, cuidando deles é outra coisa, especialmente sozinha, sem o respaldo da família, mas deu tudo certo. Aí, que delícia poder só estudar!

Ah, tive colegas de profissão maravilhosos. A Unesp sempre teve um papel muito forte na minha vida. Cresci na Unesp, tive meus filhos trabalhando lá. [Lendo a ficha temática] Ah, os cargos que ocupei foram vários, fui coordenadora de pós, coordenadora do PIBID<sup>32</sup>, vice-chefe de departamento. Não atuei na coordenação da graduação, mas participava de todos os conselhos. Por que fui designada? Porque eu me metia muitas vezes. Eu estive muito envolvida também na separação do departamento, que agora voltou ao que era antes, mas não sei se você sabe, em 2014 o departamento foi dividido e me envolvi muito nisso<sup>33</sup>. Tenho todo o histórico

---

<sup>31</sup> Cidade localizada no sudoeste da Inglaterra.

<sup>32</sup> Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

<sup>33</sup> Em 2014, o Departamento de Matemática foi dividido entre Departamento de Matemática e Educação Matemática. Atualmente, essa configuração foi revertida, e existe somente o Departamento de Matemática, que é composto por duas áreas: a de Educação Matemática e a de Matemática.



guardado até na minha sala. Foi uma situação que afetou muito meu estado psicológico. Amigos, família, professores, grande parte dos meus amigos são da Unesp.

Bom, minha área de pesquisa, quando, porquê... Lembra que eu falei para você que eu queria fazer computação e que eu não fiz? [...] eu esqueci de falar que eu me encontrei com Dante e o meu caminho de fazer especialização em computação sumiu, quer dizer, sumiu mais ou menos. Por quê? Porque eu continuava gostando de computação, mas no terceiro ano eu encontrei um professor, acho que era de processamento de dados, na disciplina que ele ministrou para nós, tinha na graduação, o Costa, Antônio Costa Pereira<sup>34</sup>, ele era uma autoridade nessa área. E olha que interessante, ele tinha sido contratado pela Unesp após retornar de Copenhagen, de uma universidade, onde ele havia feito, o doutorado, acredito eu.

E aí eu, com essa ideia de que eu gostava de processamento de dados, mas também gostava muito de educação, estava apaixonada por isso. E o Costa me contou sobre uma linguagem de programação chamada LOGO<sup>35</sup>. Essa linguagem, o LOGO, tem como base o LISP, e o Costa, que tinha estudado LISP<sup>36</sup>, trouxe essa linguagem para nós. O LOGO é uma linguagem que foi muito trabalhada e desenvolvida por Seymour Papert<sup>37</sup>. O Papert é um pesquisador muito importante no campo da computação e educação, especialmente na década de 1980. Nos Estados Unidos, eu acho que no MIT, ele falava muito do conceito de construcionismo<sup>38</sup>. Então, o Papert é uma referência importante nesse sentido.

E aí, o que aconteceu? No Brasil, estava chegando à Unicamp o professor Armando Valente<sup>39</sup>, que estudou com o Papert nos Estados Unidos e é, talvez, responsável pela tradução

---

<sup>34</sup> Antônio E. Costa Pereira foi professora do Departamento de Matemática entre os anos de 1982 e 1984.

<sup>35</sup> A linguagem LOGO é uma linguagem de programação voltada para o ambiente educacional e foi desenvolvida na década de 60 no MIT - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos - pelo matemático Seymour Papert. Ela se fundamenta na filosofia construtivista e em pesquisas na área de Inteligência Artificial.

<sup>36</sup> LISP é uma linguagem dinâmica, cujos programas são constituídos por pequenos módulos, de funcionalidade genérica e que cumprem um objetivo muito simples. É a sua combinação que produz um programa completo.

<sup>37</sup> Seymour Papert (1928-2016) foi um matemático e educador estadunidense nascido na África do Sul. Lecionava no Massachusetts Institute of Technology. É reconhecidamente o mais importante pensador sobre o uso de computadores na educação e foi o pioneiro nos estudos sobre inteligência artificial, num tempo em que a tecnologia não era avançada, e criou a linguagem de programação LOGO.

<sup>38</sup> Papert propõe o Construcionismo, o qual é uma adaptação do Construtivismo de Jean Piaget, e considera o computador uma importante ferramenta de mediação para o aprendizado.

<sup>39</sup> José Armando Valente é Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos USP (1970), Mestre em Ciência da Computação pelo Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1974), Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Ciência e Educação do Massachusetts Institute of Technology MIT (1979), Doutor pelo Departamento de Engenharia Mecânica e Divisão para o Estudo e Pesquisa em Educação do Massachusetts Institute of Technology MIT (1983) e Livre Docente pelo Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes da Unicamp (2005). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8919503255281132>. Acesso em: 16 mai. 2024.

do livro "Logo: computadores e educação"<sup>40</sup>. O Valente estava retornando à Unicamp e lembro que fui uma vez assistir a uma palestra do Eduardo Chaves<sup>41</sup>, creio eu. Estava no quarto ano já, nessa época. Conheci o Costa em 1983, mas ele continuou no departamento. Bom, fui à Unicamp e o Eduardo Chaves falou sobre computadores. Mas eu não tinha acesso para estudar na Unicamp, ainda não tinha como. Aí o Costa falou: "se você quiser, podemos criar algo parecido com o Logo". Ele disse isso porque eu me dei muito bem com LISP. Podíamos criar algo mais simples, principalmente para crianças, não é? Fiquei apaixonada por aquilo. Gostei muito. Só que não tínhamos recursos, sabe?

Lembro que me sentei com uma amiga minha, a Sumara Batarce<sup>42</sup>, para começar um estudo, algo relacionado a isso. Não avançamos muito, não evoluiu. Mas ele me alertou para essa questão de computadores e educação, algo que eu não tinha pensado até então. Eu tinha uma base em computação. Aí pensei, "puxa, posso juntar as duas coisas". Então, comecei a buscar mais informações sobre o assunto. Fui assistir a essa palestra do Eduardo Chaves, fiquei observando. Acho que nem o livro estava traduzido naquela época, porque se não me engano foi traduzido em 1985, e estou falando de 1983, 84. Então, comecei a ter essa ideia, sabe? Pensei, "gente, posso unir as duas coisas. Vou fazer isso". Mas aí, a vida acontece, né? Em 1985, começou a primeira turma do mestrado em Educação Matemática enquanto ainda estava terminando a graduação. E ali foi meu momento de escolha. Era natural, todo mundo que me conhecia sabia que era um processo natural eu seguir para o mestrado.

Então, entrei para o mestrado com o Dante. Mas não havia nada sobre educação e computação, não tinha como. O Dante não estava envolvido nisso, não tínhamos recursos, nada. Eu fui trabalhar com resolução de problemas, algo com que já estava envolvida desde a iniciação científica. Assim, fiz minha dissertação sobre Resolução de Problemas, sempre muito voltada para os professores, né? Sempre estive, mas essa foi realmente em sala de aula. No meu mestrado, o material, quem me ajudou muito foi a Beatriz D'Ambrósio<sup>43</sup>. Ela estava voltando

---

<sup>40</sup> PAPERT, Seymour M. LOGO: Computadores e Educação. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985. Tradução e prefácio de José A. Valente, da Unicamp, SP

<sup>41</sup> Eduardo O C Chaves é doutor em filosofia pela University of Pittsburgh (Pittsburgh, PA, EUA) e foi Professor Titular de Filosofia da Educação, Teoria do Conhecimento e Filosofia Política, Departamento de Filosofia e História de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP (1974-2006), além de outras atividades desempenhadas. É escritor de diversos livros relacionados à informática. Disponível em: <https://chaves.space/2015/12/31/meu-resume/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>42</sup> Sumara Batarce possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro.

<sup>43</sup> Beatriz Silva D'Ambrósio (1960-2015) formou-se em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística (IMECC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 1987, obteve o título de Ph.D. pela Indiana University, em Bloomington - IN. Contribuiu significativamente para a pesquisa em Educação Matemática no Brasil e nos Estados Unidos, sendo membro da diretoria do National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)

para o Brasil, havia terminado o doutorado. Não sei se ela chegou a ter um cargo na Unesp de Rio Claro, mas tive encontros muito proveitosos com ela. O Dante estava numa fase de muita atividade, você sabe como é quando o orientador está muito ocupado. Eu também estava nesse ritmo. A Bia começou a me ajudar com meu mestrado, aprendi muito com ela. Até recentemente, eu havia mantido tudo, porque tinha muitas fotocópias de livros sobre resolução de problemas clássicos. Naquela época, fazíamos fotocópias, né? A Bia trouxe tudo dos Estados Unidos. Então, ela me ajudou bastante, eu ia até a Unicamp. Já fazia parte do meu mestrado, que era sobre resolução de problemas. Eu ia até lá, conversava com ela. Depois que ela saiu de Rio Claro e começou a trabalhar na Unicamp, continuou me auxiliando. Enfim, tive uma grande ajuda da Bia.

Concluí meu mestrado e já trabalhava na Unesp. Em 1990 – antes de começar o doutorado, o qual iniciei em 1993, fui com minha amiga Cláudia [...] Cláudia, que hoje está na UFRJ<sup>44</sup>, aposentada, Cláudia Segadas<sup>45</sup>. Ela trabalhou em Rio Claro. Sou amiga dela desde que ela foi da primeira turma de mestrado, veio ela e o Marcelo Borba<sup>46</sup>, ambos da UFRJ. E eu já fiquei amiga deles. A Cláudia é minha amiga e irmã até hoje, assim, é assim. Ela passou no concurso da Unesp, e nós fomos conversar com o Valente em 1990, porque eu queria trabalhar com ele. Fomos lá na Unicamp, pois o Valente era credenciado, mas nunca tinha dado aula na Unesp. Eu falava para Maria Bicudo, que estava na coordenação, eu acredito, para irmos conversar com ele. E chegamos lá, foi um banho de água fria. Ele falou assim: “Eu vou sair daqui, com filho pequeno, para dar aula? Não tem como”. Fui lá falar com o Valente sobre isso, que eu conhecia as questões das planilhas, sobre trabalhar com o computador como ferramenta... com aquela ingenuidade. Nossa, enfim, eu não fui muito bem recebida. Depois tive muitos contatos com ele. Mas assim, sabe, eu queria um orientador de doutorado, entendeu? E não tinha doutorado na Unesp de Rio Claro, eu sabia que eu ia fazer na Unicamp. Falei: “não

---

e liderando diversos projetos de pesquisa.

<sup>44</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>45</sup> Claudia Coelho de Segadas Vianna possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Rio Claro, doutorado em Educação Matemática pela Universidade de Londres. É professora titular aposentada do Instituto de Matemática da UFRJ. Atua no Programa de Pós Graduação de Ensino de Matemática (PEMAT - UFRJ) e no Projeto Fundação - Matemática da UFRJ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6344072323278308>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>46</sup> Marcelo de Carvalho Borba é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e do Departamento de Matemática da Unesp (Universidade do Estado Paulista) no Brasil, onde coordena o grupo de pesquisa GPIMEM (Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática). Marcelo pesquisa o uso da tecnologia digital na educação matemática, vídeos matemáticos produzidos por professores e alunos, educação a distância online, modelagem como abordagem pedagógica e metodologia de pesquisa qualitativa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4055717099002218>. Acesso em: 16 mai. 2024.

vai sair nada aqui, não vou conseguir.”

E eu tinha conhecido João Pedro da Ponte<sup>47</sup>. E quem me ajudou muito, muito, foi ele. Ele é professor lá na Universidade de Lisboa. Ele foi uma pessoa muito importante para mim, assim como o Dante. Porque a Maria Bicudo sabia que eu tinha interesse nessa área, mas não havia nenhuma pessoa em Rio Claro que trabalhasse com isso. Eu não era credenciada no programa de mestrado, mas mesmo sendo apenas mestre, eu era muito ativa em Educação Matemática em Rio Claro. E ela sentia [...] ela não entendia do assunto, mas ela sentia a necessidade disso, sabe? Então, lembro que a Maria, um dia, foi conversar [...] ela queria trazer um professor para dar aula no nosso programa. Ninguém vinha dar essa disciplina, chamada computação. Ela ia conversar com todo mundo que ela achava que poderia ministrar, até com um sujeito lá da computação de São Carlos. Enfim, ela tentava de tudo.

Então, ela descobriu o João Pedro em um encontro internacional que ela foi, e ela o trouxe para cá. E ela chegou para mim e falou assim: “É o seguinte, estou trazendo um professor, ele vai dar disciplina e você vai, você vai cuidar dele, tá?”. E aí era para eu sair com ele de noite, mostrar a cidade, para levar para jantar, sabe essas coisas, né? Eu e a Claudinha<sup>48</sup>, ela também foi. Aí, foi uma maravilha, porque esse homem me ajudou tanto, e eu não era aluna do doutorado, nada, eu era só professora do departamento. E eu fiz um curso com ele, ele me ajudou tanto, eu me tornei quase que especialista em planilhas eletrônicas. E foi com ele que eu fui fazer um sanduíche. Então, o João Pedro foi quem me trouxe uma luz para o caminho da informática, ele trabalhava muito com isso lá em Lisboa, ele tinha projetos nessa época.

Então, eu comecei a orientar em informática, com Logo, fiz uma porção de coisas, mesmo antes de fazer o doutorado. Quando entrei na universidade em 1989, nem tinha defendido o mestrado. Se você olhar meus projetos de pesquisa apresentados, já eram todos relacionados à informática, mesmo sem ter orientador. Ubiratan<sup>49</sup> foi o meu orientador primeiro. Eu ia mandar meu projeto para a Bia<sup>50</sup>. Mas a Bia foi embora, e o Ubiratan foi meu orientador porque a Unesp exigia um orientador de pesquisa para quem ainda não tivesse mestrado defendido. Era com o LOGO. Eu fiz um trabalho bem interessante. A Maria também me ajudou. Eu falei: “Não, eu vou começar”. E meu doutorado não tinha ninguém em

---

<sup>47</sup> João Pedro Mendes da Ponte é professor catedrático de Didática da Matemática, licenciado em Matemática pela Universidade de Lisboa, Doutor em Educação Matemática pela Universidade da Georgia, com orientação de Jeremy Kilpatrick e James Wilson, e com Agregação pela Universidade de Lisboa.

<sup>48</sup> Cláudia Coelho de Segadas Vianna.

<sup>49</sup> Ubiratan D’Ambrósio.

<sup>50</sup> Beatriz Silva D’Ambrósio.

informática mesmo, então eu fiz com a professora Lucila<sup>51</sup>, que aceitou fazer um trabalho com professores em informática.

A partir de 1990, comecei a ministrar cursos em todo o estado de São Paulo para professores, mesmo em uma época em que os computadores ainda não eram tão acessíveis. Eu costumava viajar para São Paulo<sup>52</sup>, muitas vezes indo pela manhã e retornando à tarde, para oferecer esses cursos, que abordavam desde o uso de calculadoras até o uso de planilhas. Por conta disso, passei a ser conhecida como a pessoa da Unesp de Rio Claro que trabalhava com informática. Essa experiência foi muito importante. Em 1993, o Marcelo Borba veio para Rio Claro e se interessou pela ideia de trabalhar com informática. Juntos, fundamos o GPIMEM<sup>53</sup> e montamos um laboratório, a partir de um projeto financiado pela IBM<sup>54</sup>. Embora nossos caminhos tenham se separado depois, trabalhamos juntos por um longo período. A vinda dele reforçou ainda mais a importância da informática, e eu continuei dedicada a essa área por um tempo. Eu me desvinculei do GPIMEM em 2003. Então, passei a fazer parte do grupo de formação de professores<sup>55</sup> junto com a Rosana<sup>56</sup> e a Laurizete<sup>57</sup>, que coordenava esse grupo. A Rosana entrou em 2004, se não me engano. Só sei que saí do GPIMEM e fui para o grupo de formação de professores. Permaneci nesse grupo por bastante tempo, principalmente porque o

---

<sup>51</sup> Lucila Schwantes Arouca possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1971), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983) e pós-doutorado pela Université de Tours (Université François Rabelais) (1993). Atualmente é Colaboradora da Universidade Estadual de Campinas e Professora do Instituto Adventista de Ensino. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6230989818722568>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>52</sup> A capital do estado de São Paulo.

<sup>53</sup> “O Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática é formado, em sua maioria, por professores, alunos e ex-alunos do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, além de estudantes de graduação envolvidos em projetos de iniciação científica da Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro/SP. Estuda questões ligadas às tecnologias na Educação Matemática refletindo sobre as mudanças que trazem a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.” Disponível em: <https://igce.rc.Unesp.br/#!/gpimem>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>54</sup> International Business Machines Corporation - IBM é uma empresa estadunidense de tecnologia da informação (TI) voltada para a área de informática atuante desde o século XIX.

<sup>55</sup> O grupo que a colabora se refere é o Grupo de Pesquisa em Processos de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática.

<sup>56</sup> Rosana Giarretta Sguerra Miskulin possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp (1974); Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (1994); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP 1999) e Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE- Departamento de Educação Matemática-IGCE / Unesp / Rio Claro. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4038761576121322>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>57</sup> Laurizete Ferragut Passos é Professora assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Docente dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, onde atuou como coordenadora de 2017 a 2021. É professora aposentada da Unesp. Graduada em Pedagogia com mestrado pela UNICAMP e doutorado pela USP, ambos na área da Educação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>. Acesso em: 16 mai. 2024.

grupo Épura<sup>58</sup> começou inicialmente envolvendo a graduação. Depois, montamos o Épura e, então, gradualmente deixei o outro grupo, mas não me recordo exatamente quando saí.

E aos poucos, comecei a me envolver em outra área. Isso aconteceu por conta da informática. Em um dia de seleção para pós-graduação, por volta de 2000, uma candidata, a Simone<sup>59</sup>, se apresentou à banca e expressou o desejo de trabalhar com informática, mas com o desafio adicional de ter uma aluna cega<sup>60</sup>. Ela já tinha contatos com o pessoal do núcleo de informática da UFRJ, incluindo o Antônio Borges<sup>61</sup>, por quem eu tenho grande admiração. Ela queria trabalhar com o sistema DosVox<sup>62</sup>. Eu fiquei pensando, como eu poderia me envolver nisso? Eu não tinha experiência com pessoas cegas, não sabia nada sobre o assunto, não iria conseguir. Então, meu amigo, o professor Marcos, que estava na banca, me incentivou. Ele disse que era muito importante, muito relevante, e que mesmo eu não sabendo, alguém precisava começar. Com isso em mente, aceitei o desafio e deu certo. Foi uma experiência muito enriquecedora. Tive a oportunidade de conhecer o professor Antônio Borges, que trabalha no NCE<sup>63</sup>, um departamento na UFRJ focado em computação. Ele é uma pessoa incrível, desenvolvendo sistemas para pessoas com deficiência. Além disso, ele também colaborava com

---

<sup>58</sup> “Épura – Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão surgiu em 2008 tendo em vista novas demandas para o ensino e a aprendizagem de matemática a partir da implementação de políticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Com suas pesquisas o Grupo Épura busca contribuir para a educação de pessoas com deficiência ou com alguma dificuldade de aprendizagem, bem como de pessoas que vivem à margem da sociedade e não têm as mesmas oportunidades de educação que a maioria da população. Além disso, contempla temas tais como ações afirmativas no ensino superior e educação de idosos. O Grupo é liderado pela Professora Miriam Godoy Penteado e Professor Ole Skovsmose, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) do IGCE, Câmpus de Rio Claro - Unesp. Seus membros se reúnem semanalmente para estudar e discutir questões relativas aos temas de interesse do Grupo, bem como o encaminhamento de pesquisas. Conta com a participação de alunos da graduação; estudantes de mestrado e de doutorado do PPGEM orientados pela Professora Miriam e pelo Professor Ole.”. Disponível em: <https://igce.rc.Unesp.br/#!/departamentos/educacao-matematica/grupos-de-pesquisa/epura/apresentacao/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>59</sup> Simone Barreto Lirio possui licenciatura em Educação Matemática e Mestrado em Educação Matemática pela Unesp (Universidade Estadual Paulista).

<sup>60</sup> Trabalho ao qual a colaboradora se refere: LIRIO, Simone Barreto. A tecnologia informática como auxílio no ensino de geometria para deficientes visuais. Dissertação. 2006.

<sup>61</sup> José Antônio dos Santos Borges possui graduação em Matemática mod. Informática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), graduação em Piano - Conservatório Brasileiro de Música (1977), mestrado (1988) e doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE/UFRJ (2009). É professor permanente da Pós-graduação em História da Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE/UFRJ) na área de Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade, com ênfase em Estudos sobre a Deficiência. É Analista de Tecnologia da Informação no Instituto Tércio Pacitti da UFRJ (NCE/UFRJ), onde trabalha desde 1975 atuando em áreas distintas como software básico, computação gráfica, CAD para microeletrônica, síntese de voz e Tecnologia Assistiva, sua principal área de pesquisa e desenvolvimento. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1957526921210046>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>62</sup> O Dosvox é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por deficientes visuais que adquirem, assim, independência no estudo e no trabalho.

<sup>63</sup> Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais (NCE/UFRJ).

professores do departamento de Geografia aqui da Unesp. Eu acho que é o departamento de Geografia, não tenho certeza.

Então, nós tínhamos esse diálogo, a Simone dizia: "Eu preciso fazer isso", e ele nos ajudava, ajustava o programa. Ele fez vários ajustes para atender as necessidades da aluna da Simone que atuava no Rio de Janeiro, e deu certo. Fomos adiante, trabalhamos nessa área por um tempo e depois paramos. Eu gostei muito, mas senti que queria envolver mais pessoas. O problema era encontrar estudantes interessados em trabalhar na área de inclusão. A demanda estava surgindo nas escolas, então eu ficava procurando quem se interessasse. Até que, de repente, apareceu o Renato Marcone<sup>64</sup>, que se tornou meu aluno de mestrado<sup>65</sup>. Em 2008, montamos um grupo, o Épura, pois eu já tinha começado a trabalhar com alunos da graduação. Criamos o grupo com a Amanda<sup>66</sup>, o Renato e a Lessandra<sup>67</sup>. A Amanda estava na graduação naquela época, se não me engano. O Renato e a Lessandra já estavam formados. A Lessandra Marcelly foi uma pessoa que me apoiou muito. Ela era professora em uma escola e tinha um aluno cego. A Lessandra foi minha aluna tanto no mestrado quanto no doutorado. Hoje em dia, ela está em Campinas, lecionando. Mas não eram apenas essas pessoas; também havia alunos da graduação. Temos fotos desse grupo que prestava assistência às pessoas, composto apenas por alunos da graduação. O Renato também participava. Começamos a atender pessoas da cidade. Por exemplo, tem um banheiro no departamento que é acessível porque eu trouxe uma cadeirante e não havia banheiro adaptado. Então, criei a demanda e conseguimos esse banheiro. Por conta disso, também fiquei conhecida na cidade por atuar nesta área.

---

<sup>64</sup> Renato Marcone José de Souza é Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente da Universidade Federal de São Paulo, Campus Diadema. Atua na área de Educação Matemática em temas como educação matemática crítica, educação matemática inclusiva e avaliação inclusiva. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8984902656508635>. Acesso em: 16 mai, 2024.

<sup>65</sup> MARCONE, Renato. Educação Matemática Inclusiva no Ensino Superior - aprendendo a partilhar experiências. Dissertação - IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Unesp Rio Claro. 2010.

<sup>66</sup> Amanda Queiroz Moura é docente do Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - FEIS/Unesp. Possui pós-doutorado em Educação Matemática pelo Instituto de Didática da Matemática da Universidade de Klagenfurt, Áustria. Doutorado em Educação Matemática pela Unesp Rio Claro, com estágio de pesquisa na Universidade de Illinois em Chicago. Mestrado em Educação Matemática e Licenciatura também pela Unesp Rio Claro. Tem desenvolvido pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem de matemática segundo a perspectiva da Educação Matemática Crítica, tendo como foco inclusão/exclusão, diferença, equidade e justiça social no âmbito da Educação Matemática. É pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisas em Educação Matemática e Inclusão Épura e atualmente é vice coordenadora do GT 13 - Diferença, Inclusão e Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3013921866070769>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>67</sup> Lessandra Marcelly Sousa da Silva possui graduação em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática. Especialização em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Supervisão Escolar. Mestrado e Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (Unesp - Rio Claro - SP). Tem experiência na área de Educação Matemática, Matemática no Ensino Superior, Formação de Professores e Educação Matemática Inclusiva. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4241025619581262>. Acesso em: 16 mai. 2024.

O grupo foi crescendo e ganhando diferentes perfis ao longo do tempo. Mas a informática sempre me fascinou do ponto de vista da tecnologia em si, ainda hoje sou apaixonada por todos os tipos de dispositivos, gosto até de ler manuais. Porém, em termos de pesquisa com tecnologia, especialmente na área de formação de professores e escola, que é o meu foco, percebo que perdi um pouco o interesse. Na verdade, eu vejo que eu não tenho mais uma pergunta, entende? De alguma forma, tudo em que me envolvi era muito visceral e, com o tempo, acabei perdendo o interesse. Parece que as perguntas que surgem são as mesmas de sempre, e isso fez com que minha curiosidade em relação à informática na escola diminuísse. Por isso, tenho me voltado mais para outros temas.

Eu me interessei demais pelo tema da inclusão de pessoas com deficiência e, posteriormente, pela inclusão de forma geral. Sem dúvida, o Ole<sup>68</sup> desempenhou um papel importante nisso, nessas discussões sobre Educação Matemática e justiça social. A vida nos leva por diferentes caminhos. Eu me vejo assim como uma pessoa que começou muito nova e percebo a marca da minha maturidade nas minhas escolhas de pesquisa e no meu posicionamento em decorrência disso. A experiência de ser mãe também influenciou muito, assim como outros aspectos da vida. Quando comecei a trabalhar nessa área, muitas pessoas me procuraram, e eu percebi a importância de trabalhar em parceria, reconhecendo e envolvendo pessoas de outras áreas, reconhecendo que eu não domino uma porção de coisas. Tive a ajuda de muitos colaboradores, especialmente quando iniciei meu trabalho com idosos. A questão do envelhecimento se tornou um tema de grande interesse para mim, é um tema pelo qual me apaixonei, especialmente por conta da experiência com minha mãe, seu envelhecimento. Esse processo me ajudou a compreender melhor o envelhecimento e a importância de lidar com essa fase da vida de forma respeitosa e cuidadosa.

Então, sinto que minhas escolhas de pesquisa estão tão entrelaçadas com minha vida pessoal que é difícil separá-las. A linha de pesquisa mudou, e acredito que ficou claro o motivo dessa mudança, não foi tanto uma decisão consciente, mas sim a vida me levando por esse caminho. A Simone foi um ponto de inflexão, e depois disso, parei por um tempo, mas aquela vontade de explorar esse tema sempre esteve presente, sempre com a luz da graduação me guiando. Sempre estive envolvida em muitos projetos, especialmente com escolas, uma área

---

<sup>68</sup> Ole Skovsmose (1944 – 2024), doutor em Educação Matemática pela Royal Danish School of Educational Studies (1982), foi uma referência central na Educação Matemática Crítica. Desenvolveu pesquisas sobre *mathematics in action*, aporismo e racionalidade crítica. Esposo e parceiro intelectual da colaboradora Miriam Godoy Penteado, Ole faleceu em 2024, deixando um vasto legado para a área. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5614296363281466>.



que a vida me trouxe e que eu abracei. Reconheço que há muitos trabalhos na área de inclusão em que a tecnologia desempenha um papel fundamental. Então, não se trata apenas de não pesquisar mais nessa área, mas de encontrar outros focos.

Eu realizei minha livre-docência<sup>69</sup> na área de tecnologia, e foi uma experiência incrível. Foi uma das coisas mais gratificantes da minha vida profissional. Naquela época, já tinha uma grande maturidade profissional, e parar para rever tudo foi maravilhoso. Comprei vários livros, revisei minha jornada e compreendi muitas coisas. Foi um momento muito prazeroso, apesar de difícil. O Ole havia sido diagnosticado com câncer, o primeiro de quatro diagnósticos que ele teve depois disso. E depois meu diagnóstico de câncer veio em 2016, mas na época da minha livre-docência, eu lembro que fiquei adiando por várias questões, e depois veio esse desafio imenso da doença, mas enfrentei esse desafio junto com ele. Lembro-me de ir todos os dias para Campinas para a radioterapia, e quando voltávamos para casa, eu me sentava, estudava e preparava os pontos necessários. Por coincidência, meu exame foi realizado em 7 de junho, e a última sessão de radioterapia do Ole ocorreu por volta de 29 de maio.

O dia da minha livre-docência foi um dia de coroamento. Foi um dia repleto de alegria, com a sala lotada, minha família presente e todos os alunos, além do Ole, vivo e bem. Foi o resultado de uma luta constante, de um foco inabalável, de deixar tudo de lado para estudar, preparar e preparar ainda mais. Eu me dediquei tanto, mas tanto... A Heloisa<sup>70</sup> vai fazer também, ela sabe disso, pois já falei tanto sobre isso. É algo que vale muito a pena, é uma experiência incrível. Eu sempre recomendo para todo mundo, porque acredito que foi durante esse processo de titulação que encontrei a maior felicidade. E foi na área de informática, porque sinto que ali está grande parte do meu conhecimento acumulado.

Agora, passei para a área da inclusão, e sinto que há bastante a ser explorado nesse campo. Na inclusão, sempre tive essa visão de usar meu espaço na universidade para criar uma área. Eu sabia que tinha algo a oferecer nesse sentido. Por exemplo, quando orientei o Sales<sup>71</sup>,

---

<sup>69</sup> A livre-docência é um título concedido no Brasil por uma instituição de ensino superior, mediante concurso público aberto apenas para portadores do título de doutor, e que atesta uma qualidade superior na docência e na pesquisa.

<sup>70</sup> Heloisa da Silva é Professora Assistente Doutora do departamento de Educação Matemática, IGCE/Unesp, Rio Claro, líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática e atua no Programa Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE/UNESP, Rio Claro. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6341356886921981>. Acesso em: 16 mai. 2024. Heloisa é orientadora da pesquisadora e seu exame de livre-docência foi em fevereiro de 2024, em que ela foi aprovada.

<sup>71</sup> Elielson Ribeiro de Sales possui Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará, mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor da Universidade Federal do Pará no Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, coordenador do Grupo Ruaké (Grupo de Pesquisa em Educação em

ele tinha um conhecimento excepcional sobre surdez. O que ele precisava era de um espaço para desenvolver sua pesquisa<sup>72</sup> e seu grupo de estudo. Percebi que todos os meus orientandos nessa área tinham um conhecimento valioso a oferecer. Então, meu compromisso era mais do que simplesmente orientá-los; era criar as condições necessárias para que pudessem prosperar. Era uma espécie de posição política, de criar uma área que antes não existia. Comecei com disciplinas optativas na graduação, pois não havia disciplinas na pós-graduação naquele momento. Na graduação, recebia muitos feedbacks positivos dos alunos após as aulas.

Então, compreende? Eu não dominava muito esse assunto, não da mesma forma que dominava a informática, mas conhecia pessoas que sim. Então, eu sempre trazia muita gente para colaborar. Tive uma parceria com um professor de Rio Claro, que é surdo e lecionava Libras. Conseguia recursos para pagar para ele, o João Cruz. Consegui muitos parceiros nessa área. Depois, juntamente com a Lulu Healy<sup>73</sup>, que tinha uma trajetória semelhante à minha, vinda da informática, nos unimos bastante. Participamos de várias bancas juntas e acabamos formando o Grupo de Trabalho 13<sup>74</sup> da SBEM<sup>75</sup>. Fomos nós duas que impulsionamos isso, assumindo a liderança. Como se cria uma área? É acreditando, respeitando todos que podem contribuir, buscando ajuda. Tínhamos o respaldo da universidade, eu na Unesp e a Lulu em uma universidade particular, o que nos proporcionava condições favoráveis. Nossos colegas do departamento e da pós-graduação também foram fundamentais, levaram a sério e reconheceram a importância desse trabalho. Então, eu creio que, a partir daí, comecei a integrar muito a

---

Ciências, Matemáticas e Inclusão), membro do GT13 - Diferença, Inclusão e Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5467537517169068>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>72</sup> SALES, Elielson Ribeiro de. A Visualização no Ensino de Matemática: Uma experiência com alunos surdos. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação em Educação Matemática) - IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Unesp Rio Claro. 2013.

<sup>73</sup> Lulu Healy começou sua carreira como pesquisadora no Institute of Education da Universidade de Londres. Veio para o Brasil em 2002 onde trabalhou na Universidade Anhanguera de São Paulo até julho 2017 e foi coordenadora do grupo de pesquisa Tecnologias e Meios de Expressão em Matemática e do programa de pesquisa Rumo a Educação Matemática Inclusiva, cujo objetivo é investigar as relações entre experiências sensoriais e cognição matemática e desenvolver e avaliar cenários de aprendizagem para alunos com e sem deficiências. Atualmente é professora titular da Educação Matemática da universidade King's College, London. Seu interesse de pesquisa centra-se no emprego de tecnologias digitais para o ensino e para a aprendizagem matemática, em especial no design de formas inovadoras de fazer e expressar a matemática escolar. Tem interesse particular nos desafios associados a proporcionar uma matemática escolar mais inclusiva e na compreensão das práticas matemáticas de aprendizes com deficiências. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8731431789517806>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>74</sup> GT13 - Diferença, Inclusão e Educação Matemática – Este grupo tem como objetivo agregar pessoas que pesquisam as teorias e práticas de ensino e aprendizagem de matemática que valorizam as diferenças em uma perspectiva inclusiva. As pesquisas são desenvolvidas em contextos de educação formal, informal e não-formal em articulação com questões sociais, políticas, histórico-culturais, metodológicas, pedagógicas, filosóficas e epistemológicas. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/grupo-de-trabalho/gt/gt-13>. Acesso em: 16 mai. 2024.

<sup>75</sup> Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

extensão universitária à minha prática. Nunca deixei de me dedicar a isso. Sempre articulei minhas pesquisas com a extensão e o ensino. Então, minha atuação em sala de aula era intensa. Como já mencionei, gostava de lecionar e ministrei disciplinas variadas, inclusive por bastante tempo cálculo na física, além de todas as disciplinas do departamento de matemática, conforme necessário.

Com a criação do GT13, acredito que abrimos um pouco essa janela. Em 2008, muito do que eu estava fazendo, como eu disse, trabalhando muito com professores, começou a gerar demanda nas escolas. Lembro que em 2008, 2007, por aí, fui procurar onde estavam os alunos cegos de Rio Claro. Não havia muito essa preocupação, né? Então, a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular realmente começou a ganhar força a partir de 2008. A demanda veio dos professores. A demanda dos estudos universitários, quando há essa forte conexão, surge [...] O GT é, no fundo, algo que precisava existir, entende? Porque a situação estava fervendo. Mas o GT foi criado em 2013. Os professores se viram diante disso e pensaram: “E agora?”. Além disso, as diretrizes da licenciatura, que já incluem Libras há algum tempo, começaram essa discussão sobre inclusão por meio da legislação. Então, a pesquisa não pode ficar de fora, concorda?

Então, é isso, acho que já falei bastante [risos]. Sempre busquei participar de eventos, desde a graduação. Valorizo muito a participação em encontros. Acho que isso é de grande importância... Financeiei muitas das minhas viagens internacionais quando não consegui apoio. Sempre participei de diversos eventos no exterior. Neles, você consegue fazer contatos, conhecer pessoas. Estamos falando de uma época pré-informática, que exigia esse tipo de coisa. Bem, eu estava lá quando a SBEM foi criada em 1987, no mesmo Enem em que falei sobre o aniversário de João Ricardo – que cheguei no dia do aniversário dele. Foi algo muito importante. Nunca participei da diretoria da SBEM, nunca ocupei nenhum cargo. No entanto, fiz parte da criação do GT13, como mencionei. Sempre que possível, participo dos eventos da SBEM. Sinto que contribuí na área de informática. Vejo que, quando comecei, eram poucas as pessoas no Brasil que falavam sobre informática e Educação Matemática. Realmente não me lembro de quem estava discutindo isso na época. Depois, na área de inclusão também. Acho que eu, a Lulu, e a Claudinha, na Federal também, fomos as que estávamos falando sobre isso. Hoje vejo meus ex-alunos e orientandos conduzindo essas iniciativas. Fico extremamente orgulhosa.

Sobre os projetos, como mencionei antes, sempre gostei muito de trabalhar com escolas. Estive sempre envolvida com projetos escolares. Um desses projetos foi o Interlink<sup>76</sup>, uma rede

---

<sup>76</sup> Trata-se de uma rede formada por professores, pesquisadores e futuros professores de Matemática, que

que criei após passar um ano na Inglaterra, onde tive a inspiração inicial. Comecei esse projeto por volta do ano 2000 e ele perdurou até, acredito, quase 2010 ou mais. Era maravilhoso. No entanto, é importante notar que, naquela época, eu desejava que tivéssemos algo semelhante às possibilidades de conexão que temos com a internet hoje. Seria algo diferente, certamente. Mas naquele tempo não tínhamos essas facilidades. A ideia sempre foi trabalhar em redes, sempre acreditei muito nisso. Durante meu doutorado<sup>77</sup>, estudei bastante sobre a conexão entre diferentes profissionais, inclusive extramuros da escola. Escrevi várias coisas sobre esse tema, pois acreditava profundamente nessa abordagem. Sempre valorizei muito o trabalho em parceria entre universidade e escola. Mesmo quando lecionei no ensino fundamental, aproveitava muito o acesso que tinha aos colegas da universidade, pois nunca deixei de estar ligada a ela.

Então, como professora, vivi essa experiência de como é bom ter alguém de fora para evitar que você caia na mesmice. O Interlink representava exatamente isso. Era um projeto tão prazeroso. Eu tinha muitos alunos e todos os dias, eu ia [...] eu tinha um carro e fazia algumas loucuras, mas hoje em dia não se pode mais. Depois descobri que não podia nem ter feito isso [risos], mas eu colocava os alunos no carro e íamos para uma escola diferente a cada dia, durante a hora de atividade pedagógica, a ATP, que ocorria uma vez por semana. Então, eu visitava várias escolas da cidade, uma diferente a cada semana. Meus alunos iam comigo e realizávamos reuniões de estudo com os professores, mas tudo visando a computação, entendeu? O uso dos computadores, porque nessa época as escolas haviam recebido cinco computadores. Então, eu colocava os alunos no carro, sempre no horário do jantar, pois eu costumava ficar até tarde na Unesp, pois era o único momento que tínhamos disponível.

Então, esse projeto foi maravilhoso. Nós realizávamos reuniões e depois fazíamos encontros na Unesp, com o objetivo de trazer pessoas de diferentes escolas. Eu ia para cada escola, mas também organizávamos algumas reuniões da rede e começamos a realizar encontros também nas escolas. Foi fantástico. Muito do que foi desenvolvido nesse projeto eu escrevi e tenho documentado. Os alunos também participavam e muitas coisas foram realizadas. Eu consegui financiamento da FAPESP para o projeto, levando os professores para o Enem, em Salvador, porque nada se compara a ter recursos financeiros. Relutei muito em fazer esse

---

interagem para discutir as implicações de recursos tecnológicos nas aulas de Matemática, bem como desenvolver e utilizar atividades que envolvam esses recursos em sala de aula. (AMARAL; PENTEADO, 2006).

<sup>77</sup> PENTEADO, Miriam Godoy. O Computador na Perspectiva do Desenvolvimento Profissional do Professor. Tese. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1997. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_422c70f4a61a51b7de90adafda6bf161](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_422c70f4a61a51b7de90adafda6bf161). Acesso em: 16 mai. 2024.

projeto de ensino público pela FAPESP, mas ter financiamento é outra história. Conseguimos bolsas para os professores e para os alunos. O Enem de 2010, em Salvador, foi uma experiência marcante. Fomos de avião e muitos trabalhos foram apresentados, graças a esse pessoal. Houve uma conexão muito forte com os professores das escolas. Portanto, esse projeto realmente deixou uma marca significativa em mim.

[Lendo as fichas] ah, desafios, obstáculos, conquistas... Como mencionei anteriormente, no início, trabalhar com computadores era um desafio, pois não tínhamos muitos recursos. Então, acabei ficando conhecida como a professora da "mala", porque eu gostava bastante de trabalhar com calculadoras, tanto simples quanto gráficas, e eu dava vários cursos com essas calculadoras, então levava minha mala para todo lugar. Enfrentamos muitos desafios, mas a questão era: o que podemos fazer com apenas cinco computadores? Eu venho de uma época em que dei muitos cursos na FDE, a Fundação de Desenvolvimento da Educação, que tinha um laboratório. Por exemplo, havia professores que tinham que pegar na mão para mexer com mouse, havia grande dificuldade. Naquela época, eu acreditava que assim que tivéssemos mais computadores, tudo se resolveria. No entanto, hoje sabemos que não é tão simples assim. Existem outros elementos envolvidos, como eu destaquei na minha tese de doutorado, onde já mostrei os obstáculos. O uso da informática na Educação Matemática vai além da máquina.

[Lendo a ficha] Evolução da área... Nossa, acho que nossa área mudou muito desde que me envolvi na década de 1980, especialmente no que diz respeito à formação de pessoas. Antes, ter mestrado e doutorado era algo mais raro, mas hoje você encontra em todo o Brasil. [Lendo a ficha] então, o que espero, o que gostaria de realizar? Bom, veja. O que aconteceu comigo? Como você percebeu, tenho toda a minha carreira mergulhada na Educação Matemática e uma vida muito longa na Unesp. No entanto, muitos problemas pessoais surgiram. Tive que me aposentar por conta do câncer e tínhamos uma vida na Dinamarca. Como você sabe, sou casada com o Ole. A ideia era: “Agora que você está em condições, o que vai ser da vida?” Quando você tem câncer, parece que sua vida pode acabar a qualquer momento. Na verdade, parece que isso te dá um sinal, entende?

Então, vamos lá. Eu me aposentei e resolvi passar três meses lá na Dinamarca, três meses aqui. Tudo bem, continuei como professora voluntária na Unesp, orientando, viajando, fazendo tudo normalmente. Mas aí, em 2018, o Ole ficou doente, e a partir de 2019 nossa vida mudou drasticamente. Foi um divisor de águas, algo que nunca vivi antes, com a doença, a permanência constante no hospital, tudo diferente do que eu tinha planejado para mim. E veio a pandemia em cima disso. Tive que enfrentar muitas doenças, muitos problemas de vida e morte. Acabei

me mudando para São Paulo, porque o caso dele era sempre de muita emergência. Tomei essa decisão consciente de cuidar dele, porque é um caso muito complexo e extremamente multifatorial. Ele precisa de alguém para gerenciar tudo, já que ele não consegue fazer sozinho, e ainda tem a barreira do idioma. Cuidar de uma doença assim é algo que exige muito, com consultas, exames, e tudo mais. Hoje moramos quase ao lado do hospital, e ele ainda está numa situação frágil.

Mas me decidi, não foi fácil de jeito nenhum. Aos poucos, fui tendo que dizer não para um monte de coisas, senão ia ficar louca. Assumia muitos compromissos, já fiz até defesa de tese dentro do hospital, mas isso me deixava demasiadamente agoniada, eu não estava mais dando conta disso. Então, comecei a dizer alguns não e ao mesmo tempo, para viver tudo isso, como te falei, gosto muito de estudar, fiz muitos cursos para compreender e ajudar o Ole. Estudei muito sobre a doença dele, li teses... Em nutrição tornei-me especialista devido às muitas restrições alimentares dele. Enfrentar São Paulo, tudo isso me levou para um outro caminho, outros estudos... Fiz muitos cursos na área de psicologia, comunicação, tratamentos paliativos, e isso foi me ajudando. Quando consigo entender as coisas, me ajuda muito a falar com os médicos, e acho que até me saio bem nisso.

E conheci outras pessoas, tive que buscar coisas aqui em São Paulo, e com o fim da pandemia, as atividades da Unesp retornando presencialmente, fui deixando de fazer muitas coisas. O Ole continua fazendo bastante coisas, produzindo artigos, ministrando disciplinas, mas fui encontrando outras atividades que me realizaram. Hoje faço parte de uma comunidade que discute muito a questão dos cuidados paliativos, porque um tema que me interessa muito é a questão das perdas, das mudanças bruscas, da morte. No ano passado, comecei a fazer uma graduação em Psicologia [risos]. Então, hoje sou aluna de uma graduação presencial em uma faculdade próxima à minha casa, e vou à noite. Estou de férias agora. Foi um passo não muito simples, mas pensei: “Vou ver o que dá”. O Ole estava internado e eu passei lá na faculdade, conversei, e deu certo. Me matriculei!

Está sendo uma experiência riquíssima para mim. A experiência de voltar para uma sala de aula como aluna, e ao mesmo tempo, em uma universidade totalmente diferente da minha experiência anterior. Nunca tinha entrado assim em uma faculdade particular na condição de aluna de graduação, já estive na PUC, no Mackenzie, mas com outros objetivos, enquanto docente. Estou lá com a moçada, valorizando muito a intergeracionalidade, afinal, teorizei sobre

isso<sup>78</sup>, não é? [risos] E agora estou experimentando ter amigos jovens.

Gosto muito disso, de estar com as pessoas. Sobrevivi a tudo isso envolvendo a questão do hospital, da doença... porque minha postura no hospital é a mesma que tinha diante da lista telefônica quando tinha 15 anos. Tenho muitos cadernos, muitas anotações... Fico lá no hospital com uma postura um pouco antropológica, querendo saber, por exemplo, como as pessoas que trabalham lá lidam com suas vidas, principalmente aqui em São Paulo. Uma coisa que me toca muito é o trânsito, o tempo de transporte que as pessoas usam. Mora longe, levanta-se às quatro da manhã, o que é quase a distância de São Paulo para Rio Claro, entendeu? Eu fico elaborando essas reflexões. Então, essa minha curiosidade me ajuda muito, porque estou sempre no papel de observadora, analisando as relações da enfermagem com os pacientes. Observo como essa enfermeira se comporta, o processo de comunicação com os pacientes, com os médicos, eu avalio demais. Isso, aliado ao meu gosto pela leitura, me mantém ocupada. Se não fosse por isso, acho que não conseguiria suportar, considerando a quantidade de horas de espera. É uma situação surreal, a última internação foi em setembro, mas são muitas idas ao médico, quase toda semana.

Mas essa decisão de parar com a orientação em Educação Matemática não significa que vou parar completamente, eu acho que não vou parar nunca nesse sentido; é mais por uma questão de tempo e outros interesses. Estou tão envolvida com essas outras atividades que não tenho mais vontade de continuar orientando agora. Estou tão envolvida em outras áreas, tão interessada em diversos assuntos e projetos, que sinto que não tem como voltar atrás. Já estou inserida em um grupo e envolvida em tantas atividades que não consigo mais encontrar espaço para voltar à minha antiga rotina.

Eu não planejava sair de Rio Claro, não queria passar por essas mudanças que estou enfrentando, como ficar em casa sem poder viajar, e mal posso ir a Rio Claro. Tive que encontrar uma maneira de viver aqui em São Paulo, mantendo o entusiasmo e desejo por novas experiências. Embora não possa ir a muitos lugares, descobri coisas interessantes na cidade e tenho feito novos conhecidos que me acolheram muito bem. Isso também tem a ver com o Ole, que é uma pessoa incrível e parceira em todas as situações, inclusive na doença. Para eu poder

---

<sup>78</sup> Ainda que a professora Miriam Godoy Penteado não tenha mencionado esse tema em detalhe na entrevista, seu Currículo Lattes indica atuação ativa em projetos e cursos de extensão voltados à inclusão de pessoas idosas em Rio Claro. Dentre as iniciativas, destacam-se o “Curso de Difusão de Conhecimento: Informática para pessoas da terceira idade” (2013 e 2014), o “Curso temático: Educação Financeira para Adultos e Idosos” (2014) e diversas ações no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (LEM), frequentemente envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação.

sair e ir para a faculdade, que é aqui do lado, ele fica sozinho. O Ole não usava o WhatsApp<sup>79</sup>, mas ele começou a usar para me deixar tranquila, então, quando eu estou na faculdade, eu partilho com ele situações, converso, ele vai me mandando notícias. Ele tem uma pessoa que vem e fica duas vezes por semana para eu poder fazer algumas coisas de ausência daqui, e tudo bem para ele, entendeu? Ele é a pessoa que me espera todos os dias, depois das dez da noite, para eu contar para ele o que eu estudei na faculdade.

Então, claro que não estou dizendo que fiz tudo isso apenas por conta própria. Sempre enfatizo, Tailine, que uma das coisas mais importantes é reconhecer as pessoas boas que estiveram conosco ao longo da jornada. Não sei o que seria de mim sem essas pessoas, desde os tempos de criança até este momento. Muitas vezes as pessoas falam que São Paulo é uma cidade grande e fria. Eu digo a elas: “Vocês não sabem de nada”. Encontrei aqui tantas pessoas boas que me deram apoio e conforto. Acredito profundamente no poder dessas relações para que as pessoas consigam caminhar e enfrentar seus desafios, que, convenhamos, não são poucos, não é? Acho bobagem pensar que não teremos desafios. E, claro, faço terapia, o que considero importante, especialmente nos momentos mais desafiadores.

Acho importante também mencionar que durante meu doutorado, escrevi em minha tese que, graças aos meus filhos, consegui manter um certo equilíbrio emocional. Eles eram pequenos na época e precisavam de mim, o que me impediu de me afundar totalmente no doutorado. Muitas vezes, eles diziam coisas como: “Mãe, eu nunca quero fazer um doutorado na minha vida”. Acho que até escrevi isso em minha tese [risos]. Porque, imagina, era o tempo inteiro... quando a gente faz trabalho acadêmico, claro, tem outros trabalhos, mas é um trabalho intelectual em geral, e você pode ir para onde for, aquilo lhe acompanha. Você está vendo isso, porque você está fazendo doutorado agora. Então eu me lembro de ter vivido muito isso. Por isso que eu gostei quando eu fui para Bristol, eu tinha meus filhos, mas eu pude somente estudar e cuidar deles. Mas o doutorado me deixava, assim, com essa tensão de ter que fazer muitas coisas ao mesmo tempo. E aquilo lhe acompanha. Você vai para um churrasco, você está com sentimento de culpa. A gente pensa: “Eu poderia estar na minha tese, eu poderia estar escrevendo aquele artigo, ou fazendo aquela revisão.”. Não tem jeito.

Então, isso foi sempre constante na minha vida. E por que eu resolvi dar um basta agora? Porque estava sendo demais, eu estava muito frustrada com a questão do gerenciamento do meu tempo. E aí eu pensei: “Agora eu não preciso disso”. Eu posso dizer não, “eu não vou participar dessa banca”, “eu não vou fazer isso”, “eu não vou fazer aquilo”, etc. Porque a coisa que me

---

<sup>79</sup> Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.



dói mais é eu marcar uma coisa e eu não conseguir fazer. E hoje está um pouco mais estável a situação do Ole. Mas a situação dele é assim, às vezes está tudo bem, e de repente, precisamos ir para o hospital.

Então, assim, eu acho que os meus filhos ajudaram, porque traziam um pouco [...] eu não tenho dúvida de que eles foram imprescindíveis. Eu tive um filho muito nova e fiz muita coisa ao mesmo tempo. O mais velho agora está fazendo doutorado [risos] mas eu acho que tudo bem eu acho que eles me ajudaram bastante, ser mãe me fez pensar muito. Hoje, continuo muito próxima da Educação Matemática, porque estou envolvida com o grupo e com meus ex-alunos, que estão todos se saindo super bem. Também acho que a área está evoluindo muito.

[Lendo as fichas] o que eu gostaria de realizar? Ainda um monte de coisa, mas agora estou indo nessa área da psicologia. Tenho o sonho de me formar, tenho o sonho de fazer algumas coisas. É muito interessante porque eu não quero fazer pesquisa, mas a todo momento eu venho com uma ideia para o Ole. É muito interessante que eu vinculo as coisas que eu estudo, muito com as coisas que eu estudo de Educação Matemática. Eu digo para o Ole: “Olha, essa ideia de Educação Matemática aqui pode ir muito bem para um método da psicologia...”. E o Ole: “Mas por que você não escreve?”. “Porque eu não quero ser pesquisadora, eu quero trabalhar na área.” [risos] – repondo. Na verdade, eu quero viver essa experiência, não sei o que eu vou fazer ainda. Não estou mais na idade de ficar fazendo tantas coisas desse tipo, eu quero ser leve. Mas é interessante, eu acho que é isso.

E, claro, preciso sempre estar fazendo alguma coisa, caso contrário, a gente paralisa. Eu poderia ter paralisado na dor, porque ela não é pequena. Ter que vender tudo em Rio Claro, cidade onde morei a vida inteira, não foi fácil. Em muita coisa eu poderia ter paralisado. Mas, como tenho muito prazer nas descobertas, acho que isso me ajuda. Por exemplo, dirigir em São Paulo foi uma conquista para mim. Eu me sinto muito feliz de ter conseguido. Então, isso me motiva. Fico pensando: “Puxa, eu consegui cruzar a avenida Paulista. Que delícia!”.

E estou cursando italiano! Antes de iniciar a psicologia no início do ano passado, as coisas começaram a se desenrolar dessa forma. Fui tomando mais controle das coisas, de tudo. E eu queria aprender italiano por conta da descendência da minha família, existe uma efetividade. Então, comecei a estudar, fiz curso o ano todo passado. Este ano, não sei se vou continuar por causa dos estudos, a faculdade também demanda muito. Mas gosto bastante. Estudar é algo que me ajuda muito. Então, fui organizando as coisas para fazer dentro das minhas possibilidades. No fundo, as coisas mudam, mas sempre dá para encontrar alguma coisa [...] você tem que se afastar da dor, o que significa dar uma chance de fazer algum movimento.

As limitações que o Ole enfrenta são muito maiores que as minhas. Restrições alimentares, e ele não sai de casa de jeito nenhum, só sai para ir ao médico, essas coisas. E ele busca significado e prazer dentro de casa. Nunca o veria reclamando do que ele não pode fazer.

Eu costumo receber muita gente aqui em casa, isso é algo que me tornei especialista, em receber pessoas e ser prática. Sempre tem gente aqui, sempre. Faço reuniões, e no próximo sábado ele já vai marcar reuniões com todos os orientandos. Esse final de semana veio o Renato e a Raquel, que são ex-orientandos. Eles moram aqui em São Paulo, muitos dos nossos ex-orientandos moram aqui, estão com a família agora. E o filho deles a gente chama de nosso neto acadêmico. A minha casa está sempre recebendo gente, depois que a pandemia permitiu. É uma forma também de trazer alegria, de estar em contato com as pessoas, e isso foi uma coisa que me transformei também, de tocar uma casa, porque quando eu estava em casa eu só trabalhava e tinha alguém que fazia. E hoje eu não tenho ninguém, mas... super tranquilo. São formas que a gente encontra... não dá para sair, mas as pessoas vêm, não é? Receber gente querida é muito bom.

E o Ole está muito bem nesse sentido, mentalmente, ele está super produtivo. Ele escreve todos os dias... Por isso é que eu acho que [...] eu não vou falar que eu fiz isso por ele. Num primeiro momento até pode parecer para eu lidar com a situação. E foi difícil tomar essa decisão de que eu quis escolher cuidar dele. Não é fácil, mas é isso. E ele precisa disso para ele poder ter uma sanidade mental para fazer essas coisas diante de tantas restrições. Então, eu fico extremamente feliz por isso também, e ao mesmo tempo ele me dá muito suporte. Então, assim, você reformula, você faz uma nova configuração e vai tocando a vida.

[lendo as fichas] e sobre ser professora... eu vou falar do ponto de vista da mulher, tá? Eu acho que a rede de apoio faz toda diferença. Eu acho assim, sobre ser mulher, no começo, tinha uma mulher ali que era a Maria Bicudo, mas a maioria eram homens, na verdade. Eu acho que a gente sempre foi muito bem respeitada, sabe? Nunca senti em nenhum momento ali, no meu trabalho, algo assim, a mulher tem mais chance, ou menos chance do que o homem, nada. O único privilégio que eu tive foi quando eu estava grávida do Lucas, que eu ganhei uma cadeira, que até hoje ela tá lá, uma cadeira especial [risos]. Meu chefe falou: “Você merece uma cadeira um pouco melhor para você sentar”. [risos]. Mas eu amei isso, eu guardo com muito carinho esse cuidado que ele teve. Mas, assim, nunca, eu nunca senti que tive menos oportunidade ou tive obstáculos impostos pela instituição. Não consigo recuperar nenhuma memória sobre isso por eu ser mulher. Muito respeito de todos os colegas, sempre tive, nunca realmente senti nada.

O que acontece é que eu, como mulher, principalmente como mãe, eu sentia, na verdade, que eu tinha uma desvantagem principalmente nas questões de viagem. Eu queria simplesmente pegar a minha mala e ir. Então, eu tinha que resolver tudo antes, e só depois eu viajava. Outro dia eu estava pensando, hoje eu tenho visto bastante nos eventos os meus alunos levando os filhos. Eu fiquei pensando, “Puxa vida, eu nunca pude levar”. Eu não sei porque que eu pensei isso, mas eu pensei meio que com uma pena..., mas por outro lado eu ficava no evento, eu ficava inteira no evento, sabe, eu tinha uma característica que, antes de sair eu tinha todo esse esforço, que eu sempre achei que era a minha desvantagem de ser mulher, de deixar tudo preparado. Mas eu também sabia que eles estavam muito bem protegidos, e eu não era aquele tipo de pessoa que ficava sofrendo, eu não sofria, para ser bem sincera. Quando eu saía, eu curtia, não ficava preocupada. Era mesmo para você sair com segurança, que existia um pouco mais de empenho. Era isso que eu sentia mais.

Então, eu acho que o peso não vinha da instituição ou dos meus colegas, mas eu mesma me culpava. E muitas vezes, às vezes eu sentia de conhecidos da família, sabe, que estavam ao redor, um olhar meio crítico. “Poxa, mas como assim? É aniversário do filho e ela chega em cima da hora?”. Porque estava lá no congresso, como se o congresso fosse só passeio, sabe? Então, eu sentia isso de outras pessoas, mas não das pessoas próximas, que faziam o papel de suporte. Então, sem rede de apoio, eu não seria nada. Eu tive pessoas que trabalharam para mim, maravilhosas, porque, como eu disse, meu ex-marido viajava demais. Eu ficava com duas crianças, e ao mesmo tempo eu queria fazer inglês, eu trabalhava na Unesp à noite, e eu tinha uma funcionária que me ajudava... enfim, eu me virava. Mas quando eu não podia, minha mãe sempre estava lá por mim, porque não dá para fazer tudo sozinha, não. Eu acho que também, sabe, Tailine, não sei como está hoje, mas esse tipo de rede de apoio do ponto de vista oficial mesmo, seja da instituição, seja do governo, ainda é muito precário. Eu acho que o que eu passei, é o que passa a grande parte das mulheres. E, no fundo, a gente pega para gente a responsabilidade dos filhos, durante o casamento, diante de um divórcio... Então, se não tem uma rede de apoio, não tem como, porque o apoio institucional é bastante precário.

É claro que na universidade eu sinto que é diferente do que eu ouço algumas colegas que falam que trabalham em empresa, e que há boicote quando engravidam, coisas do tipo, as mulheres realmente se sentem menos valorizadas, salário menor, menos progressão de carreira... Eu não senti isso na universidade, nem no meu departamento. Agora foi uma coisa muito mais minha, cultural. Na verdade, eu acho que é muito forte na nossa família de a gente querer fazer tudo, de querer ser a mãe perfeita. E essa carga é, inevitavelmente, maior em cima

da mãe, por questões culturais e tudo.

Eu espero que [...] no fundo, acho que o que as entrevistas fazem também é iluminar o seu caminho, a sua discussão, trazer alguns pontos. Eu não acho que você vai analisar a Miriam, a educadora matemática, não é isso? Você quer falar sobre o feminino na Educação Matemática, e eu acho que as nossas entrevistas elas servem para iluminar alguns pontos. Eu imagino que seja isso. Eu acho legal, porque também ao você falar, a gente também elabora. Porque de fato o feminino ele tem certamente muitos estudos, tem a perspectivas da psicologia, perspectivas da sociologia..., mas fico feliz por você, pela oportunidade de contribuir com uma pesquisa orientada pela professora Heloisa, por quem eu tenho extrema consideração, carinho, respeito. E eu espero depois ver o resultado e o caminho, que você tenha muito sucesso na área.

A entrevista em si, no fundo, ela já é uma ação, e vai valer para você e vai valer também para quem é entrevistado. Porque ao você falar aqui, um monte de coisa vem na minha cabeça, eu reelaboro e reelaboro. Então, é também um presente, digamos, para o entrevistado e para você, certamente, não é? Porque você vai aprendendo com parte técnica da pesquisadora. É um encontro. Eu adoro a ideia de encontro.

## Referências

AMARAL, Rúbia Barcelos. PENTEADO, Miriam Godoy. Professores de Matemática que Utilizam Tecnologia Informática em sua Atividade Docente. BOLETIM GEPEM / Nº 49 - JUL. 2006. 31-44. Disponível em:

<https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/download/361/343>. Acesso em: 16 mai. 2024.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, jul. 2004.

HENRIQUES, Amilson Barbosa. PERINOTTO, Consuelo Carolina. RESECK, Ivo. CAMPOS, Maria Teresa de Arruda. LUZ, Milton José Hussni Machado (org.) Patrimônio Edificado em Rio Claro–SP. 1ª Ed, 2016. Disponível em: <https://aphrioclaro.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/Patrim%C3%B4nio-Edificado.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2024.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; GOMES, Maria Laura Magalhães. Maria do Carmo Vila e a Educação Matemática em Minas Gerais (1970-1995). *Bolema*, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 242-262, abr. 2021.

## CARMEN LÚCIA BRANCAGLION PASSOS

Entrevista realizada no dia 22 de janeiro de 2024

Local: via *Google Meet*



*Mas então acontece o que chamamos, dentro da pesquisa narrativa, de um incidente crítico, algo que muda o rumo e a trajetória da vida.*

A voz da professora Carmen Passos chegou a nós na tarde de 22 de janeiro de 2024, por meio da tela do Google Meet, trazida pela indicação de outra educadora, tecendo mais um fio na rede que sustenta esta pesquisa. Filha de pais operários que viam no estudo a promessa de um futuro longe do chão da fábrica, sua trajetória inicial parecia se distanciar da docência. Ela nos conta de sua juventude em Campinas, estudando Matemática à noite enquanto construía uma carreira sólida e promissora na Petrobras. Seu plano era seguir por esse caminho.

Contudo, sua narrativa é atravessada por um *incidente crítico*, como ela mesma define a partir de seus estudos com pesquisa narrativa. A trágica e repentina morte de seu irmão mais novo, somada ao nascimento de seu primeiro filho, provocou uma ruptura em suas certezas. Diante da fragilidade da vida, ela tomou uma decisão que mudaria todo o seu percurso: abriu mão da segurança de seu emprego para se tornar professora, uma escolha motivada pelo desejo de estar mais presente e de cuidar de seu filho. Foi assim, a partir de uma experiência de luto e de um gesto de cuidado, que ela ingressou no magistério.

Sua história a partir dali é a de quem precisou *aprender a ser professora na prática*. Ela narra com honestidade o “choque” ao perceber o abismo entre a matemática que aprendera na universidade e aquela que precisava ensinar às crianças. Foi no diálogo com os alunos e na criação de redes de estudo com outros professores que ela começou a forjar sua identidade como educadora. Esse caminho a levou ao inovador projeto do CEFAM, à pós-graduação na Unicamp e, finalmente, à sua consolidação como uma das mais importantes pesquisadoras da formação de professores no Brasil, atuando na UFSCar.

Ao textualizar sua fala, buscamos preservar a clareza e a serenidade com que ela narra essa profunda transformação. Sua história nos ensina que uma trajetória profissional não é uma linha reta, mas um percurso atravessado por afetos, perdas e pelas relações que nos constituem.

Vocês lerão a seguir a narrativa de vida de Carmen Lúcia Brancaglioni Passos, 69 anos na época da entrevista, professora titular sênior da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pesquisadora da formação de professores, mãe e avó, e uma mulher cuja entrada na Educação Matemática foi um ato de resignificação da própria vida.

---

\*

---

Eu sou Carmen Lúcia Brancaglioni Passos, atualmente sou professora titular sênior, que é a denominação para o professor aposentado da UFSCar<sup>1</sup> quando ele se coloca à disposição da universidade para continuar ministrando aulas na pós-graduação com vínculo institucional. Por isso, chamam de sênior. E sênior também porque o professor geralmente já é velhinho, não é? [risos]. Nasci em Campinas<sup>2</sup>. Tanto meus pais quanto meus avós também são daqui. Meus pais nasceram e cresceram nesta cidade, então posso dizer que tenho raízes profundas aqui. Embora não venha de uma família tradicionalmente campineira, fazemos parte da cultura popular da região. Meus avós maternos eram portugueses e os paternos italianos. Campinas era um importante centro ferroviário na época em que cresci, e meu avô paterno veio para cá por causa dessa ferrovia, buscando oportunidades de trabalho. Ele se estabeleceu na cidade e acabou se casando aqui mesmo, encontrando minha avó brasileira. Por outro lado, meu avô materno era agricultor, vendendo suas frutas na feira local. Minha mãe absorveu esse espírito empreendedor, além de ser costureira, ela também adorava o comércio. Começou vendendo cosmético, bijuterias e diversos outros produtos, combinando sua habilidade com a costura e com o talento para vendas.

Eu fiz licenciatura em Matemática. Quanto aos meus antepassados e familiares em relação à docência, não há ninguém. Nada. Minha irmã fez um curso de licenciatura em

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos.

<sup>2</sup> Cidade de São Paulo, distante 94 km de São Paulo, capital do Estado.

Biologia, mas nunca foi para a sala de aula, acho que nem chegou a pegar o registro dela de professora. Ela fez o curso porque gostava de biologia. Sou filha de pais operários. Meu pai trabalhou em uma fábrica de chapéus, aqui em Campinas, por toda a vida, praticamente desde a infância, porque ele começou a trabalhar lá como menino ainda, garoto, e se aposentou nessa fábrica.

Minha mãe era costureira, mas gostava de dizer que era uma costureira profissional porque estudou no Colégio Técnico de Campinas<sup>3</sup>. Atualmente, esse colégio oferece apenas o ensino médio, mas na época havia um curso técnico de corte e costura. Ela tem o diploma desse curso técnico, que correspondia, acho, à nossa oitava série, o nono ano atualmente. Nós éramos três irmãos em uma família de pais de descendência italiana e portuguesa. A família era sempre muito próxima, sempre ligada a essas duas origens familiares. Para meus pais, que eram operários, a ideia era que nós não nos tornássemos operários. Minha mãe chegou a trabalhar em uma fábrica de tecelagem em Campinas, mas parou quando se casou, porque naquela época a mulher casada não podia continuar trabalhando. Enfim, eu sou ansiosa e, às vezes, acabo falando de algo que foge um pouco do assunto.

Quando estava cursando o ginásio, o antigo ginásio que hoje corresponde ao nosso ensino fundamental II, já me preparava para estudar no período noturno, uma vez que eu sabia que precisaria trabalhar para ajudar nas despesas de casa, pois em uma família de classe operária, com três filhos, a renda adicional era necessária. Foi assim que decidi fazer o vestibulinho para ingressar no período noturno, e me preparei para procurar emprego. Fiz o ensino médio noturno. Quando iniciei, estava começando a vigorar a Lei 5692<sup>4</sup>, então não era mais o colegial tradicional, era o 2º grau<sup>5</sup>. E me formei no ensino médio em 1973. Em 1974, prestei o vestibular para licenciatura em matemática na PUC<sup>6</sup> de Campinas. Na verdade, eu gostava mais de física, mas não havia curso noturno na ocasião. Então, quando prestei o exame seletivo, também fiz um concurso para um emprego que me desse mais segurança, na

---

<sup>3</sup> O Colégio Técnico de Campinas é atualmente uma instituição de ensino técnico pública estadual brasileira, com sede em Campinas, em São Paulo, subordinado à Universidade Estadual de Campinas.

<sup>4</sup> LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL, 1971).

<sup>5</sup> Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau (com oito anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos para os que desejassem obtê-lo) e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário (Vianna, 2013).

<sup>6</sup> Pontifícia Universidade Católica.

Petrobras<sup>7</sup>, na refinaria de Paulínia<sup>8</sup>, próxima a Campinas. Foi assim que levei o curso de matemática, estudando no período noturno durante quatro anos e trabalhando durante o dia na Petrobras

Não foi um curso fácil; foi muito difícil na época. Quem fez matemática sabe como é impactante, você começa achando que só vai aprofundar o que estudava na escola básica, mas a realidade é bem diferente [risos]. Foram quatro anos de muito estudo e dedicação para terminar o curso. Durante esse tempo, eu não tinha aquela vontade de ser professora, de dizer: "Ah, eu vou sair daqui e ser professora, estou estudando para isso." Não. Eu estava levando o curso como uma formação no ensino superior e mantendo minha relação com a matemática, que eu gostava e achava desafiadora, mas não tinha essa intenção de ser professora. No final do segundo ano do curso, em 1975, casei-me, e em 1977, quando estava terminando o curso de matemática, meu filho nasceu, no dia 2 de dezembro. Eu já estava me formando. Minha ideia era entrar de licença maternidade e depois voltar a trabalhar na Petrobras, essa era a minha ideia enquanto concluí a licenciatura em matemática.

Mas então acontece o que chamamos, dentro da pesquisa narrativa, de um incidente crítico, algo que muda o rumo e a trajetória da vida. Acontece um acidente: meu irmão mais novo morre afogado na praia. Isso abalou minhas certezas e minha vida. Pensei: "O que faço agora? Tenho um filho pequeno, vou dar aula, ou vou trabalhar na Petrobras o dia inteiro? O que vou fazer com meu filho? Eu não vou vê-lo." Isso tem a ver com a questão da mulher, porque geralmente é a mulher que cuida da família. Pensei muito durante todo esse período de licença e resolvi sair da Petrobras, pedir demissão e disse à minha mãe, ao meu pai e às pessoas próximas: "Eu me formei professora, vou dar aula à noite e durante o dia vou cuidar do meu filho." Naquela época, havia curso noturno desde a 5ª série<sup>9</sup>, na ocasião, até o ensino médio. Então, pedi demissão na Petrobras e comecei a trabalhar como professora substituta, lecionando matemática no segundo semestre do ano de 1978. Foi assim que comecei a ser professora.

Essa foi a virada na minha vida, porque passei a ser aquela professora que não sabia ser professora. Fui aprendendo a ser professora a partir desse momento, entendendo como os alunos pensavam e como aprendiam. O que chamou minha atenção foi que, muitas coisas que eu supunha saber, aprendi com as crianças. Um exemplo disso ocorreu com uma simples operação de subtração. Na minha primeira aula como professora substituta, na época se chamava

---

<sup>7</sup> Petróleo Brasileiro é uma empresa de capital aberto, cujo acionista majoritário é o Governo do Brasil, sendo, portanto, uma empresa estatal de economia mista.

<sup>8</sup> Cidade no interior de São Paulo, distante 30 km de Campinas e 122 km de São Paulo.

<sup>9</sup> Atual sexto ano do ensino fundamental.



“professor ACT”, (Admitido em Caráter Temporário), eu fui corrigir operações de subtração [...] Peguei o caderno de um aluno, era assim como os professores faziam na minha época, olhavam o caderno e perguntavam: "Onde parei ontem?" Foi o que eu fiz. Peguei o caderno e continuei a aula. A tarefa era uma conta de subtração. Então, comecei a resolver a conta do jeito que sempre fiz a vida inteira, não é? Mas as crianças não entenderam. Diziam: "Professora, não é assim!" “Como assim, não é assim?” – respondi. “Deixa que eu explico.” Um menininho *catatauzinho*<sup>10</sup> da quinta série, na época, que é o sexto ano hoje, foi até a lousa e fez por decomposição. Começou a fazer o reagrupamento. Olhei para aquilo e pensei comigo mesma: "Eu não sei nada para ser professora." Foi um grande choque.

Eu comecei a procurar entender as diferentes estratégias de se resolver as quatro operações. Comprei livros didáticos, porque eu não tinha nem mesmo o exemplar do que estava sendo usado naquela escola. Fui estudar por meio desses livros para entender os métodos que eles utilizavam. Porque nunca, nem nas minhas aulas de metodologia na licenciatura em Matemática, houve essa preocupação. A matemática da minha formação foi muito diferente daquela de quando comecei a lecionar. Foi então que comecei a criar uma rede de colegas com quem estudávamos matemática para ensinar matemática. Preparávamos aulas e nos envolvíamos intensamente. Em 1983, fiz um concurso e ingressei como professora efetiva na rede de ensino do estado de São Paulo, em Franco da Rocha<sup>11</sup>, uma cidade distante quase 70 quilômetros da minha. A mesma pessoa que não queria deixar os filhos começou a viajar, dar aulas e dar um jeito em tudo. Mas há algo interessante sobre a carreira do professor: é possível organizar o horário, especialmente para quem trabalha com o ensino fundamental II e o ensino médio. Conseguimos organizar nosso tempo e ter mais liberdade para adequar as atividades com os filhos e a escola, enfim.

E então, enquanto professora, e nessas idas para Franco da Rocha, eu tinha um grupo de colegas com quem trocávamos caronas, revezando quem dirigia. Foi nessa época que conheci um professor de língua portuguesa, o Manoel Luiz Gonçalves Corrêa<sup>12</sup>, e nos tornamos colegas

---

<sup>10</sup> Pessoa de baixa estatura; pequena.

<sup>11</sup> Cidade de São Paulo, distante 70 km de Campinas e 43 km de São Paulo.

<sup>12</sup> Manoel Luiz Gonçalves Corrêa Graduado em Letras (Port/Esp) pela UNESP-SJRPRETO-SP (1978), fez mestrado (1986) e doutorado (1997) em Linguística na UNICAMP e livre-docência (2011) na USP. No exterior, fez pós-doutorados em 2002/2003, na U-Grenoble-FR e, em 2009, na Université Paris XII-FR. Professor efetivo do DLCV-FFLCH-USP, coordenou convênio CAPES/COFECUB 510/05-USP/Unicamp/U-Grenoble (FR) por quatro anos (jan/2005 a dez/2008). É professor sênior junto ao DLCV-FFLCH-USP. Lidera o grupo de pesquisa CNPq Práticas de leitura e escrita em português língua materna, desde 2003 e integra, compondo o grupo de "pesquisadores principais", o projeto temático Aprendizagem universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico na formação de professores de ensino básico e de pesquisadores globalizados, financiado pela FAPESP. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0619462797350140>. Acesso em: 03 fev. 2025.

até hoje. Conversávamos muito, e ele, na época, estava fazendo mestrado em linguística. Ele me contava sobre isso, e certo dia me perguntou se eu já tinha procurado a Unicamp<sup>13</sup> e eu respondi que tinha procurado o IMEC<sup>14</sup>. Contudo, quando viram meu diploma de Licenciatura em Matemática pela PUC, disseram que eu precisava fazer outros cursos primeiro, pois achavam que egressos da licenciatura não tinham o conhecimento matemático necessário para uma especialização em matemática no IMEC. Foi então que ele me sugeriu procurar a Faculdade de Educação, onde havia pesquisadores em Educação Matemática. Isso foi em 1983. Antes disso, como substituta, eu já tinha começado a participar de algumas formações oferecidas pelo Estado de São Paulo e pela APEOESP<sup>15</sup>, que é a associação dos professores. Filiei-me à APEOESP assim que comecei a trabalhar na escola pública, pois, como filha de operários, meus pais sempre valorizaram muito os sindicatos, tinham uma visão muito interessante sobre a força que um sindicato tem. Eles sempre diziam: "Sempre pertença ao sindicato. É o sindicato que vai te ajudar quando o patrão não cumprir as leis." Pela APEOESP, participei de alguns cursos e formações.

Com o incentivo e conhecimento que tive com as conversas com o Manoel, comecei a estudar mais, me preparando e refletindo: "Será que eu posso?". Essa questão foi amadurecendo ao longo do tempo. No entanto, ainda não tinha iniciado nenhum curso de mestrado ou doutorado. Fui mudando de escola a partir de remoção, permitida pela Secretaria de Educação de São Paulo, sempre procurando uma mais próxima de casa, então, assim que abria o processo, eu pedia remoção e ia para outra escola. Com essas mudanças, conheci novos colegas de diferentes áreas. Conheci Lourenço Jurado Chacon Filho<sup>16</sup>, amigo do Manoel, que também era professor de língua portuguesa, e de uma colega de biologia, Maria Thereza Alexandre<sup>17</sup>. Foram parceiros, sempre pensando juntos sobre práticas e sobre a Educação. Manoel e Lourenço já haviam feito mestrado no IEL<sup>18</sup> e estavam no doutorado. Maria Thereza Alexandre fez o

---

<sup>13</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>14</sup> Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Universidade Estadual de Campinas (IMECC/UNICAMP).

<sup>15</sup> Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

<sup>16</sup> Lourenço Chacon Jurado Filho cursou graduação em Letras Português Francês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1979), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1985), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e pós-doutorado em Linguística pela University of Florida (1999), apoio FAPESP, e pela Universidade de Lisboa (2012-2013), apoio ProPG/UNESP. É livre-docente em Linguística em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista - campus de Marília - em 2017. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7575560032654636>. Acesso em: 04 out. 2024.

<sup>17</sup> Maria Thereza Alexandre atualmente é professor da Escola de Extensão da Universidade Estadual de Campinas, como colaboradora, sem vínculo empregatício. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

<sup>18</sup> Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (IEL/UNICAMP).

mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp. Ela me incentivou, dizendo: "Vai, se matricula, faz uma disciplina como aluna especial na graduação, lá na Pedagogia da Unicamp, mas pelo departamento de Educação." Seguindo o conselho dela, inscrevi-me como aluna especial na graduação de pedagogia na Unicamp.

Foi nesse período que conheci o Sérgio Lorenzato<sup>19</sup>, que era professor de uma disciplina de metodologia de ensino ou didática da matemática, embora eu não lembre exatamente a denominação dessa disciplina. Naquele momento, percebi como as estudantes de pedagogia, que eram todas mulheres, tinham dificuldades com matemática e raciocínio lógico. Isso me incomodava profundamente, porque eu pensava nos meus alunos: por que tantos alunos que têm dificuldades em matemática no ensino fundamental escolhem o magistério? Isso me deixava angustiada, pois eu me perguntava como essas futuras professoras iriam ensinar.

Minha preocupação coincidiu com o momento em que conheci o Lorenzato e as alunas da pedagogia, o que aumentou meu interesse pelo assunto. Ele então me perguntou se eu não pensava em fazer um mestrado, e foi assim que descobri a existência do mestrado na Faculdade de Educação. Foi aí que comecei o mestrado e conheci a área de Educação Matemática como um todo, que também estava florescendo na época, principalmente devido à criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). A SBEM foi criada praticamente pela iniciativa dos próprios educadores matemáticos, que não estavam satisfeitos com a forma como a matemática era tratada dentro da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), que já existia. E foi assim que comecei a pensar mais seriamente sobre isso.

[Lendo a ficha] Mas voltando às influências familiares, nas leituras em família, livros, jornais... Minha família sempre priorizou esse aspecto. Eu até tenho aqui [procurando um jornal e mostrando-o] o jornal, porque eu ainda sou assinante de jornal impresso, editado em papel, porque meus pais, mesmo sendo operários, sempre assinavam jornal. Diariamente, meu pai lia o jornal, se informava sobre as notícias e participava das questões políticas da sociedade, ele queria sempre saber o que estava acontecendo. Isso sempre fez parte da minha vida. Embora não tivéssemos muitas coleções de livros, minha mãe comprava aquelas enciclopédias por fascículos, como a coleção "Conhecer"<sup>20</sup>. O jornaleiro entregava um fascículo toda semana ou todo mês, e ao final, encadernávamos em casa, criando volumes de enciclopédias. Assim,

---

<sup>19</sup> Sérgio Lorenzato, agora aposentado, foi professor Universitário da Universidade Federal de Goiás, Universidade de Brasília, universidade Católica de Brasília, Universidade do Distrito Federal, Universidade de São Carlos e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além de orientador de mestrado e doutorados em programas de pós-graduação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0433106167291528>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>20</sup> Uma enciclopédia em língua portuguesa publicada no Brasil pela primeira vez em 1966 pela Abril, publicada em três edições.

sempre tínhamos contato com a leitura. Cresci nesse ambiente familiar que valorizava muito a educação e a escola.

Eu tinha um tio, Américo Brancaglion, irmão do meu pai, que valorizava muito a educação. Quando falei para ele que ia fazer matemática, ele ficou encantado, enquanto a maioria das pessoas dizia que eu era louca, que fazer matemática era difícil, toda essa coisa que ouvimos [risos]. Apesar disso, nunca houve alguém na minha família que dissesse para eu não fazer, que ser professor não adiantava. Minha família sempre apoiou tudo o que eu queria. Além disso, tínhamos esse hábito de conviver com a leitura em casa, apesar de meus pais não terem estudado muito. Meu pai estudou até o terceiro ano primário, se não me engano. Mesmo assim, eles sempre incentivaram a educação. Acho que até hoje sou a única da família que fez mestrado e doutorado. Então foi assim.

E eu fiquei muito tempo na escola pública e, em 1988, quando encontrei esses colegas professores, o Estado de São Paulo estava abrindo o CEFAM<sup>21</sup>. A Maria Thereza, professora de Biologia, se inscreveu para ser professora na primeira turma. Houve um processo seletivo, e ela me incentivou a me inscrever para matemática, porque o professor que estava lá não conseguia atender todas as turmas. O colégio estava começando, no primeiro ano entraram quatro turmas, e no segundo ano entraram mais quatro turmas, então, havia uma demanda crescente por mais professores. Fiz o concurso para a segunda turma, e em 1989 comecei a lecionar no CEFAM, que é o curso específico de formação e habilitação para professores no magistério. Era exatamente para aquele professor que lecionaria para os anos iniciais que me chamava a atenção, pensando que matemática eles precisariam aprender.

No CEFAM, tive esse convívio com colegas que, assim como eu, tinham uma intencionalidade: melhorar a formação dos professores que atuam nos anos iniciais. Fomos dar aula nessa escola com essa intenção em mente. O curso era em período integral, e os alunos estudavam de manhã e à tarde. Para que isso fosse possível, eles recebiam uma bolsa equivalente a um salário mínimo, permitindo que se dedicassem ao curso sem a necessidade de trabalhar. Isso era fundamental, pois fazer um curso de magistério no período noturno não proporcionava a oportunidade de acompanhar a escola e os estágios adequadamente. No período noturno, não havia crianças de primeira à quarta série, então, como fariam os estágios? Não era viável.

---

<sup>21</sup> Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais. Para ingressar era necessário realizar um exame (vestibulinho) e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Já extinto, esse centro formou sua última turma em 2005.

No CEFAM, o coletivo era muito importante. O grupo de professores era extremamente interessado, com muitos já fazendo mestrado e outros no doutorado. Tenho ex-colegas do CEFAM que hoje trabalham em diversas universidades, incluindo a Unicamp. Os ex-alunos do CEFAM, após concluírem o curso, continuaram seus estudos, o que nos enche de alegria, pois mantemos contato com muitos deles até hoje. Esse ambiente me incentivou a me tornar uma formadora de professores. Quando terminei meu mestrado e doutorado e voltei para a escola básica, o CEFAM já estava no fim, pois era um projeto com data de início e término. Retornei à sala de aula, mas comecei a pensar que poderia fazer mais além de ser professora na educação básica.

Apareceu então um concurso em São Carlos<sup>22</sup>, especificamente para o Departamento de Metodologia de Ensino, para trabalhar com estágio na licenciatura de Matemática e na licenciatura de Pedagogia, com disciplinas pedagógicas. Na Pedagogia, eu ensinava Metodologia de Ensino de Matemática, e na licenciatura em Matemática, lecionava disciplinas de metodologias e estágios. Naquela época, no grupo de Educação Matemática do meu departamento, éramos apenas duas professoras, eu e outra colega. Em 2010, com a expansão da universidade pública através do REUNI<sup>23</sup>, a universidade cresceu, assim como o departamento, e novos colegas se juntaram a nós. Então, foi a realização, porque comecei a trabalhar de fato com a formação dos futuros professores de matemática e pedagogia, professores que ensinavam matemática.

Quando olho para trás, vejo os estudos, o colégio, a rotina escolar. Na verdade, não gostava muito da escola [risos]. Prestava atenção nas aulas, aproveitava o que era ensinado, mas não me saía bem nas aulas tradicionais e procedimentais. Não era boa aluna em procedimentos, história ou geografia, principalmente porque estudei durante o regime militar<sup>24</sup>. As aulas não eram muito interativas, não havia muito diálogo, especialmente naqueles temas que preocupavam o governo da época. Era tudo chato. Então, detestava disciplinas que envolviam responder questionários [risos]. Então, nessa ocasião eu não gostava.

---

<sup>22</sup> Cidade de São Paulo, distante 143 km de Campinas e 248 km de São Paulo. É onde a UFSCar está localizada.

<sup>23</sup> REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> Acesso em 04.10.2024

<sup>24</sup> A ditadura militar (1964-1985) foi despontada por meio de um golpe de Estado que ocorreu no dia de 31 de março de 1964. O golpe de 64 contra a democracia foi desencadeado, principalmente, pelo suposto golpismo de João Goulart com um “golpe comunista” (FICO, 2004). “A educação como fator de desenvolvimento foi ofuscada no regime militar, tendo em vista a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho, com vistas a atender os interesses liberais de abertura econômica antinacionais. [...] Fica evidente que as mudanças de perspectivas educacionais brasileiras que em 1964 tinham um caráter humanista passariam, posteriormente, a ter um caráter tecnocrático, proporcionando formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado de trabalho.” (PERES, 2021, p. 26).

Os professores marcantes eram aqueles que se destacavam pela criatividade, que nos desafiavam com problemas, em vez de seguir uma abordagem metodológica que apenas nos ensinava a realizar tarefas sem compreensão, metódicos demais. Isso foi me impactando ao longo do tempo, e busquei ser uma professora que ensina através da resolução de problemas. No entanto, na época, não tinha acesso a leituras interessantes. Foi durante o ano de 1983, em meu percurso de Campinas a Franco da Rocha, quando já era professora, que li o primeiro livro de Malba Tahan<sup>25</sup>. Na verdade, naquela época, eu nem sabia quem era Malba Tahan. Terminei minha licenciatura em 1977, e minha formação foi bastante técnica e não proporcionava muitas oportunidades para diálogo e interação.

Então, as coisas foram acontecendo aos poucos. Na UFSCAR, tive a oportunidade de fazer muita coisa, de realizar diversas atividades, incluindo pós-doutorados. Tive a oportunidade de receber bolsas de estudo que me permitiram fazer dois pós-doutorados. Em uma ocasião (2008), pude estudar na Universidade de Lisboa<sup>26</sup>, em Portugal, no Centro de Investigação em Educação – Faculdade de Ciências, supervisão da Profa. Dra. Cecília Galvão, com bolsa Capes, o que foi uma experiência muito enriquecedora. Mais tarde, (2017) fiz outro pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP<sup>27</sup>, comum estágio docente em Portugal, também na Universidade de Lisboa, junto ao Grupo Investigação de Didática da Matemática, com supervisão da Profa. Dra. Hélia Margarida Aparício Pintão de Oliveira<sup>28</sup>, no Instituto de Educação, bolsa Fapesp. Essas experiências foram muito importantes e interessantes para o meu desenvolvimento acadêmico.

Então, estudei em escola pública até o final do ensino médio. Na época, não havia universidade pública noturna na minha cidade, então a única opção era a PUC em Campinas. Como tinha filho, marido e toda minha vida aqui, não cogitava sair da cidade, a situação ia complicar, não é? Foi assim que segui. O ensino superior foi em uma instituição privada, na PUC. Já o mestrado e o doutorado foram ambos na Unicamp. Quanto ao pós-doutorado, o

---

<sup>25</sup> Malba Tahan, pseudônimo de Júlio César de Mello e Souza, foi um professor, educador, pedagogo, conferencista, matemático e escritor brasileiro, e, por meio de seus romances infanto-juvenis, foi um dos maiores divulgadores da matemática do Brasil.

<sup>26</sup> Capital de Portugal.

<sup>27</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>28</sup> Hélia Margarida Aparício Pintão Oliveira é Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa). É membro integrado da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), do IE-ULisboa. Obteve o seu doutorado pela Universidade de Lisboa em 2004. Os seus interesses de investigação centram-se no desenvolvimento profissional e no conhecimento de professores de matemática, nomeadamente para a promoção do raciocínio matemático dos alunos, no uso de tecnologias digitais na formação de professores e na educação STEAM. Participou em diversos projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), pela Comissão Europeia e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, do Brasil).

primeiro foi na Universidade de Lisboa, e o segundo na Faculdade de Educação da USP, com Vinício<sup>29</sup>. Fiz também um estágio em Portugal durante essa fase. O primeiro pós-doc foi realizado dentro de um projeto coordenado por uma colega da UFSCar, Profa. Dra. Denise de Freitas<sup>30</sup>, que contava com financiamento da CAPES<sup>31</sup>.

No segundo pós-doutorado, foi mais uma busca pessoal pelo conhecimento. Queria explorar um pouco mais sobre narrativas e o estudo dos professores. Assim, decidi realizar uma construção de dados com professores em Portugal. Acompanhei duas professoras que lecionavam no primeiro ano e que integravam a tecnologia em suas aulas com as crianças. Queria entender como elas faziam isso, já que aqui no Brasil é difícil usar tecnologia, especialmente com os anos iniciais. E aí as duas professoras me receberam, abriram as portas de sua sala de aula. Foi uma experiência fascinante acompanhar as crianças. Elas usavam o GeoGebra<sup>32</sup>, uma ferramenta que permite criar figuras geométricas, e utilizavam tablets, interagindo com o dedinho na tela, construindo as figuras, e faziam bonitinho. Observar como essas crianças, mesmo tão novas, compreendiam conceitos geométricos foi incrível. Por exemplo, elas identificavam quando a figura não era um polígono, pois observaram que a figura tinha um “buraco” no meio e já entendiam o conceito. A tecnologia, o GeoGebra facilitava esse processo, pois já apresentava o nome da figura que seria desenhada, o que ajudava as crianças a aprenderem enquanto utilizavam a máquina. Foi uma experiência muito enriquecedora.

Vou falar dos grupos, porque eu acho que é uma coisa importante. Quando entrei para o CEFAM, não estava lecionando no ensino superior, então como poderia ter um grupo? Mas acabamos constituindo um grupo dentro do próprio CEFAM. Tínhamos reuniões pedagógicas

---

<sup>29</sup> Vinício de Macedo Santos é Licenciado em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP (1977), mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989), doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1995), Livre docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desde 2008, na área de Metodologia do Ensino de Matemática e atualmente é professor Titular da FEUSP pelo Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9347801716291932>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>30</sup> Denise de Freitas Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos e Assessora do Setor de Biologia do Centro de Divulgação Científico e Cultural USP - São Carlos. Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998) e pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa - Portugal (2005). Graduiu-se em Ciências Biológicas - licenciatura e bacharelado - pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Barão de Mauá de Ribeirão Preto (1979). Fez Especialização em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Concluiu o mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1988). Atua como docente e pesquisadora junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e o Profissional em Educação (PPGPE) da UFSCar e em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC, orientando pesquisas no mestrado e/ou doutorado.

<sup>31</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>32</sup> GeoGebra é um aplicativo computacional livre de matemática dinâmica que combina conceitos de geometria e álgebra em uma única GUI, e é desenvolvido em linguagem Java, que lhe permite o uso em várias plataformas. Frequentemente utilizado no ensino.

semanais, algo que creio ser o sonho de todas as escolas, ter reuniões pedagógicas semanais em vez de apenas reuniões administrativas. Discutíamos o que fazer e como fazer. Foi lá, no CEFAM, que comecei a trabalhar com narrativas, mesmo sem saber muito sobre elas. E estava chegando um monte de alunos que terminou o ensino fundamental II, e iriam estudar matemática para se formar professor no magistério. Eu queria entender o que os alunos pensavam: Por que a matemática precisa ser ensinada na escola? O que é matemática para você? Eram três ou quatro questões nesse sentido e os alunos escreviam suas respostas. No final do ano, devolvia essas reflexões a eles e perguntava: você ainda pensa o mesmo? Você manteria o que escreveu? Isso porque tínhamos liberdade para moldar o currículo de acordo com as necessidades da escola e dos alunos, sem a rigidez de uma base curricular engessada.

No CEFAM, aprendi muito, inclusive sobre gestão. No primeiro ano, como era feita a classificação? Os 40 alunos, melhores classificados alunos para uma turma, os outros 40 para outra e assim por diante. Percebemos que a segunda turma tinha notas mais baixas. Houve uma discrepância enorme. Começamos a repensar: “e se misturássemos o primeiro classificado com o último na mesma turma para ter algo mais homogêneo, algo com o qual pudéssemos trabalhar de forma mais equilibrada? Afinal, ser professor é garantir que todos cheguem ao final. Essas lições ficaram marcadas em e me acompanham para a vida toda.

Na UFSCar, minha linha de pesquisa é Educação em Ciências e Matemática. Entrei em 2002 na UFSCAR e, já em 2003, fui credenciada no programa de pós-graduação. Eu precisava fazer uma carta para tentar ingressar. Foi um processo desafiador, dada a dificuldade de ingresso devido às avaliações rigorosas da CAPES; depois eu fui descobrindo isso. Na época em que entrei, não havia nenhum professor de matemática nessa linha de pesquisa. No processo seletivo, meu primeiro orientando foi André Braga, que vinha do curso de biologia e estava fazendo mestrado relacionado ao ensino de ciências.

E a pesquisa dele explorava o embasamento dos professores dos anos iniciais para ensinar ciências às crianças. Acredito que quando falamos sobre as dificuldades dos professores egressos de cursos Pedagogia no ensino de matemática, podemos estender essas dificuldades também ao ensino de ciências. Eles têm poucas oportunidades de aprender o que devem ensinar nos anos iniciais. A experiência com o André Braga, meu orientando, foi incrível, pois me permitiu refletir sobre a formação dos professores para além da matemática. Isso é um diferencial do nosso programa na UFSCar. Por quê? Em nosso programa a grande área é de Educação, os estudantes de todas as linhas de pesquisa têm disciplinas em comum que estão profundamente ligadas à Educação. Isso proporciona uma amplitude maior aos egressos do



mestrado e doutorado, não limitando-se apenas à matemática. Foi graças a isso que pude orientar um aluno de ciências. E então, quando precisava de ajuda com conceito específico de Ciências eu corria para as minhas colegas para buscar apoio junto às minhas para a orientação...

E trabalhei muito com o Sérgio Lorenzato em cursos de especialização. Enquanto estávamos fazendo doutorado, ele organizava cursos de especialização e nós ajudávamos. Cada um de nós trabalhava em uma disciplina. Estavam eu, Rosana Miskulin<sup>33</sup>, Regina Grando<sup>34</sup>, Adair Nacarato<sup>35</sup>, Bigode<sup>36</sup> e Dona Lourdes Onuchic<sup>37</sup>. A Dona Lourdes foi professora do Sérgio Lorenzato, então ela também participava dos cursos e compartilhava sua experiência com a resolução de problemas. Era um grupo grande. Essa experiência nos deu algumas dicas sobre o que precisávamos estudar mais, ler mais e nos inteirar. Participar desses cursos e eventos me fez sentir feliz e completa como professora. A paixão pela docência começou nos anos de 1970.

O grupo de pesquisa ao qual comecei a pertencer era liderado por Sérgio Lorenzato, na Unicamp. Mas quando cheguei à UFSCar, em São Carlos, a cerca de 150 km de distância de Campinas, percebi que meus estudantes não poderiam participar do grupo aqui. Então, o que fiz? Comecei a criar um grupo de estudo chamado GEEM, Grupo de Estudo e Pesquisa em

---

<sup>33</sup> Rosana Giarretta Sguerra Miskulin possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP (1974); Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (1994); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP 1999) e Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE- Departamento de Educação Matemática-IGCE / UNESP / Rio Claro. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4038761576121322>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>34</sup> Regina Célia Grando é licenciada em Matemática pela UNICAMP (1990), Mestra (1995) e Doutora (2000) em Educação pela UNICAMP e Pós-doutora em Educação Matemática (2017) pela UNESP. Atualmente é Professora Titular do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino e docente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6878232320203358>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>35</sup> Adair Mendes Nacarato é graduada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1975), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Realizou estágio de pós-doutoramento junto ao PPGE da UFRN no campo dos estudos biográficos, sob supervisão da Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi. Atualmente é docente da Universidade São Francisco, campus de Itatiba, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (linha de pesquisa Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas) e ao curso de Pedagogia. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4651130852101924>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>36</sup> Antonio José Lopes “Bigode” é doutor em Didática Da Matemática pela Universidade Autônoma de Barcelona - UAB; Licenciado em MATEMÁTICA pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo - IME-USP. Pós-doutor (UNICSUL). Professor-pesquisador da UNIVESP e do Centro de Educação Matemática (CEM). Jornalista especializado em Educação e Divulgação Científica. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7100876578985579>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>37</sup> Lourdes de la Rosa Onuchic possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/SP (1954), mestrado em Matemática pela Escola de Engenharia de São Carlos-USP (1971) e doutorado em Matemática pelo Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos-USP (1978). Atualmente é professora voluntária da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8641323605322627>. Acesso em: 20 mai. 2024. Ver: TOILLIER, Jean Sebastian. Lourdes de la Rosa Onuchic, educadora matemática: um exercício biográfico. Tese (doutorado), 2021.

Educação Matemática<sup>38</sup>, ainda com alunos da graduação, pois os orientava em seus trabalhos de conclusão de curso. Enquanto lecionava estágio, ia acompanhar os estágios nas escolas, onde encontrava alguns professores com quem conversava. Não era apenas uma professora de estágio que mandava os alunos para a escola, primeiro eu ia lá, conversava com os professores e diretores para verificar a afinidade para receber os estagiários. Acompanhava algumas aulas, assistia às regências e assim estabeleci uma relação mais próxima. Alguns professores se surpreendiam, pois viam que a universidade não estava apenas interessada em tirar proveito, mas também em contribuir. Então, alguns desses professores da cidade começaram a participar do grupo também.

E, como fui para São Carlos, alguns ex-professores que também participaram dos cursos de Especialização organizados pelo Sérgio Lorenzato na época, e que moravam na região, eu os convidei para participar do grupo de estudo. Encontrei-os por acaso em outras situações e começaram a participar também. Uma dessas professoras acabou se tornando minha aluna tanto no mestrado quanto no doutorado, Maiza Lamonato<sup>39</sup>. Essa interação foi se desdobrando e expandindo. Por exemplo, no meu grupo de estudo participava o Jean Piton-Gonçalves<sup>40</sup>, que foi aluno da Rosana Miskulin na graduação na Unicamp. Jean estava fazendo doutorado em tecnologia na USP de São Carlos, e sua formação era em matemática. Mais tarde, Jean se tornou professor no Departamento de Matemática na UFSCar, após passar em um concurso. Então, esses grupos foram evoluindo. O grupo de estudo que criei na UFSCar ainda existe até hoje, e nos reunimos regularmente.

Eu sempre incentivava meus estudantes a irem em eventos, a participarem do EBRAPEM<sup>41</sup>, isso era ótimo. Estou muito feliz e orgulhosa porque esses ex-alunos têm seus

---

<sup>38</sup> O Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM) iniciou suas ações desde 2004, com o objetivo de: contribuir com o debate e discussões na área da Educação e Educação Matemática, promovendo pesquisas relacionadas com: História do Ensino da Matemática, Formação de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação. Promovendo também, o intercâmbio de experiências, análise e discussão sobre as pesquisas e ações de extensão desenvolvidas em diversas áreas da Educação, destacando a influência destas na prática docente de professores, junto aos estudantes dos cursos de licenciatura. Disponível em: <http://geem.mat.br/br/node/62>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>39</sup> Maiza Lamonato é Doutora e Mestre em Educação. Atua na formação de professores nas redes pública e privada. Tem ampla experiência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Licenciada em Matemática e Pedagogia. Especialista em Matemática Aplicada e em Educação Matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9619359782586567>. Acesso em: 04 out. 2024.

<sup>40</sup> Jean Piton-Gonçalves é Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-2001), Mestre (2004) e Doutor (2012) em Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou como Analista de Suporte Técnico (1999-2001) no CEMPEM/UNICAMP e foi membro do Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática Mediado pela Tecnologia (LAPEMMEC/UNICAMP) (1999-2002). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6280496667549925>. Acesso em: 04 out. 2024.

<sup>41</sup> O EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, é um evento

próprios grupos agora, e nós temos os grupos dos grupos. A Unicamp me ensinou muito nesse aspecto. O Sérgio Lorenzato tinha o hábito de nos incentivar a compartilhar textos e artigos de pesquisa entre os colegas. Se alguém encontrasse um texto relevante, trazíamos para o grupo e compartilhávamos, na época a gente colocava nas “caixinhas” por meio de cópias xerox, porque essa era a maneira que a gente tinha de compartilhar. Esse tipo de colaboração sempre foi muito importante para nós. Então, para nós, que somos parte da comunidade da Unicamp, como a Regina e a Rosana, esse grupo sempre foi muito importante. Com a Adair, estudamos bastante sobre o significado de um grupo colaborativo, o que é colaboração, o que é uma pesquisa colaborativa e o que é uma pesquisa em colaboração. Isso foi muito enriquecedor.

Eu continuei participando do grupo da Unicamp, o GEPFPM<sup>42</sup>, coordenado pelo Dario, que também se aposentou. Embora o grupo não tenha mais todos os membros originais, continuamos fazendo pesquisas juntos. Um dos projetos mais significativos foi o mapeamento das pesquisas em educação matemática, um trabalho enorme que contou com a colaboração de pesquisadores de todo o Brasil. Esse esforço resultou em um e-book<sup>43</sup> muito acessado, que oferece uma revisão bibliográfica analítica, classificando as pesquisas por estado e por temática. Depois de quatro anos de intenso trabalho, quando terminamos o projeto, todos nós respiramos aliviados. Continuamos ativos no grupo, mas com um ritmo mais tranquilo. Essa experiência foi muito interessante, muito enriquecedora e nos ensinou muito.

Então, me aposentei no final de 2018, mas continuei vinculada à UFSCar, trabalhando na pós-graduação. Antes de me aposentar, fiz o concurso de professor titular em 2019 e me tornei Sênior. Depois disso, continuei indo para a UFSCar em algumas ocasiões, principalmente para encontrar o grupo de pesquisa. Muitos dos nossos alunos são de outros estados, então, quando a pandemia chegou, cada um voltou para sua casa, e o grupo continuou se reunindo

---

que constitui-se em um espaço para discussões, trocas de experiências e saberes envolvidos nos processos de elaboração de projetos de pesquisa, delineamento teórico-metodológico, sustentação e aprofundamento teórico, bem como de crítica e amadurecimento de análise de dados construídos nas investigações desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado no âmbito da Educação Matemática dos Programas de Educação/Ensino do Brasil.

<sup>42</sup> O GEPFPM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática – foi criado por iniciativa de pós-graduandos (mestrandos e doutorados) da Área de Educação Matemática da FE/Unicamp, durante o segundo semestre de 1999. A formação de grupo foi motivada pela necessidade que esses estudantes tinham de realizar estudos que trouxessem aportes teórico-metodológicos acerca da investigação sobre formação e desenvolvimento profissional de professores de matemática. Esses estudantes buscaram apoio do professor Dario Fiorentini que se dispôs a acompanhar as atividades do Grupo e validar academicamente seus estudos junto ao Programa de Pós-graduação. Disponível em: <https://www.cempem.fe.unicamp.br/gepfpm>. Acesso em: 20 mai, 2024.

<sup>43</sup> FIORENTINI, Dario. PASSOS, Carmen Lucia. Brancaglioni. LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. (orgs.) Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012. 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/39>. Acesso em 20 mai, 2024.

apenas online. Até 2019, costumávamos alternar entre reuniões presenciais e online, mas agora só estamos nos encontrando virtualmente. Estou de férias agora, embora a UFSCar tenha aulas até 20 de fevereiro, pois não conseguimos concluir o segundo bimestre de 2023 a tempo. Mas não estou ministrando disciplinas na pós-graduação no momento, apenas orientando meus alunos. A situação do calendário acadêmico está um pouco bagunçada por conta da pandemia. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades com equipamentos e acesso à internet, o que atrasou tudo. As aulas tanto da graduação quanto da pós-graduação vão até 20 de fevereiro, e depois começaremos novamente em abril, quase no final de março.

Vou falar sobre a criação da SBEM/SP. Participei de uma diretoria da SBEM Regional São Paulo, quando fui tesoureira da regional, sempre estive envolvida com a SBEM, porque para mim sempre foi muito importante. A minha carteirinha da SBEM indica que sou 75ª associada, ou seja, no início da SBEM. Sempre participei dos EPEMs (Encontro Paulista de Educação Matemática), dos ENEMs (Encontro Nacional de Educação Matemática) e do SIPEM (Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática). Na primeira edição do SIPEM, houve uma revolta entre os alunos da pós-graduação na Unicamp, porque não pudemos enviar trabalho. Éramos apenas doutorandos na época e só podiam mandar trabalho os que já tinham concluído o doutorado. Ficamos muito revoltados e fizemos um protesto. Então, sempre procuramos participar de todos os eventos promovidos pela SBEM.

O que diferenciou minha entrada na UFSCar? Comecei a participar também de eventos da área de Educação. Participando da ANPED<sup>44</sup>, cheguei a ser coordenadora do GT19 de Educação Matemática na ANPED<sup>45</sup>, por conta desse envolvimento com a área de Educação. Nosso programa de pós-graduação na UFSCar, sendo de Educação, é ligado à ANPED, sendo sócio institucional da mesma, e eu também me associei à ANPED e participo da área. Temos fortalecido o GT 19 na ANPED. Na SBEM, fui coordenadora do GT 7 de Formação de Professores<sup>46</sup> também durante o período, por conta dos GTs. Então, nos envolvemos com as sociedades científicas em geral, a SBEM e a ANPED.

---

<sup>44</sup> A ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <https://www.ANPED.org.br/sobre-ANPED>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>45</sup> A Criação do Grupo de Trabalho de Educação Matemática na ANPED: O GT19. O GT 19 foi criado em 1999 na 22ª reunião anual da ANPED.

<sup>46</sup> O GT tem por escopo a pesquisa sobre a formação inicial ou continuada, bem como outros processos constitutivos da docência, de professores que ensinam matemática, inclusive de seus formadores, em todos os níveis e modalidades de ensino e contextos socioculturais de aprendizagem docente.

Então, o que me direciona para essa área [...] eu estudei muito, especialmente sobre formação de professores. Tive o prazer de trabalhar com Maria da Graça Mizukami<sup>47</sup>, que trouxe os estudos de Shulman<sup>48</sup> para o Brasil, traduzindo seus textos. Foi com ela que comecei a entender o que é formação de professores e pesquisa nessa área, incluindo a pesquisa de prática de professores. Às vezes, há confusão entre o que é pesquisa sobre formação e o que é pesquisa de prática do professor. Me identifico com ambas, mas tenho uma inclinação especial pela formação de professores. Sempre busquei trabalhar com essas questões. A partir dessas pesquisas, me aproximei das narrativas, pois me encontro nos referenciais narrativos.

Em 2008, quando fiz meu primeiro pós-doutorado em Lisboa, conheci Cecília Galvão<sup>49</sup>, uma professora da área de Ciências que escreveu sobre pesquisa narrativa. Trabalhei com ela, ampliando minha perspectiva sobre estudos de narrativas. Eu não trabalho na mesma perspectiva que ela, mas isso ampliou minha visão sobre estudo de narrativa. Cecília adota uma perspectiva sociolinguística dos textos narrativos, enquanto eu tenho uma abordagem um pouco diferente, porque eu modifiquei um pouquinho os meus referenciais. Embora tenha feito alguns trabalhos nessa perspectiva, eu gosto de analisar palavra por palavra, o que está por trás, buscando entender o tempo da narrativa, os momentos em que o entrevistado, para, pensa, muda de assunto. Sou essa pessoa que não segue um fio condutor linear, indo para várias direções [risos].

Então, foi quando comecei a estudar as narrativas, e participei dos eventos do CIPA, o Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, e a partir daí, passei a trabalhar também com pesquisa autobiográfica. Muitas das minhas orientações recentes têm relação com histórias de vida, não na perspectiva da história oral, mas sim em como essas narrativas podem nos ajudar a entender o percurso do professor, a suas trajetórias e as opções que ele faz ao longo de sua carreira. As narrativas surgiram para mim nessa perspectiva. Eu tenho uma coleção de livros sobre narrativas aqui atrasem minha biblioteca pessoal, o que é muito interessante. Isso nos

---

<sup>47</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). Tem especialização em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha (1971-1974 /DAAD). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos (FAPESP/1993). Atualmente é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia /CEFT - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2121396261196481>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>48</sup> Lee S. Shulman é um psicólogo educacional americano e reformador. Ele fez contribuições notáveis para o estudo do ensino, avaliação do ensino e os campos da medicina, ciência e matemática.

<sup>49</sup> Cecília Galvão é Professora Catedrática aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/docente/cecilia-galvao>. Acesso em: 20 mai. 2024.

capacita a diferenciar o que é narrativa e o que é uma pesquisa narrativa. Os autores Clandinin e Connelly<sup>50</sup> são aqueles que estudamos no grupo de estudos, mas isso não é uma condição para participar do grupo. Por exemplo, esta semana, qualifiquei uma orientanda cujo estudo de mestrado não tem nada a ver com narrativas. Mas muitos me procuram por causa das narrativas e dessa linha de pesquisa. Além da formação de professores, também me interessa entender como é conduzir alguém a se tornar formador de professores. Tem sido muito bom e interessante estudar isso.

Ser mulher e mãe... já comentei algumas questões sobre isso. De fato, ser mulher e mãe foi o que me levou a ser professora. Isso é algo que destoa de muita gente, não é? Foi uma opção para a vida, por assim dizer. Mas eu acho que nunca senti um enfrentamento por ser mulher, como se eu não devesse estar ali. Talvez porque eu entrei num departamento de metodologia de ensino, que faz parte do Centro de Ciências Humanas da UFSCar, e na universidade, as disciplinas metodológicas, práticas de ensino e estágios estão num departamento separado do departamento de matemática. Sempre tive respeito dos meus colegas professores de matemática do Departamento de Matemática. Foi muito interessante, eu sei que alguns eram muito exigentes com os alunos da licenciatura, mas nunca senti isso pessoalmente. Sempre houve um ou outro professor mais preso aos procedimentos matemáticos, mais metódicos, mas nunca por eu ser mulher. Não me lembro desse tipo de conotação em meu percurso na UFSCar. No departamento de Metodologia de Ensino, onde trabalhei de 2002 a 2011, que era quase majoritariamente feminino, com poucos professores homens, não havia nenhum professor de matemática atuando nas áreas ligadas à metodologia e ao estágio até a chegada do Miro, o Ademir Caldeira<sup>51</sup>. Até então, não tínhamos professor de matemática nessas áreas ligadas à metodologia de ensino.

E eu sempre tive apoio familiar para poder assumir meus compromissos profissionais. Quando fui para a UFSCar, por exemplo, eu tinha em mente que minha filha mais nova já tinha condições de ficar sem mim, podendo ficar com o pai e com alguém dando apoio. Ela tinha quase dois anos quando em 1983 iniciei minha carreira como professora efetiva na rede

---

<sup>50</sup> Os trabalhos de D. Jean Clandinin na Universidade de Alberta e de F. Michael Connelly no Instituto de Educação da Universidade de Toronto sistematizam, de modo deliberadamente reflexivo, a busca desses pesquisadores e formadores, por alternativas que denominam como ‘narrativa dominante’ no campo da educação.

<sup>51</sup> Ademir Donizeti Caldeira professor Titular do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela UNESP/IBILCE(1987), Mestrado em Educação Matemática pela UNESP/RIO CLARO (1992), Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP, 1998) e pós doutoramento na Universidade NOVA de Lisboa em Portugal (2022-2023). Credenciado no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar (CAPES 6). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8185048034258055>. Acesso em: 20 mai. 2024.

estadual, em Franco da Rocha/SP, para onde eu viajava diariamente, passando a tarde e noite fora. Quando ingressei na UFSCar comecei a ficar a semana toda em São Carlos. Durante quase 20 anos, era o que eu fazia de segunda a sexta, e nos finais de semana voltava para Campinas. Mas, como eu te falei, nos encontros de Educação Matemática, percebi que há mais presença feminina do que masculina. A Educação Matemática tem uma força feminina que talvez não se veja em outras áreas da Educação e Ciências Humanas. Por exemplo, na Economia, área que pertence às Ciências Humanas, mas por que a grande maioria dos economistas, ditos confiáveis, são homens? Acredito que isso se deve, em parte, ao desprestígio da docência. A sociedade não valoriza a docência como deveria. Esse desprestígio pode ser um fator que contribui para a predominância feminina na Educação Matemática.

Tenho dois filhos, que já são pais e três netos. Meu filho mais velho, como mencionei, nasceu em 1977. Foi a partir daí que decidi ser professora. Ele estudava em São Carlos, onde fazia Engenharia. Depois, ele começou a trabalhar, desistiu do curso, mas acabou se formando em Engenharia de Materiais em outro lugar. No entanto, ele não trabalha na área de engenharia. Ele se mudou para São Carlos, conheceu minha nora, casaram-se e permanecem lá. Eles têm dois filhos. Minha outra filha mora em Campinas e tem uma filha de cinco anos. Curiosamente, nenhum dos meus dois filhos quis seguir a carreira de professor [risos].

E orientandos, eu atualmente tenho seis<sup>52</sup>: uma de mestrado e cinco de doutorado. É uma verdadeira loucura, mas continuo com muitos orientandos. É interessante mencionar que também estou envolvida em um Dinter (Doutorado Interinstitucional), e um desses doutorandos é do Instituto Federal do Espírito Santo. Isso o que significa que tenho orientandos espalhados por várias localidades, formando uma rede ampla de orientações. Isso me faz refletir sobre o compromisso que temos com esses estudantes. Quando um aluno passa pelo processo seletivo, ele está demonstrando sua vontade de estudar, e se temos a possibilidade de abrir vaga, acredito que devemos fazê-lo. A demanda é alta na UFSCar, com muitos candidatos interessados, dado que o programa é abrangente e atrai pessoas de diversas regiões, o que reflete o compromisso da universidade pública com a educação desses estudantes. E temos bons candidatos, no entanto, enfrentamos a dificuldade de não conseguir acolher todos os aprovados no processo seletivo devido ao número limitado de vagas. Isso é algo que compreendo bem, pois fui coordenadora da pós-graduação no programa da UFSCar por cinco anos, um período

---

<sup>52</sup> Em outubro de 2024, quando a professora Carmen me retornou a entrevista, no PPGE da UFSCar ela estava com oito orientandos: sete de doutorado e um de mestrado. Além desses, um orientando de doutorado, na condição de professora visitante, no PPGE da Unicamp.

significativo. A área de Educação é muito ampla e há muitos programas no estado de São Paulo.

A maioria dos estudantes não tem bolsa de estudo, o que dificulta bastante a vida acadêmica. Muitos alunos precisam trabalhar enquanto fazem o doutorado, o que reduz significativamente a dedicação que podem dar aos estudos. Eu mesma tive uma bolsa de estudos e pude me afastar do trabalho para me concentrar no doutorado, mas nem todos têm essa oportunidade. Essa realidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo torna a pós-graduação muito mais desafiadora. Se eu pudesse mudar algo, seria garantir bolsas de estudo para todos os alunos, pois isso faria uma diferença enorme na qualidade e na dedicação deles aos estudos.

E a gente se aposenta, mas não para, viu? Meu marido sempre pergunta: "Quando você vai parar?" Se eu estivesse na Petrobras, já teria parado, não é? [risos]. Eu me aposentei com 47 anos de contribuição. Nossa! Comecei a trabalhar com 15 anos, enquanto cursava do Ensino Médio. Depois de formada, fiquei por 23 anos lecionando Matemática na rede estadual e mais quase 20 anos na UFSCar. É isso. Realmente, a gente, professor, é uma coisa assim... não para, não para. Então, passo muito tempo lendo tese e dissertação, corrigindo a escrita, fico aqui no meu cantinho de casa, lendo, escrevendo, e acho uma maravilha!

Bom, espero ter podido contribuir com você e com sua pesquisa. É, muito, muito, muito legal. E eu me aprofundi muito nas questões da narrativa, a gente aprende o que é pesquisa narrativa, pesquisa que usa narrativa... Sua pesquisa usa narrativa, mas a história oral se aproxima muito de pesquisa narrativa, porque ela precisa das narrativas, não é? Então, se aproxima muito daquilo que estudo, pesquiso e oriento. Desejo muito sucesso no seu doutorado.

## Referências

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, jul. 2004.

PERES, Sonia Maria Zanezi. História da educação brasileira durante o regime militar (1964-1985). Revista Amor Mundi, v. 2, n. 2, p. 23-28, fev. 2021.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>



## SÔNIA MARIA CLARETO

Entrevista realizada no dia 06 de fevereiro de 2024  
Local: via *Google Meet*



*Só há aprendizado quando ocorre uma invenção, uma invenção de si e do mundo.*

A conversa com Sônia Maria Clareto, realizada via Google Meet em 6 de fevereiro de 2024, já era um encontro aguardado. Seu nome ecoava em outras narrativas, e sua produção teórica já atravessava nossas reflexões, tornando seu depoimento um ponto de convergência fundamental para esta tese. Sua história começa com uma metáfora que parece definir toda a sua existência: a de ter nascido “no meio do caminho”. Filha de um trabalhador de grandes obras hidrelétricas, sua infância foi um contínuo deslocamento pelo Brasil, uma vida nômade que a posicionou sempre “entre” lugares, “entre” mundos.

Essa condição de estar “no meio” parece ter se tornado sua própria metodologia de vida e de pesquisa. Ela nos conta de seu percurso singular: foi a única mulher em seu curso técnico de mecânica industrial, transitou pela engenharia antes de se encontrar na matemática, e descobriu a Educação Matemática quase por acaso, ao ler um livro que lhe mostrou ser possível unir matemática, antropologia e filosofia. Sua formação acadêmica, inteiramente realizada na Unesp de Rio Claro, consolidou esse trânsito entre áreas, mas foi sua imersão em filósofos como Deleuze e Nietzsche que marcou a virada revolucionária em seu pensamento.

A grande ressignificação que Sônia traz para a área talvez resida em sua pergunta-guia: *em sala de aula, o que acontece quando nada parece estar acontecendo?* Em vez de focar nos grandes métodos ou nos resultados esperados, sua pesquisa se volta para os microacontecimentos, para os instantes em que um aluno, ao cometer um suposto “erro”, está na verdade inventando uma matemática para si, inventando um mundo. Dialogar com seu pensamento foi um dos momentos provocadores desta tese, pois sua perspectiva nos obriga a abandonar o lugar seguro das respostas para habitar a potência das perguntas.

Ao textualizar sua fala, o desafio foi capturar a agilidade de um pensamento que salta entre a filosofia, a arte, a dança e a sala de aula, mostrando como tudo isso compõe uma educadora matemática. Sua narrativa, validada por ela, é um convite a repensar os fundamentos do que chamamos de ensinar e aprender.

Vocês lerão a seguir trechos da vida de Sônia Maria Clareto, 59 anos na época da entrevista, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pesquisadora, mãe da Sofia, e uma intelectual que nos ensina que a verdadeira aprendizagem não está na repetição do que já se sabe, mas na coragem de inventar o que ainda não se conhece.

---

\*

---

Meu nome é Sônia Clareto, sou a filha do meio, e, como muitos sabem, a filha do meio fica ali “comprimida”, não é? [risos]. Sou docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) há quase 30 anos e atualmente coordeno o Programa de Pós-Graduação em Educação. Toda minha formação acadêmica foi na UNESP<sup>1</sup> de Rio Claro<sup>2</sup>, onde realizei meu mestrado no início dos anos 1990, o doutorado no início dos anos 2000 e um pós-doutorado há dez anos. Considero Rio Claro minha segunda casa, onde sempre me senti muito bem e muito acolhida. Sou mãe de Sofia, que tem 22 anos, e ela é filha única. Tenho uma paixão por música, cinema, e tenho me envolvido muito com arte e filosofia, devido às minhas orientações acadêmicas. Sou entusiasta da dança, pratico ballet e jazz, além de musculação, atividades que complementam um pouco essa carga de atividade intelectual que a gente tem. Adoro viajar, adoro praia, e adoro caminhada, especialmente em montanhas. Brinco dizendo que tenho parentesco com cabritos, pois não resisto a uma montanha, que eu quero subir [risos].

Então, como eu falei, eu sou a filha do meio, tenho duas irmãs: uma um ano e nove meses mais velha e a outra um ano e meio mais nova, formando uma “escadinha”. Esse contexto de crescer em uma casa cheia de mulheres marcou muito minha vida. Meu pai sempre brincava

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

<sup>2</sup> Cidade no interior do estado de São Paulo, distante 200 km de São Paulo, a capital.

dizendo que era sozinho em meio a quatro mulheres. E a gente sempre teve uma vida de muitas mudanças físicas. Meu pai trabalhava numa construtora chamada Mendes Júnior<sup>3</sup>, uma empresa especializada na construção de barragens e usinas hidrelétricas; e ele trabalhou por 35 anos nessa empresa. A obra da hidrelétrica montava um acampamento para os funcionários, então, não morávamos exatamente em uma cidade, mas em uma vila de trabalhadores. Não eram acampamentos com barracas de lona, mas sim pequenas casas, formando uma comunidade estruturada ao redor das obras. Por conta disso, nossa família estava sempre em movimento, mudando de lugar o tempo todo. Nasci já nessa condição de vida itinerante. Meus pais estavam morando em Cachoeira Dourada<sup>4</sup>, onde estavam acontecendo algumas obras, quando minha mãe precisou se deslocar para Uberlândia<sup>5</sup> para meu nascimento. No entanto, não deu tempo de chegar lá, e eu acabei nascendo no meio do caminho, em Capinópolis. Gosto dessa história porque simboliza [um pouco dessa coisa] bem a minha posição de "estar pelo meio": no meio da estrada, no meio das irmãs, no meio da vida, no meio do caminho... Essa ideia de estar sempre entre algo ou em transição é algo que considero significativo e bacana na minha trajetória.

Então minha vida foi marcada por constantes mudanças. Morávamos em cada lugar por dois ou três anos antes de nos mudarmos novamente. Vivi em cerca de cinco ou seis hidrelétricas pelo país, nos estados de Goiás<sup>6</sup>, São Paulo, Minas Gerais<sup>7</sup> e Bahia<sup>8</sup>. Nos anos de 1970, nos mudamos para Juiz de Fora<sup>9</sup> quando a Mendes Júnior começou a construir uma siderúrgica aqui. E foi então que fiz o nono ano em uma escola pública estadual e o ensino médio em uma escola técnica da universidade. Portanto, estou ligada à UFJF desde os 14 anos. Depois de tantas mudanças espaciais durante a infância, me estabeleci um pouco aqui em Juiz de Fora. Meus pais também valorizaram muito a educação. Quando eu tinha cerca de nove anos, morávamos na Bahia, e meus pais começaram a estudar, fazendo supletivo do ensino fundamental. Quando nos mudamos para Goiás, eles concluíram o ensino médio. Lá em casa,

---

<sup>3</sup> A Mendes Júnior Trading e Engenharia (B3: MEND3, MEND5, MEND6) é uma empresa brasileira, fundada em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 1953, atuando no mercado de construção pesada no Brasil e no exterior, desenvolvendo projetos nos segmentos: dutos, edificações, eletromecânica, energia, hidrelétricas, indústrias, infraestrutura, manutenção industrial, petróleo e gás, plataformas, transportes/construções viárias, portos e aeroportos. Disponível em: <https://mendesjunior.com.br/a-empresa/>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>4</sup> Cidade no interior do estado de Goiás, distante 236 km de Goiânia, a capital do estado.

<sup>5</sup> Cidade no interior do estado de Minas Gerais, distante 172 km de Cachoeira Dourada/GO e 535 km de Belo Horizonte, a capital do estado.

<sup>6</sup> Estado localizado na região Centro-Oeste do Brasil.

<sup>7</sup> Estados localizados na região Sudeste.

<sup>8</sup> Estado localizado na região Nordeste.

<sup>9</sup> Cidade em Minas Gerais distante cerca de 261 km de Belo Horizonte.

sempre houve uma valorização dos estudos. E minha mãe sempre falava: “Não dependa de ninguém financeiramente.”. Então, ela sempre nos incentivou a sermos independentes, insistindo na importância da educação para mim e minhas irmãs.

Nós três fizemos faculdade. Minha irmã caçula concluiu um mestrado, ela é da área de ciências biológicas, enquanto minha irmã mais velha é psicopedagoga. Desde pequenas, fomos ensinadas a não depender financeiramente de ninguém. Apesar de estar próxima dos anos de 1960 anos, não fui criada para ser dona de casa, mãe ou esposa. Minha mãe, hoje com 80 anos, tinha uma visão avançada para sua época, muito visionária, e sempre nos incentivou a estudar e trabalhar, deixando o casamento como uma opção secundária, só se quiséssemos casar quando fôssemos mais velhas, e se desse tempo. Diferente da maioria das mulheres da minha geração, que foram criadas para assumir papéis tradicionais, minha mãe insistia que deveríamos nos focar nos estudos e na carreira. Isso, claro, tem alguns malefícios, pois não sou uma boa dona de casa e não sei fazer tricô ou crochê [risos]. Mas a gente construiu isso de um modo interessante na minha família, desenvolvemos uma independência econômica, e para a nossa família, essa independência só poderia ser alcançada por meio da educação, já que não tínhamos condições financeiras para considerar outras possibilidades que não fosse estudar. E isso acabou constituindo um pouco da nossa trajetória de vida, da minha e das minhas irmãs.

Minha mãe sempre foi dona de casa, mas é uma mulher que não nasceu para ser dona de casa [risos]. Hoje, aos 80 anos, ela mora sozinha e demonstra uma energia impressionante. Se as circunstâncias fossem outras, talvez ela tivesse seguido uma carreira acadêmica, mas essas foram as condições materiais da vida de uma mulher da sua geração, já entrando um pouco na nossa temática. Por causa dessas influências, eu acabei sendo mãe mais tarde. Minha vida me levou por outros caminhos: terminei o curso de Matemática, dois anos depois comecei o mestrado e, terminando o mestrado, conheci meu companheiro, com quem estou até hoje. Levamos algum tempo para engravidar, e então veio a Sofia. Eu fico um pouco intimidada com aqueles cartões [risos] (referindo-se as fichas temáticas).

Minha mãe vem de uma cidade muito pequena no interior de São Paulo, onde foi criada para ser, obviamente, mãe e dona de casa. Suas irmãs, inclusive uma que é 15 anos mais nova, seguiram esse mesmo caminho. No entanto, minha mãe rompeu com esse padrão, o que acho muito interessante e inspirador. A família do meu pai é bastante diferente: grande e diversificada, com muitas pessoas ligadas à arte e à escrita, enquanto a família da minha mãe é mais tradicional, com raízes italianas. Essa mistura de influências de ambos os lados contribuiu muito para a nossa formação e visão de mundo.

Como mencionei, devido às constantes mudanças, estudávamos nas escolas da vila dos trabalhadores. Meu pai não era um trabalhador de alto escalão; ele trabalhava no almoxarifado. Não era um trabalho pesado, braçal, mas também não fazia parte da, digamos, elite da empresa, então a gente morava numa condição menos favorável, era uma moradia mais modesta. Essas vilas tinham escolas destinadas às crianças dos funcionários, devido ao grande número de trabalhadores, porque eram obras faraônicas nessa época da ditadura militar<sup>10</sup>. Eu fui alfabetizada nessas escolas. A professora se deslocava normalmente da cidade, morava lá na vila durante a semana para depois retornar. Naquela época, começávamos a escola aos sete anos. Eu, nascida em maio, entrei na escola no ano em que completei sete anos. A cada dois ou três anos, mudávamos de lugar. Algumas vezes, reencontrávamos colegas cujos pais também haviam sido transferidos para a mesma obra, mas isso não era comum. Por isso, não tenho muitos amigos de infância. Há um querido amigo com quem estudei quando tínhamos oito ou nove anos, que mora em Belo Horizonte e com quem mantenho contato até hoje, mas esses casos são raros. Minha escolarização foi toda assim, marcada por essas mudanças frequentes.

Havia uma grande preocupação da minha mãe em relação à qualidade do ensino, pois ela depositava todas as suas esperanças na escola, algo muito diferente de hoje. Ela sempre se perguntava sobre o futuro de nossa educação, considerando nosso estilo de vida nômade. A primeira vez que moramos perto de uma cidade foi em Itumbiara<sup>11</sup>, Goiás, na fronteira com Minas Gerais. Lá, pudemos estudar na cidade porque era próxima, então não havia necessidade de uma escola no acampamento. Foi a primeira vez que estudamos em uma escola comum, com colegas que não eram nômades como nós, mas que moravam lá a vida inteira. Essa mudança foi muito significativa para nós. Nessa época, meus pais também estudavam. Eles frequentavam a mesma escola que nós durante o dia e estudavam à noite. Era um ambiente muito diferente. E como era muito pertinho, frequentávamos a cidade. Eu tinha cerca de 10 ou 11 anos quando nos mudamos para Itumbiara. Foi a primeira vez que moramos em cidade, portanto tínhamos acesso mais constante a atividades como ir ao cinema. Nos acampamentos, também havia cinema, mas os filmes eram exibidos apenas de vez em quando. Esta mudança para a cidade nos

---

<sup>10</sup> “[...] foi ao longo da ditadura militar, entre 1964 e 1988, que as companhias do setor se converteram em grupos monopolistas, líderes de conglomerados econômicos de atuação em todo o território e em vários países do mundo. Beneficiadas pelas políticas de proteção e incentivo estatal, as empreiteiras brasileiras se firmaram durante a ditadura como alguns dos grupos privados nacionais mais poderosos da economia brasileira. Posteriormente, elas se postularam como agentes do grande negócio dos anos 90, as privatizações, o que reforçou seu caráter de conglomerados monopolistas de projeção nacional e internacional. [...] O governo ditatorial se empenhou em grandes projetos, como os aeroportos supersônicos, portos militares e as usinas termonucleares, além dos trens metropolitanos, emissários submarinos e outros equipamentos urbanos, cuja construção demandava muitos serviços às empreiteiras” (Campos, p. 3-6, 2013).

<sup>11</sup> Cidade no estado de Goiás, distante 208 km de Goiânia, a capital do estado, e 134 km de Uberlândia/MG.

proporcionou uma experiência de vida bem diferente da que estávamos acostumados.

A minha adolescência foi uma fase em que muitas coisas mudaram, nossa vida sofreu uma transformação. De Goiás, nos mudamos para Juiz de Fora. Em Goiás, minha mãe já estava mais tranquila em relação à nossa educação, pois a escola era considerada boa e estávamos acompanhando bem o nível dos demais alunos. Quando chegamos a Juiz de Fora, minha irmã mais velha foi para uma escola particular para iniciar o ensino médio, segundo grau na época, enquanto eu e minha irmã caçula fomos para uma escola pública perto de casa, o Instituto Estadual de Educação, onde fiz o nono ano. Lá, percebi uma grande diferença no ensino, especialmente em matemática, que achei muito fraca comparada ao que já tínhamos estudado. Nos anos iniciais, eu era péssima em matemática e nunca consegui decorar a tabuada, algo que se baseava muito na memorização. Até hoje, não decorei a tabuada [risos]. Porém, no ensino fundamental, comecei a me sair melhor em matemática, fui ficando mais afeita a matemática, que acabou se tornando minha disciplina favorita. E a gente acaba gostando daquilo que a gente faz bem. Eu era uma aluna muito caxias<sup>12</sup>, ótima aluna mesmo, e matemática era a matéria na qual eu mais me destacava, o que fez com que eu gostasse ainda mais dela.

Quando me mudei para Juiz de Fora, percebi uma grande diferença na qualidade do ensino, especialmente em matemática, que era muito fraca. Isso me fez repensar minha trajetória educacional. Um dia, vi uma vizinha chegando da escola com uma mochila e uma régua T, que é usada em desenho técnico, e eu achei aquilo o máximo. E minha mãe conversou com a mãe dela, e descobriu que ela estudava no Colégio Técnico Universitário (CTU)<sup>13</sup>, uma escola pública federal. Fiquei fascinada e decidi que queria estudar lá também. Fiz um cursinho e passei no exame de admissão do CTU. Havia seis cursos disponíveis, e escolhi mecânica, não sei porque, nem Freud explica isso [risos]. Talvez influenciada pela minha vivência em obras e contato com maquinários, e falava em equipamento, que estragou, peça que está faltando... Aos 14 anos, entrei no ensino médio e me tornei aluna da universidade. Tinha carteirinha, acesso ao restaurante universitário (RU)... O colégio universitário funcionava dentro da universidade, ao lado da escola de engenharia.

Essa experiência me proporcionou outra perspectiva de vida. Com apenas 14 anos,

---

<sup>12</sup> Aquele que cumpre com extremo rigor suas obrigações e responsabilidades; etimologia de Duque de Caxias, título conferido a Luís Alves de Lima e Silva (militar e estadista brasileiro, 1803-1880), considerado o homem-modelo do Exército

<sup>13</sup> A incorporação da Escola de Engenharia à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), criada pela lei federal n.º 3.858 de 13/12/1960, por sua vez, trouxe significativas mudanças para a nascente instituição de ensino profissionalizante. Coube ao parecer n.º 366, de 13/11/1964, a incorporação dos "Cursos Técnicos de Engenharia" à UFJF, quando então a escola passou a ser denominado Colégio Técnico Universitário (CTU). Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/juizdefora/institucional/o-campus>. Acesso em: 24 mai. 2024.

ainda muito jovem, convivia com pessoas bem mais velhas. Na minha turma, por exemplo, éramos 30 alunos, e apenas três tinham idade próxima à minha. A maioria tinha mais de 18, 20 anos, pois era uma escola técnica preparatória e não apenas um ensino médio convencional. Era o final dos anos 70 e início dos anos 80, um período de industrialização no Brasil, em um período conturbado, de início da abertura política. E escolhi o curso de mecânica e, no primeiro dia de aula, descobri que eu era a única menina entre 30 meninos na minha sala, e no curso todo, com 90 alunos, eu era a única mulher. Isso foi um choque para mim, pois eu não tinha noção do que esperar dessa experiência.

Foi uma experiência de vida muito enriquecedora, e foi muito bacana ser universitária tão jovem e participar ativamente do movimento estudantil. Naquela época, com o início da abertura política, envolvia-me em greves e protestos nas ruas, como quando o presidente João Figueiredo<sup>14</sup> visitava a cidade. Lembro-me de correr da tropa a cavalo, essas coisas relativamente comuns para um universitário naquele período. Essa fase marcou profundamente minha vida, porque eu também me aproximei ainda mais do campo das ciências exatas. O curso de mecânica foi fundamental para essa aproximação. Tínhamos disciplinas como matemática, química, física e vários tipos de desenho: geométrico, técnico e projetivo. Muito desenho, desenho e mais desenho. O curso de mecânica industrial também incluía uma parte prática, onde eu me envolvia em atividades mecânicas, como entrar debaixo de carros, fazer essas coisas de mecânico. No entanto, a maior parte do curso focava na mecânica industrial, solidificando meu interesse e habilidades nessa área.

E então, claro, pensei: vou fazer faculdade de engenharia, que, no nosso universo, era o ápice. Os engenheiros eram considerados os doutores, a referência máxima. Estava decidida a seguir esse caminho. Com 17 anos, consegui um estágio na mesma empresa em que meu pai trabalhava. Fiquei um ano lá, e foi uma experiência muito interessante porque descobri que jamais queria fazer aquilo na minha vida [risos]. Achei terrível! Tudo muito repetitivo. No começo, era interessante: uma máquina estragava de um jeito, outra de outro. Mas, no mês seguinte, era sempre a mesma coisa, repetitiva e monótona. Achei aquilo um horror.

No meio do ano, comecei a fazer cursinho e mudei meus planos: queria fazer física. Tive um professor de Física no ensino médio, o Fábio<sup>15</sup>, que me marcou. Ele era um substituto no CTU, não era professor efetivo da universidade, e lecionou lá por um ano. Eu era apaixonada por ele e pela física, pelas suas aulas. Ele fazia a gente ficar de pé e caminhar para frente para

---

<sup>14</sup> João Baptista de Oliveira Figueiredo foi um militar e político brasileiro, sendo o 30.º Presidente do Brasil, de 1979 a 1985, e o último presidente do período da ditadura militar

<sup>15</sup> A colaboradora não se recorda do nome completo do professor.

explicar direção e sentido, e foi o professor que mais me marcou no ensino médio, porque os professores de desenho eram muito bravos. Decidi que queria fazer Física, talvez até Astronomia, pois sempre tive interesse nessa área. Fiz meu primeiro vestibular para Física, mas fui reprovada. No CTU, eu nunca tinha estudado Filosofia, Literatura, História ou Geografia. E então eu fazia o cursinho, trabalhava das sete da manhã às seis da tarde e, como o trabalho era longe, levantava às cinco da manhã. Ia direto do trabalho para o cursinho, só trocando a botina suja. Chegava em casa às onze da noite, e no dia seguinte tudo começava novamente às cinco da manhã. Tinha 17 anos, quase 18, e essa rotina era muito difícil. E no vestibular, não fui bem em Matemática, mas eu achei que eu fosse arrasar, porque eu era ótima em matemática. Percebi que havia muitos conteúdos que eu nunca tinha visto. Resolvi, então, que para ser boa em Física, precisava ser excelente em Matemática. Com o raciocínio de uma menina de 17 anos, decidi: vou fazer Matemática.

Saí do trabalho e fiz cursinho durante mais seis meses. Minha preocupação era sempre financeira, mas eu conseguia desconto total todo mês porque estudava muito. Passei no vestibular de Matemática no meio do ano, apesar dos professores insistirem que eu deveria fazer Engenharia. Então, comecei a ver uma outra versão da Matemática. Tudo aquilo que eu gostava, continuei gostando, especialmente Cálculo, que todo mundo detestava, mas eu adorava. Eu era capaz de passar dias resolvendo equações diferenciais. No cursinho, descobri que existia literatura como disciplina. Sempre li muito, era apaixonada por Clarice Lispector<sup>16</sup>, mas não sabia que alguém estudava aquilo academicamente. Também conheci História, Antropologia, tudo isso no cursinho, mas já estava decidida a fazer Matemática. No curso de Matemática, comecei a pesar minhas escolhas. Adorava o conteúdo, mas me perguntava se queria passar a vida toda só fazendo isso. O ambiente no Instituto de Ciências Exatas (ICE) era peculiar, as pessoas eram bravas e estranhas [risos]. E ali também desisti de fazer Física, pelo amor de Deus! Os professores eram terríveis e o curso de Física era horroroso naquela época.

Então, fui me interessando cada vez mais por Matemática, mas também querendo me distanciar cada vez mais. Não podia ser só isso a vida toda, certo? O que eu faria depois? Passaria o resto da vida resolvendo equações? [risos]. Comecei a fazer cursos na faculdade, como Antropologia e Filosofia, mas queria mudar de curso. Eu só não mudei porque eu não sabia se queria fazer Filosofia, Antropologia ou História. Então, houve uma greve. Entrei na faculdade em 1983 e a greve começou no início de 1985, se não me engano. Ficamos três ou

---

<sup>16</sup> Clarice Lispector (1920-1977) foi uma escritora e jornalista brasileira nascida na Ucrânia. Autora de romances, contos e ensaios, é considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX.



quase quatro meses em greve, os professores parados. Imagine, um período terrível para o país, de reconstrução, enfim.

Então, durante o período de greve, decidi passar um tempo em Campinas<sup>17</sup>, onde morava a família do meu pai. Lá, conheci meus tios, um tio e uma tia, que estudavam Comunicação na PUC. Eles são praticamente da minha idade, apenas um ou dois anos mais velhos, e éramos muito amigos. E aí em uma banquinha, vi um livro com uma capa vermelha ou laranja escrito "Educação Matemática"<sup>18</sup> na capa, organizado por Maria Bicudo<sup>19</sup>. Ele deve ter sido organizado em 1984, se não me engano, pois a greve ocorreu em 1985. Dentro dele, havia artigo da Maria, do Ubiratan<sup>20</sup>... O do Ubiratan era o segundo capítulo. Ao começar a ler, meu coração pulou de alegria, e pensei: "Eu posso fazer Matemática, Antropologia, História, tudo junto!". Fiquei realmente apaixonada pelo Ubiratan. Me emociono sempre que falo sobre ele. A partir daquele momento, decidi continuar com a Matemática. Comecei a estudar e ler, mas na faculdade, ninguém sequer tinha ouvido falar sobre aquilo. E eu comecei a fazer matemática sem jamais imaginar que me tornaria professora; não estava no meu escopo.

E aí, comecei a fazer parte de um grupo de pesquisa após ser convidada por uma professora e passar por uma seleção. Minha função inicial era apenas tabular dados de pesquisa quantitativa. O grupo era chamado de Equipe de Pesquisa e Apoio ao Ensino de Ciências (EPAEC). Enquanto eu tabulava, observava um professor de Física e um de Matemática realizando atividades com outros colegas da licenciatura. Eles trabalhavam em grupos interdisciplinares, envolvendo Química, Física, Biologia, Matemática e Pedagogia. Na primeira oportunidade que tive, deixei a tarefa de tabulação e me envolvi diretamente com essas atividades. Foi ali que comecei a entender e a construir meu caminho na educação, especificamente na educação matemática, embora naquela época ainda utilizássemos mais o termo "ensino de matemática". E foi em 1986, durante um evento no Rio de Janeiro, dedicado à organização da SBEM, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática, que tive a

---

<sup>17</sup> Cidade no estado de São Paulo, distante 95 km de São Paulo, a capital do estado.

<sup>18</sup> BICUDO, M. A. V. (org.). Educação Matemática. São Paulo: Moraes, s/d, 140 p.

<sup>19</sup> Maria Aparecida Viggiani Bicudo é livre-docente em Filosofia da Educação (1978), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – *campus* Araraquara. Professora titular da UNESP – *campus* Rio Claro. Atua, principalmente, nos seguintes temas: educação, educação matemática, fenomenologia, educação e filosofia da educação matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1432728078910527>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>20</sup> O professor Dr. Ubiratan D'Ambrósio (1932-2021) foi um educador matemático brasileiro, pioneiro da etnomatemática atuou junto à programa de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN, no Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo/USP e em no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas/IGCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Rio Claro/SP.

oportunidade de conhecer o Baldino<sup>21</sup>. Os eventos da SBEM têm uma história interessante, talvez você já tenha estudado um pouco sobre isso, e o Denizalde<sup>22</sup> conta muito bem sobre isso em sua tese<sup>23</sup> – mas este foi um período em que estavam acontecendo várias reuniões no país para constituir a SBEM.

Então, nesse evento no Rio de Janeiro, tive a oportunidade de conhecer o Baldino e a Tânia<sup>24</sup>. Lembro-me muito bem deles chegando em uma moto. Além disso, também conheci a Maria Bicudo e o Marcelo Borba<sup>25</sup>, que estavam presentes no mesmo evento. Naquela época, eu ainda era uma estudante do curso de licenciatura. Fui ao Rio porque o convite chegou até a EPAEC, e na EPAEC, sempre que havia uma oportunidade de participar, alguém tinha que ir. E eu fui, porque era a única da Matemática do grupo, e Juiz de Fora fica muito perto do Rio<sup>26</sup>. Foi ali que começou minha trajetória. Depois, participei de eventos semelhantes em Campinas e Maringá<sup>27</sup>, este último sendo o evento de fundação da SBEM, durante o II Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Foi lá que conheci o Ubiratan D'Ambrosio. Na verdade, conheci primeiro o Bigode<sup>28</sup> e fiquei no pé do Bigode para que ele me apresentasse o Ubiratan,

---

<sup>21</sup> Roberto Ribeiro Baldino possui graduação em Engenharia Civil e Eletricista pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1961), mestrado em Matemática - Stanford University (1965) e doutorado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1972). Atualmente é professor doutor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no Curso de Engenharia de Computação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9629714113820449>. Acesso em: 24 mai. 2024.

<sup>22</sup> Denizalde Jesiél Rodrigues possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1987), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e Pós-Doutorado pela UFSM (2023) na linha de História e Filosofia da Ciência. Atualmente é professor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, coordenador de subprojeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e professor assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0918845371813954>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>23</sup> PEREIRA, Denizalde Jesiél Rodrigues. História do movimento democrático que criou a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

<sup>24</sup> Tânia Cristina Baptista Cabral possui graduação em Licenciatura Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ 1984), Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP 1992), e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na especialidade Metodologias e Didática (USP 1998). Atualmente, é Professora-Pesquisadora e Supervisora de Dissertação no Programa de Pós-graduação em Docência para Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática, Unidade Guaíba, UERGS. Acesso em: <http://lattes.cnpq.br/4533258109766315>. Disponível em: 23 mai. 2024.

<sup>25</sup> Marcelo de Carvalho Borba é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e do Departamento de Matemática da UNESP (Universidade do Estado Paulista) no Brasil, onde coordena o grupo de pesquisa GPIMEM (Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4055717099002218>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>26</sup> Rio de Janeiro, capital do estado de mesmo nome.

<sup>27</sup> Cidade do estado do Paraná, distante 426 km da capital, Curitiba.

<sup>28</sup> Antonio José Lopes “Bigode” é doutor em Didática Da Matemática pela Universidade Autônoma de Barcelona - UAB; Licenciado em MATEMÁTICA pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo - IME-USP. Pós-doutor (UNICSUL). Professor-pesquisador da UNIVESP e do Centro de Educação Matemática (CEM). Jornalista especializado em Educação e Divulgação Científica. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7100876578985579>. Acesso em: 23 mai. 2024.

pois era uma grande admiradora dele. Tive a felicidade de conhecer não só o Ubiratan, mas também o Nilson<sup>29</sup> Machado, o próprio Baldino, Dario<sup>30</sup>...

Fiquei profundamente impressionada com a presença e a personalidade de Maria Bicudo. Eu era uma menina e ficava, assim, babando. Ela era uma figura marcante, rodeada predominantemente por homens, mas ali estava ela, comandando tudo com autoridade e determinação, ela é inconfundível. Ela era secretária e exercia um papel muito influente. Sua postura mandona e decidida realmente me deixou impressionada naquele momento. E eu era estudante, prestes a concluir minha licenciatura, e tornei-me sócia-fundadora da SBEM. Decidi então ir para Rio Claro<sup>31</sup> fazer a prova de seleção, e o Sérgio Nobre, que também conheci no EPEM<sup>32</sup>, realizado no ano seguinte (em 1989), e ele me orientou a fazer a seleção com o Márcio Campos<sup>33</sup>. Então, fiz a seleção e iniciei meu mestrado sob a orientação do Márcio Campos.

Concluindo o mestrado<sup>34</sup>, retornei a Juiz de Fora como professora substituta, posteriormente passei em concurso e me tornei efetiva. Em seguida, em 1998, iniciei meu doutorado em Rio Claro, agora sob a orientação do Ubiratan D'Ambrósio. E consegui afastamento total da universidade para os quatro anos de doutorado. Ao longo dessa trajetória, Ubiratan esteve presente desde o início. Ele foi meu professor no mestrado, e toda semana eu pegava carona com ele de Campinas para Rio Claro, já que fazia disciplinas na Unicamp, porque

---

<sup>29</sup> Nilson José Machado iniciou a carreira docente na Universidade de São Paulo em 1972, no Instituto de Matemática e Estatística (IMEUSP); a partir de 1984, transferiu-se para a Faculdade de Educação (FEUSP). É graduado em Matemática pela Universidade de São Paulo, mestre em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981), doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (1989) e Livre-Docente na área de Epistemologia e Didática, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1994). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0451357087945695>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>30</sup> Dario Fiorentini possui graduação em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (1977), mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1980), doutorado em Educação (Metodologia de Ensino) pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e Estágios Pós-doutorais de curta duração nas Universidades de Lisboa e de Sevilla. Recebeu, por duas ocasiões (2007 e 2021), o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico "Zeferino Vaz" por destaque na Docência, Pesquisa e Extensão da FE/Unicamp. Atualmente é pesquisador PQ do CNPq (nível 1B) e professor doutor da Universidade Estadual de Campinas, onde exerce atividades de pesquisa e de docência na graduação e na Pós-Graduação em Educação (mestrado/doutorado) no PPGE e PECIM. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9244474518505985>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>31</sup> Cidade do estado de São Paulo, distante 199 km da cidade de São Paulo.

<sup>32</sup> O I EPEM foi realizado na cidade de Campinas, em 1989, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas.

<sup>33</sup> Márcio D'Olne Campos é colaborador da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST). Atua na área de antropologia, com ênfase em relações entre sociedade e natureza e cosmologias. Os termos mais frequentes em sua pesquisa são: leitura do mundo, antropologia, ecologia social, etnoastronomia, sociedade e natureza, etnografia do saber, educação matemática, etnografia de saberes e técnicas, metodologia da educação e relações céu-terra. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3238046640943002>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>34</sup> CLARETO, Sônia Maria. A criança e seus mundo: Céu, Terra e Mar no olhar de crianças da comunidade Caiçara de Camburi (SP). 1993. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1993.

meu orientador era de lá. Ele participou das bancas de qualificação e defesa da minha dissertação, depois foi meu orientador no doutorado. E, por fim, fiz o pós-doutorado com Vicente Garnica<sup>35</sup>, que conheci no início do mestrado. Na época do mestrado moramos juntos. Ele estava começando a dar aula em Bauru e ele ia para Rio Claro duas ou três vezes na semana. Eu morava com duas meninas lá e fazíamos uma festa com ele, pois ele é uma pessoa maravilhosa. Acho que falei bastante. Quem vive muito tem muita história para contar, não é? [risos].

Para mim é motivo de orgulho ter participado desse movimento no início, me traz grande alegria, e é por isso que adoro. O Denizalde também foi meu colega no mestrado, nós fizemos mestrado juntos e éramos muito próximos. O Denizalde é uma figura. Ele brigava com todo mundo, é muito brigão [risos]. Ele brigava com o Baldino, brigava com todo mundo, mas a gente se adorava, éramos muito, muito ligados. E quando ele foi fazer a tese, pensei: "Ah, meu Deus, eu queria fazer essa tese", porque estar ali foi um marco mesmo na minha vida. Lembro direitinho a hora que conseguiu fundar a SBEM, porque foi uma luta, né? Eu coleí no Bigode, porque queria conhecer o Ubiratan. Então fomos para um bar, onde tinha umas árvores, uma mesa debaixo da árvore. Eu me sentei ao lado do bigode, o Ubiratan se sentou na minha frente. O Bigode falou assim: "Pelo amor de Deus, Ubiratan! deixa eu te apresentar essa menina porque ela não me dá sossego". E ali foi assim, se desenvolvendo uma relação para a vida toda. Tenho alegria de ter participado desses momentos tão importantes e decisivos para a instituição da Educação Matemática.

Então, quando ingressei aqui na universidade, foi exatamente pela mão do professor que coordenava a EPAEC. Ele literalmente bateu na minha porta. Eu morava em São Carlos<sup>36</sup>, terminei o mestrado, e estava dando aula em uma escola lá. Um dia, ele bateu na janela, porque não tinha campanha na minha casinha muito simples, e estava com a esposa na época. Naquela época, ele procurou na lista telefônica pelo sobrenome "Clareto" e achou o nome do meu tio Expedito que passou o telefone da minha irmã e ela passou o meu endereço para ele. Eles me contaram que vieram a São Carlos levar um dos filhos para fazer vestibular, porque naquela

---

<sup>35</sup> Antonio Vicente Marafioti Garnica é bacharel em Matemática (1984) pela UNESP de Rio Claro, Mestre (1992) e Doutor (1995) pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. Realizou estágio de complementação na Universidade de Lisboa (1991) e Pós-doutorado na Indiana University Purdue University at Indianápolis - Estados Unidos (1999). Recebeu, com Paulo Freire, o prêmio Moinho Santista (atual Prêmio Fundação BUNGE) em Ciências da Educação no ano de 1995. É Livre-docente (2005) pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru. Coordenou o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" ([www.ghoem.org](http://www.ghoem.org)) de 2002 a 2022, sendo atualmente seu coordenador emérito. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (UNESP de Rio Claro). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5089072868644414>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>36</sup> Cidade do estado de São Paulo, distante 61 km de Rio Claro e 256 km da capital, São Paulo.

época era assim, você tinha que ir fazer a inscrição e depois fazer a prova. Ele me falou que haveria uma seleção em Juiz de Fora para professor substituto e queria que eu concorresse à vaga. Na época, a professora Maria Queiroga<sup>37</sup> estava trabalhando aqui. A Maria também é das antigas. Quando terminei o mestrado, três meses depois, teve o concurso aqui em Juiz de Fora, mas eu não pude fazer, e quem passou foi ela, Maria Queiroga, uma pessoa maravilhosa. Eu vim fazer essa seleção para professor substituto para substituí-la em 1995, pois ela estava fazendo doutorado. Fiquei um ano como professora substituta. Devo isso ao professor Roberto Alves Monteiro<sup>38</sup> e à professora Maria Bellini<sup>39</sup>, que foram bater na minha porta. Era o meu primeiro ano com o Maurício, meu companheiro, e ele topou vir. A cidade nos abraçou, fomos ficando. Acabei passando em um concurso em Londrina, mas logo fiz concurso aqui, fui efetivada e estou aqui até hoje.

E sobre cargos que assumi [lendo a ficha], é a primeira vez na minha jornada acadêmica que assumo um cargo administrativo. Nunca participei de nada na SBEM, apesar de ter sido convidada, nem de cargos aqui na universidade, como chefia de departamento, nada, porque sempre fui mais desinstitucionalizada, digamos assim [risos]. Sempre fui mais de contestar, enfim. Mas em 2020, quando começou a pandemia, fiz minha prova para ser professora titular. Precisei fazer um memorial e percebi isso. Entrei na universidade com 14 anos, e desde então estou ligada a ela. Estou há quase 30 anos como docente e nunca dei nenhuma contribuição nessa área administrativa. Sempre me dediquei muito mais à sala de aula e à pesquisa.

Eu não queria nada que me afastasse da sala de aula e da pesquisa, mas quando me tornei professora titular, colegas me convidaram para assumir a coordenação, e decidi aceitar esse

---

<sup>37</sup> Maria Queiroga Amoroso Anastacio atua em torno ao trabalho com a Formação do Professor de Matemática e do Pedagogo em cursos regulares de Matemática e de Pedagogia e em Cursos de Pós Graduação, lato-sensu e stricto sensu. Atuou em Projetos vinculados à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em projetos de Educação à Distância (Procap, Veredas, Pró Ciências). Aposentou-se em 2002 e atuou em mestrados de Universidades não públicas de MG. Atualmente é professora de Matemática no Curso de Pedagogia da UAB/UFJF. É, também, pesquisadora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, através da participação no Grupo de Pesquisa FEM (Fenomenologia e Educação Matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2555296724181241>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>38</sup> Roberto Alves Monteiro possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1969), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1974), Doutorado em Educação - Michigan State University (1991) e Pós Doutorado pela Universität Siegen - Alemanha (2004). É professor aposentado da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, Currículo e Instrução, com ênfase em Abordagens Qualitativas de Pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: abordagens qualitativas de pesquisa, cotidiano, criança, cultura e ciências. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2861329003544777>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>39</sup> Maria Bellini é professora aposentada da Universidade Federal de Juiz de Fora, graduada em Pedagogia pela mesma universidade em 1969, com o Mestrado em Tecnologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1975) e Doutorado em Curriculum, Teaching and Educational Policy - Michigan State University em 1991. Atualmente é professora do Mestrado em Educação do Centro Universitário de Caratinga. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9345185929652004>. Acesso em: 23 mai. 2024.

desafio para entender a universidade de outro ângulo. Há toda uma outra universidade nessa administração, que é também uma administração acadêmica, não é? Tem sido uma experiência interessante para aprender mais, mas isso me afastou um pouco da sala de aula e da pesquisa. Estou tendo menos tempo para me dedicar a essas áreas. Minha verdadeira paixão é a pesquisa e a sala de aula, adoro poder formar professores de matemática; faço isso e trabalho com estágios desde que entrei aqui. Deve ter havido apenas alguns anos, nos trinta em que estive aqui, em que não estive envolvida com estágios. Mas é minha verdadeira paixão.

Aqui, trabalhamos com os cursos de matemática diurno e noturno, além do curso de pedagogia. Mas na pedagogia, já faz muitos anos que não dou aulas. Inicialmente foi uma escolha minha, pois me sinto mais alinhada com o curso de matemática. Além disso, éramos apenas eu e a Maria Queiroga. Quando a Maria se aposentou, fiquei sozinha na área por muitos anos, dando muitas aulas. Mas então, começou uma recomposição. Estávamos no período do governo FHC<sup>40</sup>, quando passamos dez anos sem aumento de salário e sem poder realizar concursos. A faculdade de educação tinha metade de seus docentes como professores substitutos. A recomposição começou no primeiro governo do Lula, e depois houve uma grande expansão da universidade com o Reuni<sup>41</sup>. Então, eu que antes estava sozinha na área, agora somos quatro. À medida que os colegas foram entrando, tanto a Margareth Rotondo<sup>42</sup>, quanto o Reginaldo Carneiro<sup>43</sup> e, por fim, o Giovani<sup>44</sup>, preferiram trabalhar na pedagogia. Eles até brigam para dar aulas na pedagogia [risos]. Por isso, nunca mais trabalhei no curso de pedagogia.

---

<sup>40</sup> Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, é um professor, sociólogo, cientista político, escritor e político brasileiro. Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira, foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

<sup>41</sup> Os planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>42</sup> Margareth Aparecida Sacramento Rotondo é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFJF, atuando no mestrado e doutorado. Líder do Travessia Grupo de Pesquisa, grupo de pesquisa certificado pelo CNPq. Pesquisadora Associada ao Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC), grupo certificado pelo CNPq. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4274506721568436>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>43</sup> Reginaldo Fernando Carneiro é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e em Educação Matemática. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM) da UFJF. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6592343865729395>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>44</sup> Giovani Cammarota Gomes é professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É pesquisador do Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC/UFJF), certificado no CNPq, do Travessia Grupo de Pesquisa (certificado no CNPq) e do Im@go - Laboratório da Imagem, Experiência e Criação (UNESP/Rio Claro, certificado no CNPq). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1076474122502351>. Acesso em: 23 mai. 2024.

Desde que iniciei na Educação Matemática, como mencionei anteriormente, fiquei encantada com o Ubiratan, pois eu queria trazer a antropologia, filosofia e história para minha vida. O Ubiratan e a etnomatemática estavam me proporcionando isso. Por isso, escolhi a etnomatemática para o meu mestrado<sup>45</sup>, pesquisando crianças de uma comunidade caiçara do estado de São Paulo – uma comunidade isolada em um lugar chamado Camburi, que fica no norte do litoral paulista, a última praia de Ubatuba, para entender como eles percebiam o mundo. O que acontecia com o sol durante a noite? O que acontecia com a lua durante o dia? Coisas desse tipo. Meu orientador foi o professor Márcio D’Olne Campos, aposentado da Unicamp, que trabalhava com etnoastronomia. Ele era um físico teórico, mas se encantou pela antropologia, o que foi uma combinação interessante. No doutorado<sup>46</sup>, continuei trabalhando com etnomatemática, orientada pelo Ubiratan, pesquisando a população ribeirinha da região amazônica do Brasil, especificamente em um lugar chamado Laranjal do Jari, no Amapá. A discussão sempre girou em torno da questão do espaço, da espacialidade e das vivências espaciais, tanto no mestrado quanto no doutorado. Quando retornei, após quatro anos de afastamento do doutorado, minha primeira pesquisa em Juiz de Fora foi sobre espacialidade, mas no centro urbano da cidade, que tem muitas galerias. Comecei a estudar por aí, mas ainda mantive alguma conexão com minha pesquisa de doutorado.

No final do segundo ano do doutorado, finalmente engravidei, depois de anos tentando. Eu tinha 36 anos e, logo no início da gestação, precisei ficar três meses de repouso por conta de um descolamento de placenta. Tive que interromper uma disciplina que estava cursando com o Rômulo. Isso foi no início de novembro. Mesmo assim, segui com meu trabalho de campo e realizei a segunda etapa da pesquisa em Laranjal do Jari, já com seis meses de gravidez. A gestação foi tranquila, mas um mês antes do nascimento da minha filha, meu apartamento foi invadido e levaram tudo, inclusive meu computador com a tese. Foi um momento muito tenso. O Ubiratan me disse: "Pare de pensar na tese, curta o final da gravidez e sua filha. Depois você volta e escreverá algo muito melhor." Segui esse conselho e, quando retomei, acabei escrevendo algo completamente diferente do que vinha fazendo.

Os primeiros meses (ou anos, rs) da vida de uma criança são muito desafiadores para as mães. A Sofia sempre dormiu pouco e acordava a cada 40 minutos para mamar. Eu precisava

---

<sup>45</sup> Título: A criança e seus mundo: Céu, Terra e Mar no olhar de crianças da comunidade Caiçara de Camburi (SP), Ano de Obtenção: 1993.

<sup>46</sup> CLARETO, Sônia Maria. *Terceiras Margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá)*. 2003. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, 2003.

aproveitar os momentos em que ela dormia para trabalhar. Foi difícil, mas incrivelmente potencializador. Amei o que consegui produzir na tese. Ser mãe é uma das experiências mais difíceis que já vivi (e ainda vivo). Logo depois do doutorado, passei a integrar o corpo docente do PPGE/UFJF, mas me dediquei especialmente à maternidade. Ter uma filha aos 37 anos trouxe uma nova perspectiva, e eu sabia que, pelas dificuldades que tive para engravidar, ela seria minha única filha. Por isso, nos primeiros anos como doutora, participei de poucos eventos acadêmicos, por escolha própria.

Acho que é isso...

Logo em seguida, quando entrei no Programa de Pós-Graduação e comecei a orientar no mestrado, levei essa pesquisa sobre espacialidade, que ficou muito forte no doutorado, para a escola. O objetivo era pesquisar sobre o espaço escolar, influenciada por uma aluna de mestrado na época, que estava investigando a escola como espaço de formação docente. Trata-se de um espaço como condição de existência, que não é apenas o lugar onde a gente vive, mas o que constitui a existência. Como o espaço nos produz e é produzido por nós, sendo, portanto, um espaço de relações. E ao estar na escola, investigando o espaço, me interessei por algo que nunca havia despertado minha atenção, não que eu não tivesse interesse na sala de aula, pois inclusive formava professores para ela, mas não tinha interesse em pesquisa sobre a sala de aula. Porque parecia que tudo tinha sido dito sobre. Mas quando comecei a observar mais de perto, percebi que tinha coisas que aconteciam ali e que não eram ditas. Esse interesse foi especialmente marcado por uma aluna da graduação que fazia estágio em uma escola e trouxe um problema que você provavelmente já tenha lido em algum lugar<sup>47</sup>, porque eu costumo falar muito sobre isso, que é do  $17x - x = 17$ . Quando ela trouxe esse problema, que partiu de uma aluna do oitavo ano, para a sala de aula na qual discutíamos os acontecimentos do estágio, a turma iniciou uma discussão, todo um universo de como ensinar que  $17x - x = 16x$ , e não 17

Na sala de aula com eles, essa discussão se tornou central e eu disse a eles: "Vamos encarar isso como uma sentença verdadeira e ver o que acontece a partir daí, ver o que é possível entender a partir do que a aluna já entendeu." Foi ali que meu modo de compreender a formação docente e a sala de aula começou a mudar. Minha pesquisa então se voltou para a sala de aula para entender o que estava acontecendo ali. O que as crianças estavam falando, pensando, enquanto a professora ou o professor estava falando e pensando em outras coisas. Ou, às vezes, até na mesma coisa. Assim, pesquisei dentro da sala de aula por cerca uns dez, quinze anos.

---

<sup>47</sup> CLARETO, S. M. Sala de aula de matemática: pesquisa e enfrentamento do fora. In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPed. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/sala-de-aula-de-matematica-pesquisa-e-enfrentamento-do-fora/>. Acesso em: 23 mai. 2024.



Aquilo foi muito marcante para mim, porque começamos a discutir a questão do erro. Como dizia o Baldino [...] quando entrei para o mestrado, se me lembro bem, era ele e Dona Lourdes que me entrevistaram, que dupla. Ela me perguntou como minha pesquisa com as crianças poderia ajudar a melhorar o ensino de matemática, e eu respondi: “Uai, não vai ajudar em nada, não tem nada a ver com melhorar o ensino de matemática, até porque não tem muito jeito de melhorar”. O Baldino gostou dessa resposta, e isso foi significativo para mim naquela época, e depois se tornou ainda mais importante.

Veja, eu não estava ocupada em melhorar o ensino de matemática, minha questão é entender o que acontece. Naquela época, eu já estava mais envolvida com as leituras de Nietzsche<sup>48</sup> e Deleuze<sup>49</sup>. Isso foi crucial para começar a enxergar o conceito de aprendizagem de uma maneira diferente. Comecei a me envolver com o conceito de aprendizagem em Deleuze, e isso foi definidor para me ajudar a olhar para situações como aquela do  $17x$  menos  $x$  igual a 17 de uma nova forma, não como um erro, mas como uma aprendizagem. Deleuze argumenta – e depois Virgínia Kastrup<sup>50</sup> também fala isso, que a aprendizagem é uma invenção<sup>51</sup>. Só há aprendizado quando ocorre uma invenção, uma invenção de si e do mundo. Então, naquele momento, aquela aluna estava se inventando ao dizer que  $17x$  menos  $x$  era igual a 17, ela estava se inventando como pensadora, como alguém que pensa matematicamente, e estava inventando outra forma de ver a matemática, inventando uma matemática e inventando um mundo.

E, então, fiquei nesse entorno de pesquisar a sala de aula, e talvez você tenha lido alguns artigos sobre isso. Eu acredito que esse olhar sobre a sala de aula é algo inovador. Não existia isso na Educação Matemática antes de começarmos a trabalhar dessa maneira. E isso é interessante porque passamos toda uma vida nos formando e achamos que sabemos alguma

---

<sup>48</sup> Friedrich Nietzsche (1844-1900) foi um filósofo, escritor, poeta e filólogo alemão, um dos mais importantes do século XIX. Ele escreveu vários textos críticos sobre a religião, a moral, a cultura contemporânea, filosofia e ciência, exibindo uma predileção por metáfora, ironia e aforismo.

<sup>49</sup> Gilles Deleuze (1925-1995) foi um filósofo francês, considerado um dos maiores pensadores do século passado. Os pensamentos dos filósofos que admirava são estudados como ferramentas para pensar o presente e por isso reinventa-os em sua escrita: Hume, Bergson, Espinosa, Nietzsche, Leibniz, Kant. Outra questão muito importante foi a sua obra em conjunto com Félix Guattari, cujo encontro aconteceu em 1969. “Anti-Édipo” (1972) e “Mil Platôs” (1980), podem ser consideradas suas obras mais importantes.

<sup>50</sup> Virgínia Kastrup é Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua na área de Psicologia Cognitiva, investigando principalmente os seguintes temas: invenção, aprendizagem, atenção, arte, produção da subjetividade, deficiência visual e método da cartografia. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0516666558156215>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>51</sup> “Compreende-se aqui aprendizagem, conforme Kastrup (1999), como invenção de si e do mundo, ou seja, um co-engendramento si-matemática. Enfim, busca-se captar o emaranhado de linhas que compõem o molar e o molecular (DELEUZE, 1998; 1997a) de uma sala de aula de matemática.” (CLARETO, 2015b).

coisa. Mas de repente percebemos que são os acontecimentos, os eventos, as inaugurações, que realmente produzem este mundo. Então, começamos a trazer e orientar outras pesquisas, outros colegas vão se interessando, como o Roger<sup>52</sup>, por exemplo. Fui membro da banca de doutorado dele, depois ele começou a se interessar mais por Deleuze, estudamos juntos, trabalhamos muito na época do meu pós-doutorado, já publicamos juntos. Ele é uma pessoa querida, em absoluto, alguém que admiro muito. Outro exemplo é o Viola<sup>53</sup>, lá do Mato Grosso do Sul<sup>54</sup>, que também foi compondo com a gente, foi uma adição valiosa. E assim as coisas vão se desenrolando, trocando, colaborando. Minha colega Margareth Rotondo também veio para a área de educação matemática aqui comigo e pesquisa nessa linha. Aos poucos, fomos construindo um campo de investigação dentro da educação matemática – talvez seja pretensão minha dizer isso, mas eu acredito que isso foi muito interessante porque tem alguma coisa a dizer para Educação Matemática. Foi algo inaugural mesmo, e isso é algo bacana.

Tem uma frase que anima muito as nossas pesquisas, que é assim: “em sala de aula, o que acontece quando nada parece estar acontecendo?” A pesquisa é movida por um episódio que ocorre dentro da sala de aula de formação docente, que se estende para a pesquisa dentro das salas de aula da educação básica, retornando à sala de aula de formação docente, que retorna para a sala de aula, e alimentando a pesquisa novamente. Eu acho isso muito bonito. Outro dia, enquanto pensava mais profundamente sobre isso ao escrever um texto<sup>55</sup> para os 40 anos do PPGEM<sup>56</sup>, percebi que essa é uma construção contínua, mas acho que nunca havia colocado

---

<sup>52</sup> Roger Miarka é Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro. Tem pesquisas relacionadas à Filosofia da Educação Matemática, à Etnomatemática e à Epistemologia do Conhecimento, especialmente quando ligados a comunidades em situação de vulnerabilidade social, tomadas em sua potência de afirmação de vida, e a diferentes políticas de escrita. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2746633087499932>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>53</sup> João Ricardo Viola dos Santos é professor associado do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (Mestrado e Doutorado). Atua também como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática na UFMT-SINOP (Mestrado Profissional). Principais interesses de pesquisa: Formação de Professores, Avaliação em Matemática, Modelo dos Campos Semânticos, Filosofias da Diferença, Pós-Humanismo e Pensamento Decolonial. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1833970791097299>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>54</sup> Estado brasileiro localizado na região Centro-Oeste.

<sup>55</sup> CLARETO, Sônia Maria. Sala de aula de matemática: a constituição de um campo problemático. In: *Anais do Encontro dos Professores, Pesquisadores, Estudantes, Egressos e comunidade em torno do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp de Rio Claro* - Abrangência: Internacional. Anais...Rio Claro (SP) UNESP, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/40-anos-do-ppgem/789515-SALA-DE-AULA-DE-MATEMATICA---A-CONSTITUICAO-DE-UM-CAMPO-PROBLEMATICO>. Acesso em: 17/03/2025.

<sup>56</sup> O III encontro dos professores, pesquisadores, estudantes, egressos e comunidade em torno do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM – da Unesp ocorreu na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, entre os dias 23 a 25 de maio de 2024. Em comemoração ao quadragésimo aniversário do PPGEM em 2024, esse evento reuniu parte seus egressos, estudantes e professores,

isso em palavras para mim mesma, e nem sei se o texto ficou claro, não sei se o texto reflete isso, mas é essa clareza que ficou para mim, de como estamos construindo um campo investigativo ali, inaugurando um modo de pensar. Além dos colegas da educação matemática, os principais intercessores são Nietzsche, Deleuze, Foucault, Guattari<sup>57</sup>, são autores que nos auxiliam a repensar, a sair da ideia de ensino, aprendizagem e erro, e vir para a potência da ideia de aprendizagem como um acontecimento.

Então, pelo menos do que consigo entender desses anos, a Educação Matemática com "E" maiúsculo e "M" maiúsculo, ela vai surgindo como um movimento que, em Rio Claro, toma corpo como um programa de pós-graduação que está completando 40 anos este ano [2024], dos quais estive ligada a essa instituição por 36 anos. Acho que, assim, é difícil para mim falar sobre o processo de institucionalização porque vivi isso de forma muito orgânica. Eu era aluna do curso de graduação, com vinte e poucos anos [...] eu tinha outra visão, obviamente, sobre isso, e eu costumava frequentar muitos eventos, algo que a EPAEC me incentivava bastante. "Vá aos eventos, você tem que ir aos eventos, porque você precisa conhecer pessoas, precisa ouvir, precisa estar nesse meio", diziam-me. Isso era algo muito forte na EPAEC. Então, participei de muitos EPEMs, EMEMs, ENEMs<sup>58</sup>, todos eles. Isso vai dando uma visão de como a área vai se constituindo.

Penso que existem alguns trabalhos que oferecem uma boa visão dessa área. O trabalho do Denizalde, o trabalho<sup>59</sup> do Carlos Vianna<sup>60</sup>, sim, eles vão oferecendo... o trabalho<sup>61</sup> do Filipe

---

para promover o debate entre a pesquisa e as ações em Educação Matemática desenvolvida pelo PPGEM com aquelas desenvolvidas em diversas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e suas relações com a área internacional.

<sup>57</sup> Pierre Félix Guattari (1930-1992) foi militante político, escritor, filósofo e psicanalista. Por meio do pensamento de Jacques Lacan, aproximou-se da obra freudiana e inicia a sua própria psicanálise com Lacan. É um dos primeiros "não médicos" que participa de um seminário de Lacan. A partir dessa experiência e outras, decide sua formação como psicanalista. Guattari e Deleuze escreveram mais de 40 livros, abordados desde um ponto de vista simultaneamente ontológico, ético e estético, assim como uma intensa vocação inventiva e transformadora. Sua principal proposta denomina-se de Esquizoanálise ou Pragmática universal, cuja teoria pode fundamentar práticas filosóficas, pedagógicas, médicas, psicológicas, sociais, artísticas etc.

<sup>58</sup> Encontros Paulistas de Educação Matemática, Encontros Mineiros de Educação Matemática e Encontros Nacionais de Educação Matemática, respectivamente.

<sup>59</sup> VIANNA, C. R. Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática. São Paulo, 472 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2000.

<sup>60</sup> Carlos Roberto Vianna é Professor Associado no Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática. Interesse principalmente nos seguintes temas: educação matemática, filosofia da educação matemática, inclusão escolar, formação de professores e história da educação matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5000796701369816>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>61</sup> FERNANDES, F. S. A Quinta História: composições da Educação Matemática como área de pesquisa. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro: 2014.

Fernandes<sup>62</sup>, em que há algo que discutimos [...] o Filipe foi meu orientando de iniciação científica, e nós discutíamos sobre como a produção de si e do mundo vai se dando na institucionalização da Educação Matemática, como essa figura do educador matemático vai se formando e contribuindo para a constituição da área<sup>63</sup>. Então, é uma coprodução, e acredito que a tese do Felipe aborda bem isso, que ao se produzir como educador matemático, a área vai se produzir, e enquanto a área se desenvolve, ela também está produzindo esses educadores e educadoras.

E eu sequer sabia que algo assim existia, essa Educação Matemática, e à medida que me encontro no início dessa área, com esse livro que mencionei – que foi o primeiro de Educação Matemática publicado e agora foi reeditado, isso me constitui e, com minha prática, vou constituindo essa área. Então, é essa dinâmica que considero interessante, e aí não sei se é o "E" maiúsculo ou "e" minúsculo, porque eu e o Roger brincamos um pouco com isso em um artigo<sup>64</sup> que escrevemos para, acho que era o aniversário das SBEM. Então, brincamos um pouco com isso, esse "E" maiúsculo e "e" minúsculo, ele oscila um pouco, às vezes é maiúsculo, às vezes é minúsculo, porque ele também nos constitui, ele vai construindo toda uma comunidade<sup>65</sup>. E eu me sinto muito parte disso, por conta do desenvolvimento desde o início dessa trajetória.

E é claro que fico muito centrada nesse eixo Rio Claro, Unicamp, USP também, há também inserções no Rio Grande do Sul, onde alguns colegas sempre me convidam para bancas, mas é principalmente esse eixo Rio Claro mesmo, com suas ramificações, e as pessoas que vamos formando ao longo desse processo, que estão envolvidas na Educação Matemática de alguma forma. Por exemplo, não fui professora nem orientadora do Roger, mas participei da banca dele, mas, de certa forma, me sinto um pouco parte disso. A Cristiane Coppe<sup>66</sup>, que foi

---

<sup>62</sup> Filipe Santos Fernandes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua em cursos de licenciatura voltados à formação de professores que ensinam matemática e no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, coordenando a Comissão de Ações Afirmativas do Programa. É subcoordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) e tutor do Programa de Educação Tutorial em Educação do Campo da UFMG (PET Educação do Campo). É líder Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo) e membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e do coletivo inSURgir. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4570287460267064>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>63</sup> “Assim, não há separação entre conhecimento e aquele que conhece: a produção de si é a produção do mundo, e o contrário.” (Fernandes, p. 30, 2014).

<sup>64</sup> CLARETO, Sônia Maria. MIARKA, Roger. eDucAçãO MAtEMátICAeTIVa: nomes e movimentos em avessos. Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 794-808, dez. 2015.

<sup>65</sup> “Educação Matemática e educação matemática e Educação matemática e educação Matemática e... e... Um nome? Dois nomes? Quatro nomes? Muitos nomes? Infinitos! Uma nomenclatura? Um movimento? Um território? Uma instituição? O que a nomeação de um movimento, entidade ou instituição produz?” (Clareto; Miarka, p.795, 2015a).

<sup>66</sup> Cristiane Coppe de Oliveira é professora Titular do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em uma perspectiva cultural, investiga a importância da inserção da

minha aluna de graduação, cuja primeira exposição à Educação Matemática foi uma viagem que fizemos juntas para um evento. Tem também a Viviana Almada<sup>67</sup>, que foi minha bolsista de iniciação científica, uma aluna muito querida aqui. Então, ao longo do tempo, vamos formando esse grupo, incluindo o Filipe Fernandes, Giovani Cammarota, e até a própria Margareth Rotondo, com quem compartilhei parte dessa trajetória. Então, de certa forma, as coisas vão se entrelaçando. Sempre participo também do grupo de pesquisa da Cláudia Flores<sup>68</sup>, que é uma pessoa que também vai se constituindo, e vai também constituindo essa área, esse campo que se trata do "E" maiúsculo mesmo, porque a própria Cláudia Flores é muito conhecida na área. Talvez até mais do que eu mesma, mas sinto que contribuo para ela e ela para mim. Já ministramos disciplinas juntos, ela, o Viola e eu, fizemos uma disciplina online. Então, são essas parcerias que acredito que vão constituindo.

Ah, tem também o pessoal de BH<sup>69</sup>, que não posso deixar de mencionar. A Conceição<sup>70</sup>, conhecida como Ção, é uma pessoa muito interessante na área, um nome forte. Ela atualmente representa a área da Educação no CNPq<sup>71</sup>. Outro dia, estávamos conversando exatamente sobre isso, o quanto que são poucas mulheres. Ela observou que os homens se projetam na área mais jovens, entre 40 e 50 anos, enquanto as mulheres são mais velhas, acima dos 60. Então, para as mulheres, há esse momento em que cuidam da família, dos filhos, e só depois alcançam projeção nacional. A Ção, não sei se está em seu escopo de pessoas para conversar, mas ela é uma figura muito interessante nesse contexto. Acho que ela é apenas um ou dois anos mais velha do que eu, mas ela é decana, uma referência lá na Faculdade de Educação da UFMG e

---

história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo em Matemática, por meio da implementação das Leis nº. 10.638/03 e 11.645/08, e as possibilidades de rompimento com o racismo científico que se estabelece em ideias eurocêntricas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1337700960486255>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>67</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira possui mestrado (2002) e doutorado (2011) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Rio Claro. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de São João del-Rei. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, produção de significados e formação de professores. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2888405693131286>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>68</sup> Cláudia Regina Flores é Professora Titular do Departamento de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de Santa Catarina e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. É líder do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática, GECEM. Na pesquisa investiga principalmente os seguintes temas: visualidade, arte e história e suas conexões com a formação de professores e o ensino de matemática. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8268667218086998>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>69</sup> Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais.

<sup>70</sup> Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca é Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais, na qual atua, desde 1986, na formação de professoras e professores que ensinam matemática. Vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade - GIPEMS. Desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes campos: Educação Matemática, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramento e Numeramento e Educação do Campo. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2605895454297792>. Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>71</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ela é uma pessoa muito entranhada na área da Educação Matemática. E há esse lugar em que nos destacamos e nos ocultamos, especialmente nós, mulheres. Temos um período em que damos uma sumida do cenário, cuidando dos filhos, dos pais idosos que adoecem... Esses cuidados recaem muito sobre as mulheres. Comentei isso com a Ção, estamos beirando os 60 anos, e os cuidados com os filhos já são outros, e já vem os pais mais velhos, mas ainda assim temos um espaço para criar e pesquisar. É diferente para os homens, que costumam criar em idades mais jovens. Acho que isso é um dado interessante a ser considerado.

Agora, o que esperar do futuro? Essa questão tem me assombrado um pouco nos últimos dias, desde que vi as fichas. Vou te contar uma história... Gosto muito de contar histórias, então vou fazer um parêntese, para você entender essa percepção sobre o futuro. Tenho uma filha de 22 anos, ela é bailarina e está morando em São Paulo há um ano, dançando. Outro dia ela me contou que foi a um tarólogo. E o tarólogo abriu cartas [...] eu fiquei pensando nesse universo, sabe? Quando você está nos seus 20 anos, no início da jornada, tudo interessa. Você quer saber o que o tarô tem a dizer sobre sua dança, sobre sua trajetória, sobre seus amores, tudo, não é? E agora, na minha idade, é outro movimento. E fiquei pensando: nossa, eu já me interessei muito pelo tarô. Mas não me interessa mais. Não que a vida tenha acabado, não é isso. Mas é outra expectativa, o universo não é mais tão aberto quanto antes. Mas é mais instigante, no sentido de que você precisa se haver com o que construiu. Enquanto ela está no universo da construção, estou num momento de lidar com tudo que construí até aqui. Então, talvez, não seja grandes expectativas de mudar completamente a concepção, de fazer outras coisas, mas uma coisa muito pontual: ter energia para continuar fazendo. Porque esse fazer nunca é o mesmo, não é? Quer dizer, agora vai ser tudo igual? Não! De modo algum.

Cada orientação traz uma mudança. Agora estou orientando um rapaz chamado Vermelho<sup>72</sup>, esse é seu nome social. Ele se apresenta assim: "Sou vermelho no nome, preto na carne e rosa no desejo." Estou aprendendo muito com ele sobre o universo queer, sobre essa sexualidade, mas também sobre a questão racial, que tem povoado nossas pesquisas nos últimos tempos. Eu sou uma mulher branca que nunca coloquei para mim essa questão racial. Nos últimos 8 a 10 anos, isso tem se tornado cada vez mais presente. É todo um universo que se abre quando parece que tudo está fechado. São outras coisas que você estuda. Mas agora, o que eu gostaria de continuar realizando ainda é ter energia para continuar realizando, porque

---

<sup>72</sup> Vermelho (Rafael Ribeiro) é mestre em Artes, Cultura e Linguagens - PPGACL/UFJF (2020). Especialista em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos pela ENSP/FIOCRUZ. Possui graduação em Licenciatura em Artes pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013) e graduação em Artes pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6281742233253000>. Acesso em: 23 mai. 2024.

estamos sempre realizando. Quero essa energia para continuar realizando por muito tempo ainda. Isso é genial. É instigante. E eu tenho uma raiva de quem me pergunta se eu vou me aposentar, estava conversando isso com a Cão. “Você não se aposentou, não? Quando é que você vai aposentar?”. Gente, por que as pessoas querem que a gente se aposente? [risos].

Então, estou na profissão de professora. Não era o meu planejamento inicial. Era para eu estar na NASA, entendeu? E não aqui na UFJF [risos]. Mas isso, hoje eu vejo como o meu lugar. Meu companheiro até brinca. “Não, pelo amor de Deus, se você não fosse professora, ia ser o quê? Você ia infernizar o mundo, não é?” [risos]. Porque é minha constituição. Eu me sinto encarnada ali. Aquilo não era nenhuma escolha inicialmente, e se tornou a motivação de vida mesmo. E esse ser professora é juntinho com ser pesquisadora, com ser educadora. Eu nunca consegui separar muito isso. As minhas pesquisas invadem a minha sala de aula da formação docente e a sala de aula invade minhas pesquisas, sempre foi assim, uma coisa que é... meio sem controle. E isso num certo momento me deixava meio atordoada, eu queria separar. Depois eu entendi que se não dá para separar, não separa. Não dá para juntar, não junta, não é?

Agora, nisso tudo, ser mulher é um desafio, embora pareça um clichê falar que ser mulher é um desafio. Mas o que eu acredito, assim como existe um racismo institucional, também lidamos com o machismo institucional. E é evidente que não são a mesma coisa, tampouco tem a mesma proporção. Mas ambos derivam de uma mesma fonte, não sei bem se seria uma ideologia, mas vem da quase certeza que alguns indivíduos têm de que podem dominar outros. Então, pessoas brancas muitas vezes assumem certeza de sua superioridade sobre pessoas negras, e homens, por sua vez, acreditam ser superiores às mulheres. E isso não é uma convicção racional. Eu já pensei muito nisso. Eu nasci em 1964, e eu costumava acreditar que, com todo o movimento feminista da época, como as manifestações de queimar sutiã em praça pública, poderia garantir que, se eu tivesse uma filha, ela vivesse num outro mundo. No entanto, nada disso garantiu, pelo contrário. Hoje em dia, é uma preocupação constante, porque a violência contra as mulheres persiste. Mas, além dessa luta contínua, existe essa certeza de que há um desejo ali, um inconsciente em ação, que mesmo com todo o ativismo em torno da questão da mulher e do machismo, há algo que ressoa no inconsciente coletivo, que faz com que nós, mulheres, sejamos oprimidas também por nós mesmas. Essa é a parte mais delicada. E uma coisa que ainda pretendo estudar no futuro é esse aspecto do desejo, do inconsciente, porque ele realmente tem um papel muito amplo e visceral.

E até hoje, percebo que há coisas que dizemos em reuniões, por exemplo, dentro de uma

universidade, não ecoam. Um colega vai falar a mesma coisa e é outro efeito. Isso acontece mesmo em uma universidade pública, em uma Faculdade de Educação, onde as pessoas são supostamente mais conscientes, engajadas, mas ainda assim existe esse lugar. E é um lugar difícil de se operar, porque ele não está explícito. No discurso, todo mundo é antirracista, anti-machista, mas nem sempre as práticas refletem isso. Há sempre um certo desconforto oculto. Então, para além disso, acredito que existe um espaço de disputa no qual precisamos nos posicionar. Tenho aprendido isso, especialmente na coordenação. É a primeira vez que assumo um cargo administrativo, e hoje vejo que é preciso ocupar esse espaço. E ele deve ser ocupado por pessoas engajadas nessas questões, por mulheres que não buscam apenas replicar um modelo masculino de liderança, mas que consigam efetivamente disputar aquele lugar.

Enfim, a vida é uma disputa. Estamos sempre nessa disputa, mas não no sentido de desprestigiar o outro, o masculino, mas sim de reivindicar um espaço legítimo. A mulher tem um modo particular de ver e colocar as coisas, não por uma suposta delicadeza feminina, mas pelas disputas que enfrentou ao longo da vida, de enxergar o mundo de um modo que [...] assim como certos espaços precisam ser ocupados por pessoas negras, porque a vivência e a experiência deles são insubstituíveis. Uma pessoa branca, por mais que estude e se envolva, não tem essa vivência. Portanto, não se trata de falar de um feminino delicado e sensível, eu acho que não se trata desse lugar, mas sim de reconhecer que quem viveu determinadas disputas ao longo da vida traz uma perspectiva que outra pessoa que não passou por essas lutas, não possui. É esse o lugar que acredito na condição de ser mulher. Lembro-me de quando minha filha Sofia era pequena, tinha uns dois ou três anos, e um colega me disse com todas as letras: "Você não vai mais a eventos, larga de se esconder atrás da Sofia." Sofia agora tem 22 anos, e não é uma questão de guardar mágoa, mas sim de entender o lugar que somos colocadas ou que a gente se coloca nesse universo de disputas.

A Ção comentou isso comigo recentemente, quando nos encontramos na ANPED<sup>73</sup>, em Manaus<sup>74</sup>. Ela explicou porque aceitou ocupar alguns cargos, quando já poderia estar aposentada, assim como seu marido. Ela vê isso como uma oportunidade única de ocupar um espaço que nunca teve oportunidade antes. Durante sua trajetória, como muitas mulheres, ela teve outras responsabilidades, mas ao cumprir essas tarefas, a gente constitui também um si, um mundo que é fortalecido por todas essas coisas que a gente faz. Uma visão que se tem muitas vezes é de “Ahh, coitadinha da mulher...”, porque algumas mulheres somente assumem

---

<sup>73</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

<sup>74</sup> A 41ª Reunião Nacional da ANPED foi realizada em Manaus (AM) entre os dias 22 a 27 de outubro de 2023



posições de liderança após os sessenta anos, porque antes disso estão cuidando dos filhos, dos pais, e se dedicando a compromissos domésticos. No entanto, é exatamente essa experiência que as torna ainda mais qualificadas para esses cargos, porque ela cuidou dos filhos, cuidou dos pais, teve um compromisso doméstico, e essas coisas a tornam mais em condições de assumir aquele cargo e não o contrário. As batalhas que enfrentamos, as disputas que superamos, e os amores e vidas que nutrimos ao longo do caminho, tudo isso nos constitui e nos dá uma perspectiva única. Esse olhar, esse lugar que ocupamos, é muito diferente de um olhar masculino. É isso que acredito.

Foi uma grande alegria conceder essa entrevista. A Helô<sup>75</sup> eu a conheci durante o doutorado. Acho que estávamos todos na mesma época: eu no doutorado, a Viviane<sup>76</sup> no mestrado, e a Helô terminando o mestrado. O Romulo<sup>77</sup> também, que o conheço desde a época da formação da SBEM, e depois fiz disciplina com ele no doutorado, e eu observava seu jeito peculiar de se relacionar com o mundo. Gosto muito de contar histórias, sou muito faladeira, mas refletir sobre minha trajetória é sempre muito formativo. Cada vez que penso nela, ela se revela de um jeito novo, de um lugar diferente, que vai além da simples memória. Quando fiz meu memorial para ser professora titular, esse foi um ponto muito forte para mim: sair da memorização e entrar no campo de como nos constituímos naquilo que vivemos. Isso é muito gratificante para mim, e agradeço por esse espaço formativo tão valioso. Eu mandei trabalho para o evento de 40 anos do PPGEM. Se for aprovado, eu vou. Se não for aprovado, eu vou também [risos]. Estou doida para encontrar com esse povo todo. Nossa, quanto tempo! Tenho um carinho enorme por Rio Claro. Eu me sinto em casa quando chego lá.

---

<sup>75</sup> Heloisa da Silva é Professora Assistente Doutora do departamento de Educação Matemática, IGCE/UNESP, Rio Claro, líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática e atua no Programa Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE/UNESP, Rio Claro. É a orientadora desta pesquisa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6341356886921981>. Acesso em: 2 dez. 2023.

<sup>76</sup> Viviane Almada.

<sup>77</sup> Romulo Campos Lins (1955-2017) foi professor livre-docente da UNESP de Rio Claro, onde atuou por 25 anos no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Licenciado em Matemática pelo IME-USP e com doutorado em Mathematics Education pela University of Nottingham, é considerado por seus pares como um dos principais pensadores de sua geração. Reconhecido internacionalmente por seus estudos sobre Álgebra Thinking, publicou em coautoria com o professor Joaquim Gimenez o livro “Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século XXI”, Ed. Papirus (1997) obra que inspirou inúmeros trabalhos sobre o ensino da álgebra, também organizou e editou o livro “Perspectives on School Algebra”, publicado pela prestigiosa editora Kluwer (2001). Ao longo de sua vida acadêmica, criou o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), um modelo epistemológico e uma ferramenta teórica poderosa adotada por professores e pesquisadores em Educação Matemática, liderava o grupo Sigma-t, de mestres e doutores que orientou e que continuam sua obra. Foi membro de dezenas de comitês científicos e do corpo editorial de revistas científicas nacionais e estrangeiras. Seus artigos escritos num estilo próprio são referências para muitos estudos e projetos de Educação Matemática. Romulo foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988, e presidente de 1995 a 1998.

## Referências

CLARETO, Sônia Maria. MIARKA, Roger. eDucAção MAteMáticaAefeTIvA: nomes e movimentos em avessos. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 794-808, dez. 2015a.

CLARETO, Sônia Maria. Sala de aula de matemática: pesquisa e enfrentamento do fora. In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis, 2015b. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/sala-de-aula-de-matematica-pesquisa-e-enfrentamento-do-fora/>. Acesso em: 23 mai. 2024.

FERNANDES, Filipe Santos. *A Quinta História*: composições da Educação Matemática como área de pesquisa. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro: 2014.

## MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA

Entrevista realizada no dia 19 de abril de 2024

Local: via *Google Meet*



*...nós temos muito de que te agradecer, porque você prestou atenção na gente. (Fala de Cezarina, estudante da EJA, à pesquisadora)*

Nossa conversa com Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, em 19 de abril de 2024, se deu por meio da tela do Google Meet, mas a sensação era a de estar em uma biblioteca afetiva, repleta de histórias. Conhecida carinhosamente como Ção, seu nome já aparecia em nossas reflexões e em nosso critério de rede, e seu encontro conosco se revelou em uma trajetória em que a vida acadêmica e a história familiar se entrelaçam de forma indissociável. Ela se apresenta como parte da “terceira geração de uma família muito escolarizada” e, fundamentalmente, de uma “família muito feminina”. Essa herança, marcada por uma avó sufragista e por uma casa onde a leitura sempre foi vista como lazer, moldou sua curiosidade intelectual e sua forma de estar no mundo.

Sua trajetória na matemática começa de forma quase anedótica: após se destacar como a única mulher premiada na primeira Olimpíada Brasileira de Matemática em Minas Gerais, ela escolheu cursar Engenharia, o caminho esperado para os talentos da área. No entanto, foi o amor pela matemática em si, e não pela carreira de engenheira, que a fez mudar de rumo, em uma decisão que surpreendeu a burocracia universitária da época. Sua entrada na Educação Matemática também se deu por um desses encontros fortuitos, que a levaram ao mestrado em Rio Claro, inserindo-a no movimento que então se consolidava no país.

Contudo, é na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, na Educação do Campo, que sua pesquisa encontra seu terreno mais fértil. Ção nos conta que seu principal interesse é o “aprendiz”. Para ela, os estudantes da EJA, com sua *disposição metacognitiva muito generosa*, são quem de fato ensina o pesquisador sobre a escola, sobre o conhecimento e sobre as múltiplas formas de ler o mundo. É desse lugar de escuta que nasce sua abordagem teórica, que compreende as práticas matemáticas como práticas discursivas, profundamente conectadas ao letramento e às vivências dos sujeitos.

A epígrafe que escolhemos não foi dita por ela, mas *sobre* ela, por uma de suas interlocutoras de pesquisa. A fala da estudante Cezarina sintetiza, com uma simplicidade cortante, a essência do trabalho de Ção: a pesquisa como um ato ético e político de “prestar atenção”. Ao textualizar sua fala, buscamos preservar a cadência e a erudição de quem transita com a mesma naturalidade pela literatura e pela teoria social.

Vocês lerão a seguir a narrativa de vida de Conceição, 62 anos na época da entrevista, professora da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora, orientadora, mãe de dois filhos, irmã, filha e uma intelectual cuja trajetória nos mostra que o gesto mais inovador que um pesquisador pode ter é o de, genuinamente, se dispor a escutar.

---

\*

---

Meu nome é Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. Sou do tempo, ou do tipo [risos], que ainda adotava o sobrenome do marido. O “Fonseca” veio do meu marido, que não usa esse sobrenome, então, hoje o Fonseca é meu sobrenome, e não dele [risos]. O sobrenome “Reis” é do meu pai. Mas eu sempre falo que são três sobrenomes sem muita personalidade, o que é ótimo, porque apesar de ser um nome grande, é um nome leve, porque há muitos Ferreiras, muitos Reis, muitos FONSECAS [risos]. Eu me sinto à vontade com esse conjunto de sobrenomes, sem nenhuma referência maior. Meu pai veio do Amazonas, então é uma família amazonense. Ele é de uma cidade chamada Boca do Acre, na divisa do Amazonas com o Acre<sup>1</sup>, na foz do Rio Acre. Minha mãe é de Belo Horizonte<sup>2</sup>. Chamo atenção para isso porque poucas pessoas da minha geração têm mães nascidas nesta cidade, que é relativamente jovem, com pouco mais

---

<sup>1</sup> Estados localizados no norte do Brasil.

<sup>2</sup> Capital do estado de Minas Gerais, localizado no sudeste do Brasil.

de cem anos de existência. Minha mãe já nasceu em Belo Horizonte e está viva, com 90 anos.

Eu diria que algo muito importante é que venho de uma família muito feminina. Minha mãe só tem irmãs, eu também só tenho irmãs e minhas tias tiveram muito mais filhas do que filhos. No total, minha avó teve 21 netos, sendo 17 mulheres e apenas quatro homens, então é uma família predominantemente feminina. Minha avó é uma referência interessante, pois, no início do século passado, ela se casou aos 29 anos, cortou o cabelo *à la garçonne*<sup>3</sup> e era sufragista<sup>4</sup>, uma mulher bastante progressista para sua época. Ela era a grande referência da família. Meu avô, por outro lado, era uma figura menos proeminente, o que o torna especial [risos], pois ele aceitou essa posição sem seguir o patriarcado tradicional da época. Meu avô é do final do século XIX, e muitas das atitudes dele, como contadas por minha mãe, mostram que ele não tomava as rédeas da família de maneira autoritária, como era comum, uma vez que o patriarcado imperava e era naturalizado, muito mais do que hoje ainda é – mas ele produziu outras relações. Isso permitiu a criação de outras dinâmicas familiares. Minha avó era formada no curso normal<sup>5</sup>, e minha mãe fez curso superior, um reflexo dessas relações. Então, eu já sou da terceira geração de uma família muito escolarizada. O curso normal para mulheres no século XIX era uma formação bastante avançada, equivalente ao ensino médio, mesmo assim, para a época, era avançado. Meu avô materno também tinha curso superior, era engenheiro.

Os meus avós do lado paterno tinham uma dinâmica diferente. A minha avó paterna teve meu pai aos 16 anos e não era alfabetizada. Em contraste, a minha mãe é a caçula da sua família e seus pais, meus avós maternos, se casaram tarde para a época. Apesar dessas diferenças, minha avó paterna também era o centro da família; ela era uma referência. Curiosamente, ambas as minhas avós tinham vários irmãos homens e apenas uma irmã mulher, que ficaram solteiras e muito próximas da nossa família, desempenhando um papel importante na nossa formação e afeto. Quando a minha avó materna faleceu, eu tinha 12 anos, e passei a dormir na casa do meu avô. Embora ainda morasse com meus pais, ia dormir na casa do meu avô para lhe fazer companhia. Tivemos mais dez anos dessa convivência muito próxima, sendo que a diferença de idade entre nós era de 70 anos. Quando a gente passou a conviver mais proximamente, eu tinha 12 anos e ele estava com 81 para 82. Nesse período, eu fui descobrindo-o, e ele certamente

---

<sup>3</sup> A expressão "à la garçonne", significa "a maneira de um menino", em tradução livre. Nos anos 1920, o corte de cabelo curto, adotado pelas sufragistas, marcou também na aparência esforços que constituiriam um movimento de libertação das mulheres.

<sup>4</sup> Defensoras do direito ao voto para as mulheres.

<sup>5</sup> A Escola Normal – destinada à formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino primário (atualmente conhecido como anos iniciais do ensino fundamental), era “uma das poucas oportunidades, senão a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário” (Demartini; Antunes, 1993, p. 6).

me descobrindo, já que até então a referência da família era minha avó. Então, a gente teve que descobrir coisas que nos unissem. Para estreitar nossos laços, comecei a tocar violão, pois meu avô tocava, e assim aprendi com ele.

Enfim, sobre influências familiares, especialmente na família da minha mãe, sempre se leu muito, e a leitura era um lazer. Na minha formação, é claro que a educação formal teve um papel importante, pois venho de uma família escolarizada já na terceira geração, com várias pessoas com nível superior. No entanto, acredito que a grande influência foi a relação com a leitura. Minha avó e minha tia-avó discutiam livros, trocavam livros, conversavam sobre os romances que estavam lendo... Na geração da minha mãe, essa prática continuou, com livros passando de uma tia para outra e assim por diante. A leitura sempre foi vista como um lazer, e isso foi decisivo para a minha relação não só com o conhecimento escolar, mas também para o tipo de curiosidade que permeia minha investigação. A leitura alimentou meu interesse pelo modo das pessoas viverem, pelo modo das pessoas sentirem e como elas significam as coisas, porque no fundo os livros permitem acompanhar uma narrativa pelo olhar de alguém, abrindo a subjetividade dos personagens ou do narrador. Eu me divirto muito com o material empírico com o qual trabalho, junto com minhas orientandas e orientandos. É como se eu estivesse vendo um enredo se desenhando. Isso sempre me atraiu com essa perspectiva de que isso não é um trabalho, mas uma maneira de conhecer mais sobre a vida e sobre as pessoas.

E meu pai, que já não está mais conosco, tem três irmãs, que ainda estão, e se formaram como professoras, representando a primeira geração de escolarizados na família dele. Sendo filhas do irmão mais velho, por muito tempo fomos os únicos netos do lado paterno, o que nos manteve muito próximas às tias, tanto as irmãs do meu pai quanto as cunhadas, esposas dos irmãos. Esse universo feminino, com uma configuração escolar, se mantém até hoje. Por exemplo, agora minhas irmãs e eu nos organizamos para fazer companhia à minha mãe, que está lúcida e ótima, mas precisa de companhia. Nossa organização segue uma organização de professora: temos uma tabela onde cada pessoa é responsável por determinados dias e horários. Esse tipo de organização, característico de professoras, se reflete nas nossas atividades familiares. Organizamos festas, como a de 90 anos da minha mãe, onde fazemos painéis de fotos, inventamos e ensaiamos versos para os aniversariantes e para outras celebrações. Essa dinâmica tem muito a ver não só com a vivência da escolarização, mas com um certo prazer e perícia com seus ritos. Portanto, esse modo de organizar e vida nunca foi algo, digamos, violento para nós. Era o *modus operandi* da nossa família. Refletindo sobre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebo que, muitas vezes, a dinâmica escolar pode ser

violenta para eles, pois estabelece uma mudança de rotina, ritual e dinâmica – mas que nós não vivenciamos de forma tão drástica.

Talvez valha a pena mencionar algo sobre a religião, pois essa é uma experiência que considero diferente da maioria da minha geração. Venho de uma família católica, mas de católicos estudiosos. Meus avós e meus pais, especialmente minha mãe, acompanharam atentamente o Concílio Vaticano II<sup>6</sup>. Assim, entre a literatura que circulava em casa, havia livros religiosos, mas esses eram voltados para o acompanhamento de uma fé amadurecida. Muitas imposições religiosas das quais vejo pessoas da minha geração se ressentirem, eu não vivenciei. Na verdade, essas questões eram frequentemente comentadas com um senso crítico na minha casa. Isso nos proporcionava um certo conforto dentro da religião. Desde o tempo do meu avô, havia uma ênfase no que era essencial na fé, que se sobrepunha a rituais e outras práticas que só fazem sentido se estiverem conectados a essa essência da religião. Uma vez, eu estava assistindo a um vídeo da Rita Von Hunty<sup>7</sup> falando sobre Deus e religião, junto com a minha mãe. Após o vídeo, minha mãe, que é católica, disse: "Eu concordo com tudo o que ela falou. E isso não abala a minha fé". Porque existem coisas que não são decisivas, não são importantes, e são um modo de a igreja impor seus dogmas. Para minha mãe, aqueles pontos não abalam sua fé, porque ela entende que são modos da igreja daquele momento impor suas normas; essa compreensão, faz com que, mesmo discordando de certas práticas ou posições da cúpula da Igreja Católica, sua fé permaneça inabalada. Essa perspectiva nos permitiu um trânsito mais confortável em relação à religião, sem ter que abrir mão de outras visões de mundo para acomodar esse pertencimento religioso. Por outro lado, reconheço que nossa fé é muito racional. Às vezes, sinto falta de uma vivência mais piedosa. Acho bonito quem tem essa vivência, mas nenhum de nós, nem mesmo minha mãe ou meus avós, tiveram isso. Sempre cultivamos uma fé muito racional. Entretanto, essa abordagem permite uma visão ecumênica mais flexível e acolhedora, capaz de se encantar com outras perspectivas de relação com o sagrado. Acho que essa formação familiar me favoreceu em muitos aspectos da vida acadêmica também.

E falando na vida acadêmica, essa é uma dimensão muito significativa da minha vida.

---

<sup>6</sup> O Concílio Vaticano II, oficialmente chamado de Concílio Ecumênico Vaticano II, foi um grande evento na Igreja Católica, realizado entre 1962 e 1965. Convocado pelo Papa João XXIII e continuado pelo Papa Paulo VI, o concílio teve como objetivo atualizar e renovar a Igreja em resposta às mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas do mundo moderno.

<sup>7</sup> Guilherme Terreri Lima Pereira, mais conhecido pelo nome artístico Rita von Hunty, é um professor, ator, YouTuber, comediante, palestrante e drag queen brasileiro. Ele e Rita declaram-se ateus.

Estou prestes a completar 40 anos como professora da UFMG<sup>8</sup>. Antes disso, fui professora por cinco anos na educação básica. Não sei se você consegue ver pela minha janela, mas... Ah, sim, dá para ver. [Conceição me mostra a vista de sua casa, de onde é possível ver o campus da UFMG]. Isso aí é o campus da UFMG. Moro praticamente dentro do campus, por opção, porque achamos que seria mais fácil. Eu moro aqui há muitos anos, mudei para este apartamento em 1993, então há 30 anos estou aqui. Inicialmente, vim morar em um apartamento deste prédio, e depois comprei outro apartamento ao lado, em um prédio com 104 unidades pequenas. É um lugar que considero muito legal e tranquilo, apesar de ser um prédio antigo – embora não ache o prédio antigo, pois quando me mudei, o prédio era novo, então guardo essa impressão de prédio novo – e com muitos moradores. Há muita rotatividade de moradores também, o que acho que traz vitalidade para a comunidade. E estamos muito próximos da universidade. E com essa vista linda, que é algo muito importante para mim. Tenho uma linda vista da Serra da Piedade, e aqui é do lado do nascente, então vejo o nascer do sol e da lua. A insolação é ótima, com o sol da manhã entrando pela casa. O sol da tarde bate no meu quarto e na cozinha, mas só no inverno, pois suas janelas estão voltadas para o norte. Há muitas coisas boas sobre morar aqui, e eu me regozijo com isso todos os dias. Gosto muito de morar aqui. A casa havia ficado grande após meus dois filhos saírem para seguir seus caminhos. Durante a pandemia, minha mãe e minha sogra começaram a alternar suas estadias comigo. Agora, minha sogra está morando aqui, então a casa deixou de ser grande e está ocupada outra vez. Agradeço todos os dias por essa oportunidade de morar em um lugar gostoso, prático e relativamente barato para o que oferece, dentro das nossas possibilidades. É muito bom.

Há uma questão aqui das transformações na vida familiar. Eu diria que uma grande transformação ocorreu durante a minha infância. Quando nasci, meus pais moravam em Ipatinga<sup>9</sup>, onde meu pai trabalhava na construção da usina siderúrgica. Vivemos lá por alguns anos antes de voltar para Belo Horizonte, quando eu tinha cerca de três anos de idade. Posteriormente, mudamos para o Rio de Janeiro, onde moramos por apenas oito meses. Desde então, estabelecemos nossa residência em Belo Horizonte, e eu só deixei a cidade quando fui estudar em Rio Claro. Deixei a casa dos meus pais assim que comecei a trabalhar, ainda cursando a Licenciatura em Matemática. Não havia nenhum motivo específico, não estava doida para sair, apenas senti que era o momento certo. Meus pais também acharam normal que eu buscasse meu próprio espaço. Eles até me ajudaram na compra do apartamento, o que foi

---

<sup>8</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>9</sup> Cidade de Minas Gerais, distante 211 km de Belo Horizonte.



muito bom.

Bom, mas eu diria que uma grande ruptura na minha vida foi a morte da minha avó materna e o período em que passei a conviver mais de perto com meu avô. Essa mudança configurou um novo sentido para minha existência. Minhas irmãs e eu já discutimos sobre isso um dia. Senti-me incumbida de uma nova função na família, uma responsabilidade que, talvez, tenha sido precoce para uma menina de 12 anos, como eu era na época. Obviamente que havia outros recursos, não era uma responsabilidade minha, mas eu me sentia responsável. Era minha função proporcionar companhia, alegria, assuntos de conversa e promover interações com alguém que tinha 70 anos a mais do que eu. Hoje, ao refletir sobre essa experiência, percebo como ela influenciou minha forma de interagir com pessoas mais velhas. Atualmente, minha sogra mora conosco e, mesmo com sua memória falhando um pouco, temos muitas conversas. Sinto que ela se alegra com nossos diálogos. Sempre gostei de conversar com pessoas idosas, e isso acabou marcando minhas predileções na investigação, na literatura... É como se houvesse uma lógica de conversa com os mais velhos que permeia minhas escolhas e interesses, e não sei dizer ao certo qual influenciou o outro, mas sei que se entrelaçam de alguma forma.

Bem, no seu roteiro há um item sobre viagens, não é? Isso me fez lembrar de algo que alguém me disse uma vez: "a grande viagem é o retorno". Sempre achei isso verdadeiro. Adoro viajar, mas também aprecio muito o retorno. Sair da rotina é ótimo, mas voltar para ela traz um aconchego. Hoje em dia, morar tão perto da universidade faz com que minha vida acadêmica e minha vida familiar se entrelacem. As dinâmicas familiares vão se adaptando conforme as coisas mudam, mas é quase como se eu tivesse um pedaço da universidade aqui nesse escritório. E vivemos assim, porque sempre trabalhei em casa, e isso facilitava a dinâmica familiar. E trabalho bem. Consigo me concentrar. A vida estava ali acontecendo, e mesmo com os meninos brincando ao redor ou a televisão ligada, eu conseguia trabalhar. Eu estou aqui trabalhando, e a máquina de lavar finaliza um ciclo, consigo ir lá, estender a roupa, e volto para o mesmo raciocínio. Antes do trabalho remoto se tornar comum, os alunos frequentemente vinham até aqui para orientações. Às vezes, quando as turmas eram pequenas, até fazíamos pequenas reuniões em casa, "ah, vamos lá tomar um café" – eu dizia, como se estivéssemos em uma cidade pequena do interior [risos]. O campus está tão próximo que o ônibus interno da UFMG para quase na minha esquina, então tem muitas facilidades.

Sou uma pessoa que funciona melhor durante o dia. Dificilmente começo um trabalho durante a noite, a menos que esteja muito envolvida nele. Geralmente, prefiro descansar e, se necessário, acordo às 4 da manhã para começar a trabalhar. Mas, no geral, sou mais produtiva

durante o dia. Enfim, acho que já falei bastante, vamos seguir em frente [risos].

Então, enquanto eu passava os olhos nas fichas, vi algo sobre figuras marcantes, professores e tudo mais, e confesso que fiquei até com medo de magoar alguém que não mencionasse – pois tive muitos professores excelentes ao longo da minha trajetória, mas se tivesse que destacar alguns como os mais marcantes, diria que são as professoras dos primeiros anos, quando fiz o curso primário<sup>10</sup>, nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública, como era comum na minha época e na minha classe social. Hoje eu vejo grande preocupação em relação a qual escola que se vai colocar as crianças, mas minha mãe não tinha muita preocupação sobre qual seria a escola em que estudaríamos o curso primário: era mais uma questão de praticidade, de estudar no grupo escolar<sup>11</sup> mais próximo de casa.

Mudamos várias vezes em Belo Horizonte, e as crianças iam para o grupo escolar mais próximo, sem grandes preocupações com prestígio ou reputação da escola. No entanto, essa era a trajetória esperada: frequentar o grupo escolar próximo de casa e depois, ao passar para o ginásio, ir para o colégio estadual, fazendo exame de seleção. E quando passasse para o científico faria exame para o colégio estadual central, que era o que oferecia Ensino Médio. Essa também foi a trajetória da minha irmã mais velha. Ela estudou no Grupo Escolar Antônio Carlos, perto de nossa casa, e depois fez o exame de seleção para o Colégio Estadual da Serra, que era o mais próximo que oferecia ginásio, embora não fosse no nosso bairro. Porém, quando chegou a minha vez, aconteceu uma transição: a junção do primário e do ginásio, formando o que passou a ser chamado primeiro grau, estendido da primeira até a oitava série, como consequência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 5692. As escolas estaduais que ofereciam apenas o ginásio ficaram sem saber como proceder para o ingresso de novos alunos, se o Estado iria providenciar algo ou como seria. E aí, minha vizinha tinha inscrito a filha dela no exame de seleção de um colégio franciscano renomado, embora, àquela altura, sem grife, por ser um colégio franciscano, que funcionava num prédio acanhado e cheio de

---

<sup>10</sup> “A nomenclatura ensino primário tem diferentes conotações conforme as modificações na legislação brasileira sobre a organização e o funcionamento do ensino. Do final do século XIX até meados do XX, o curso primário se referia à escolaridade elementar (com duração de 4 anos), seguido pela escola secundária formada por dois ciclos: o ginásio (com duração de 4 anos) e o colégio, clássico ou científico, (com duração de 3 anos). Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau (com oito anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos para os que desejassem obtê-lo) e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário” (Vianna, 2013, p. 164).

<sup>11</sup> Grupo Escolar era o nome dado às unidades escolares do sistema estadual que ofereciam o curso primário (correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental).

puxadinhos, significativamente mais barato do que outras escolas particulares com a mesma fama de boa escola. Estamos falando de 1972, em plena ditadura<sup>12</sup>, um colégio de padres holandeses que tinham sido enquadrados na lei de segurança nacional. Além disso, era um colégio que, até dois anos antes, funcionava apenas como masculino e estava em seu segundo ano de funcionamento misto.

Então, essa vizinha inscreveu a filha e disse à minha mãe: “inscrevi a Ção também”. Assim, fui fazer o exame de seleção para essa escola, para ingressar na primeira série do Ginásio que tinha passado a chamar quinta série, e fiquei em primeiro lugar. Minha mãe acabou me matriculando lá. Os padres até ofereceram uma bolsa, mas meu pai respondeu: “Não, arcar com a educação dos filhos é uma questão de honra” [risos]. Então, fui estudar nesse colégio e, nesse momento, tem essa transição, uma migração da classe média para a escola particular, a partir da segunda fase do ensino fundamental, que na época era chamado de primeiro grau. Os quatro anos finais do primeiro grau correspondiam ao que, antes da LDB 5692 era chamado de ginásio. Todas as minhas irmãs, inclusive a mais nova, a Patrícia, que é dez anos mais nova do que eu, ainda cursaram os anos iniciais na escola pública. No entanto, a partir da quinta série (que hoje é o sexto ano), iam a estudar na escola particular.

Duas das minhas irmãs logo em seguida foram para essa mesma escola, e a quinta irmã foi para outra escola católica, também conhecida por preparar bem para o vestibular, mas essa era mais próxima da nossa casa na época. Da mesma forma, ela fez o exame de seleção, se destacou, e mesmo vindo da escola pública, conseguiu uma das seis vagas disponíveis. Isso é algo que não mencionei antes, mas o sucesso escolar era mais ou menos esperado em minha casa, entende? Não era algo extraordinário. Aos 10 anos de idade, houve um episódio da Crônica Familiar em que falávamos sobre ir à Disney, nem era o Disney World<sup>13</sup>, era a Disneyland<sup>14</sup> ainda. Brinquei com minha mãe, perguntando a ela se, caso eu passasse no exame do Colégio Santo Antônio, ganharia uma viagem para a Disneyland. Minha mãe brincou: “Só se você ficar em primeiro lugar”. E adivinha? Eu passei em primeiro lugar..., mas não ganhei a viagem [risos]. Virou uma piada na família, “só se acontecer isso, só se acontecer aquilo, só se

---

<sup>12</sup> A ditadura militar (1964-1985) foi despontada por meio de um golpe de Estado que ocorreu no dia de 31 de março de 1964. O golpe de 64 contra a democracia foi desencadeado, principalmente, pelo desejo de conter as reformas sociais propostas pelo então presidente João Goulart, a quem as forças de direita acusavam de tramar um “golpe comunista” (Fico, 2004).

<sup>13</sup> Walt Disney World Resort, comumente conhecido como Walt Disney World e informalmente Disney World, é o resort de entretenimento mais visitado em todo o mundo, situado em Bay Lake, Flórida, próxima a cidade de Orlando.

<sup>14</sup> O Disneyland Park, originalmente Disneyland e comumente referido em português como a Disneylândia, é o primeiro de dois parques temáticos construídos no Disneyland Resort em Anaheim, Califórnia, inaugurado em 17 de julho de 1955.

o América<sup>15</sup> for campeão", e o América realmente foi campeão naquele ano. Mas nunca fui à Disneyland ou ao Disney World, nem naquela época e nem depois. Mas o pedido era mais um pedido jocosos, não um desejo genuíno. Era só uma piada entre a gente.

Mas voltando à questão das professoras do primário. Tenho uma lembrança muito vívida das professoras que tive e do trabalho que realizaram. Às vezes, faço esse exercício de memória com minhas alunas da pedagogia, e elas dizem: "Professora, a gente não lembra". Como assim? Eu lembro, detalhadamente, o que aconteceu nos anos iniciais. E elas tinham estilos diferentes. Lembro-me de como fui alfabetizada. Lembro da professora do segundo ano ensinando a fazer pesquisa em enciclopédias, nós levávamos as enciclopédias para a sala de aula, e ela nos ensinava como fazer. Lembro até da supervisora que também estava presente nesse dia para orientar. Lembro da professora do terceiro ano, que lia muito para nós, histórias muito chorosas, mas repletas de imagens líricas dos livros de José Mauro de Vasconcelos<sup>16</sup>. Essas imagens líricas construídas nas palavras dos livros nos ofereciam modos alternativos de dizer as coisas. Eu me encantava com isso. Me encantava com as figuras de linguagem, com as metáforas, como "o gramado era um tapete de veludo verde". Eu achava isso bonito, e então ela falava sobre aquele tapete, e eu sabia que não era um tapete de verdade, era um gramado. Eu achava isso lúdico, a linguagem lúdica.

Lembrei-me de uma cena agora, que até mencionei em um capítulo<sup>17</sup> de um livro comemorando os 30 anos da tese da Anna Smolka<sup>18</sup> sobre alfabetização. Fizeram um livro comemorativo e me convidaram para escrever um capítulo, então descrevi uma cena, que considero interessante pelo ponto de vista desse apreço pela linguagem e de algo que discutimos

---

<sup>15</sup> O América Futebol Clube, mais conhecido como América Mineiro ou Coelho, é um clube desportivo brasileiro da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Fundado em 30 de abril de 1912, o clube preserva o mesmo nome e escudo desde sua criação. Atualmente, disputa a série B do Campeonato Brasileiro.

<sup>16</sup> José Mauro de Vasconcelos (1920 – 1984) foi um escritor brasileiro, autor do romance juvenil "Meu Pé de Laranja Lima", obra que se tornou um clássico da literatura brasileira.

<sup>17</sup> FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Alfabetização, letramento e numeramento: conceitos para compreender a apropriação das culturas do escrito. In: Cecília M. A. Goulart; Cláudia Maria Mendes Gontijo; Nora Sandra de A. Ferreira. (Org.). A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. 1ed. São Paulo: Cortez, 2017, v. 1, p. 165-177.

<sup>18</sup> Ana Luiza Bustamante Smolka é Livre Docente pela FE/Unicamp (2012). Vem desenvolvendo projetos sobre práticas escolares e práticas discursivas desde 1997, com apoio CNPq (Bolsa PQ). Realizou estágios de intercâmbio e cooperação internacional na University of Chapel Hill (1995); Washington University at Saint Louis (2003); CINVESTAV (México, 2006). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde atua como docente e pesquisadora desde 1979. Trabalha nas áreas da Educação e da Psicologia, e tem realizado projetos de investigação relacionados aos seguintes temas: desenvolvimento humano, relações de ensino, práticas escolares, práticas discursivas, perspectiva histórico-cultural. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0714157996169290>. Acesso em: 03 jun. 2024.

hoje em dia, como as práticas de numeramento são práticas de linguagem<sup>19</sup>. A cena é a seguinte: a gente costumava participar da missa na Igreja do Carmo, que era de frades holandeses, mas esses frades eram carmelitas. Nos anos de chumbo da ditadura<sup>20</sup>, alguns frades que estavam presos escreviam cartas para os confrades, e essas cartas eram lidas durante a missa. Lembro-me bem, eu mudei de endereço e parei de participar dessa paróquia por volta dos meus 10 anos, então eu tinha uns 8 anos ou menos na época, pela cronologia das cartas e dos eventos políticos brasileiros, era mais ou menos isso. Num desses relatos, um Frade escreveu: "Meu nome hoje é um número estampado em minhas roupas." Eu, criança na época, ouvi essa frase e sabia que era um momento grave, fora do ritual habitual da missa. Uma pessoa lia essa carta, e eu sabia que não era parte do folheto litúrgico nem um trecho da Bíblia. Lembro-me de meus pais comentando sobre isso às vezes, por exemplo, "O filho da Stella está preso". O filho da Estela é o Frei Betto<sup>21</sup>, e minha mãe conhecia a Stella do movimento Ação Católica<sup>22</sup>. Havia uma aura séria em torno dessas conversas. Mas a minha lembrança de ouvir essa cena é porque eu entendi o que ele estava falando. Eu entendi essa a figura de linguagem utilizada pelo Frade: aquele número ali era o modo que ele estava contando que estava preso e que representava como ele havia perdido sua identidade, passando a ser um número. Não pensava exatamente com essas palavras, mas sabia que era um número que identificava o prisioneiro em suas roupas, mesmo nunca tendo visto um preso antes, exceto nas revistas em quadrinhos, quando apareciam os Irmãos Metralha<sup>23</sup>, por exemplo.

Então, tenho muito na memória essa vivência escolar e esses momentos de encantamento com a linguagem, e acredito que minhas professoras dos anos iniciais contribuíram muito para isso. Lembro-me de uma cadernetinha de expressões bonitas que eu tinha na escola. Era algo que fazia parte do nosso dia a dia: as professoras nos orientavam a ao ler os livros, quando encontrássemos essas expressões bonitas, como "o tapete de veludo verde", anotá-las. Mais tarde, tínhamos que usá-las para criar frases, o que nos permitia apropriar-nos desse uso da linguagem e explorar esses modos alternativos de dizer coisas, de

---

<sup>19</sup> "[...] práticas sociais envolvendo quantificação, medição, orientação no espaço, ordenação e classificação – que aqui chamamos práticas de numeramento – compõem os modos de usar a língua escrita e são por eles constituídas" (FONSECA, SIMÕES, 2014, p. 519).

<sup>20</sup> Os anos de chumbo foram o período mais repressivo da ditadura militar no Brasil, estendendo-se basicamente do fim de 1968, com a edição do AI-5 em 13 de dezembro daquele ano, até o final do Governo Médici, em março de 1974.

<sup>21</sup> Carlos Alberto Libânio Christo é um frade dominicano, jornalista graduado e escritor brasileiro.

<sup>22</sup> A Ação Católica é o conjunto de movimentos cristãos criados pela Igreja Católica no século XX, visando ampliar sua influência na sociedade, através da inclusão de setores específicos do laicado e do fortalecimento da fé religiosa, com base na Doutrina Social da Igreja.

<sup>23</sup> Os Irmãos Metralha formam uma quadrilha de ladrões atrapalhados das histórias em quadrinhos e dos desenhos animados da Disney.

expressar ideias e tal. Quando comecei a trabalhar, tive a sorte de ter a Magda Soares<sup>24</sup> como colega no departamento. No primeiro semestre em que dei aula, tivemos uma disciplina chamada “prática educativa”, que reunia os docentes do mesmo período. Eu lecionava pela manhã ou à noite na pedagogia, e a Magda era do mesmo grupo, em que os docentes trabalhavam na mesma sala com as alunas da turma. Lembro-me de observar como ela falava das coisas, construindo frases de uma maneira interessante. Sua linguagem era simples, elegante, direta e melodiosa, e sempre me encantava. E sua escrita é encantadora também; leia a Magda, você vai ver como que o texto dela é elegante, tem uma cadência, e essas coisas sempre me encantaram. Acredito que isso vem do trabalho que minhas professoras dos anos iniciais fizeram conosco. Líamos muito durante no primário, e essa memória permanece forte em mim.

Também tive outros bons professores, mas quando eu falo sobre meus professores, embora eu tenha tido bons professores de matemática, minhas lembranças mais marcantes são dos meus professores de português. Eu me lembro bem dos meus professores em geral e tenho uma memória muito nítida do trabalho na educação básica. No entanto, se tivesse que destacar aqueles que realmente fizeram uma grande diferença, que foi a virada de chave, seriam os professores de português e os professores de história do ensino médio. Tenho lembranças muito boas desse trabalho. De uma maneira geral, acho que o trabalho dos docentes naquela época era bom. Dentro das possibilidades e das perspectivas pedagógicas daquele momento, eram bons professores para bons alunos. Não era uma escola inclusiva, e sim seletiva. Eu não formo professores para serem como os que eu tive, entendeu? Eu acho que os professores que eu formo, especialmente as professoras para os anos iniciais, se fossem como as que eu tive, estariam muito bem. Claro, há adaptações necessárias para o momento atual, mas, de forma geral, os professores que eu tive depois eram bons professores para bons alunos. No entanto, eu não almejo que os docentes que formo hoje atuem da mesma maneira que aqueles, porque não estamos formando professores para aquele tipo de escola. Estamos formando professores para a escola pública, para uma escola inclusiva, uma escola que saiba acolher diferentes possibilidades de compreender o mundo, de ler o mundo. Sem dúvida, eu usufruí muito da abordagem e da dinâmica que meus professores empreenderam, porque funcionava para mim, para o modo com o qual eu aprendo, mas o contexto educacional mudou, e as necessidades e

---

<sup>24</sup> Magda Becker Soares (1932-2023) foi uma renomada educadora, linguísta, pesquisadora e professora universitária brasileira. Referência em alfabetização no Brasil, cavaleira e comendadora da Ordem Nacional do Mérito Educativo, Magda era professora emérita aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

expectativas em relação aos professores também.

Bom, quando falo sobre livros, sempre gostei de ler histórias. Quando penso em um livro que marcou, acho que marcou quando consigo lembrar da época em que lia e do que sentia. Por exemplo, "O Tempo e o Vento"<sup>25</sup>. Ler "O Tempo e o Vento" de cabo a rabo<sup>26</sup> foi uma experiência marcante. Eu estava no terceiro ano do ensino médio e, talvez não fosse por conta do vestibular que alguns amigos e eu decidimos ler "O Tempo e o Vento". Todos nós. Ficávamos conversando sobre o livro, lembrando dele durante acampamentos, discutindo personagens. Lembro de achar interessante a maneira como Érico Veríssimo<sup>27</sup> confeccionou aquela malha de histórias, transgredindo a sequência temporal, e como nos fazia estabelecer relações. Era fascinante ver como um personagem era casado com outro, e descobrir as conexões familiares ao longo das gerações. "Gente, esse aqui é o pai daquele, olha só, a gente já leu a história, e é um sobrinho..."<sup>28</sup> [risos]. Eu lembro claramente dessas conversas. Essa experiência me mostrou o poder das histórias e como elas podem criar laços e discussões, mesmo fora do contexto acadêmico.

O outro autor que também teve uma grande influência para mim foi Italo Calvino<sup>29</sup>. Lendo seus livros, fiquei meio viciada na época. E em José Saramago<sup>30</sup>. Isabel Allende<sup>31</sup> foi outra autora que me marcou bastante. Lembro de ter tido uma fase em que li muitos livros dela.

---

<sup>25</sup> O Tempo e o Vento é uma série literária de romances históricos do escritor brasileiro Érico Veríssimo. Dividido em O Continente, O Retrato e O Arquipélago, o romance conta a história do Rio Grande do Sul – da ocupação do "Continente de São Pedro" até 1945.

<sup>26</sup> Do começo ao fim.

<sup>27</sup> Érico Lopes Veríssimo (1905-1975) foi um renomado escritor brasileiro, nascido em Cruz Alta, Rio Grande do Sul. Ele é conhecido por suas obras literárias que exploram temas como a vida no sul do Brasil, questões sociais, políticas e humanas. Além de "O Tempo e o Vento", uma de suas obras mais famosas, ele escreveu diversos outros romances, contos e crônicas. Veríssimo foi membro da Academia Brasileira de Letras e ganhou reconhecimento nacional e internacional por sua contribuição para a literatura brasileira.

<sup>28</sup> Na trilogia "O Tempo e o Vento" há uma extensa árvore genealógica que conecta os personagens ao longo de várias gerações. Veríssimo construiu uma narrativa épica que se estende por décadas, explorando as relações familiares e sociais em meio aos acontecimentos históricos do Rio Grande do Sul. Os personagens estão interligados por laços familiares e muitas vezes há referências às relações entre eles ao longo da trama.

<sup>29</sup> Italo Calvino (1923-1985) foi um proeminente escritor italiano do século XX, nascido em Cuba. Ele é conhecido por sua habilidade em combinar elementos do realismo, fantasia e filosofia em suas obras. Calvino explorou uma variedade de gêneros literários, incluindo romances, contos, ensaios e obras infantis.

<sup>30</sup> José Saramago (1922-2010) foi um renomado escritor português. Ele é reconhecido internacionalmente como um dos maiores escritores de língua portuguesa do século XX e é conhecido por sua prosa distinta e estilo literário único. Saramago ganhou destaque principalmente por suas narrativas densas e filosóficas, onde frequentemente explorava questões sociais, políticas e existenciais. Ele é amplamente conhecido por obras como "Ensaio sobre a Cegueira", "Memorial do Convento", "O Evangelho segundo Jesus Cristo" e "As Intermitências da Morte". Saramago recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1998, sendo o primeiro escritor de língua portuguesa a receber tal prêmio.

<sup>31</sup> Isabel Allende é uma renomada escritora chilena, nascida em 1942. Ela é conhecida por sua vasta obra literária, que inclui romances, contos e memórias. Allende ganhou reconhecimento internacional por suas narrativas envolventes e sua habilidade em combinar elementos da história latino-americana, da cultura popular e do realismo mágico. Algumas de suas obras mais conhecidas incluem "A Casa dos Espíritos", "De Amor e de Sombra", "Eva Luna" e "A Ilha Sob o Mar".

Lembro que li "Meu País Inventado"<sup>32</sup> duas vezes. A primeira foi antes de ir ao Chile, e a segunda depois de ter ido trabalhar lá. Realmente, lendo o livro após a visita, você vai entendendo muitas coisas. Além da história em si, eu gosto muito das soluções literárias que ela propõe. Outro livro dela que me marcou foi "Inês de Minha Alma"<sup>33</sup>. É um romance histórico sobre Inês Suárez, uma espanhola que casa com um dos governadores na época da colonização espanhola. Inês é parte dos colonizadores, mas, por ser mulher, ela também sofre opressões e desenvolve uma visão crítica do heroísmo colonial. A narrativa é autobiográfica, com a personagem contando sua história enquanto dita suas memórias para a filha. É fascinante como a autora, que faz parte do povo colonizado, utiliza a personagem para transmitir uma perspectiva crítica da violência da colonização. Esse jogo de olhares entre colonizador e colonizado, sempre através da voz da personagem, é muito interessante. Achei esse livro muito legal. Enfim, gosto bastante das obras dela. "Inês da Minha Alma" eu li recentemente e emendei com "O Vento Sabe Meu Nome"<sup>34</sup>. Comecei a ler este último, que a história exige uma certa empatia com o personagem que é judeu. Mas então estourou a invasão da Faixa de Gaza, e eu não consegui continuar lendo. Não tinha condições de me identificar com aquele personagem naquele momento. Então, abandonei o livro e fui ler "Torto Arado"<sup>35</sup>. Ontem, acabei de ler "Arroz de Palma"<sup>36</sup>, um livro que minha mãe sempre dizia ser muito bom. Agora entendo porque ela achava isso. "Arroz de Palma" é realmente excelente. Eu sempre gostei de histórias, de ler histórias. Acho que já falei bastante sobre livros agora.

Ah, um livro que eu já li várias vezes é "Becos da Memória"<sup>37</sup>. Esse é um livro que eu

---

<sup>32</sup> "Meu país inventado" é um livro escrito pela autora chilena Isabel Allende, publicado em 2003. Neste livro, Allende mergulha em suas memórias de infância para criar uma narrativa envolvente sobre sua vida e sua relação com o Chile, seu país natal. Na obra, Allende descreve sua infância em Santiago do Chile e sua mudança para o exílio com sua família após o golpe militar de 1973 liderado pelo general Augusto Pinochet. Ela fala sobre suas experiências pessoais, suas lembranças de infância e sua conexão emocional com o Chile, mesmo enquanto vive em outros países.

<sup>33</sup> "Inês da Minha Alma" é um romance histórico da escritora chilena Isabel Allende, publicado em 2006. O livro narra a vida de Inés Suárez, uma mulher espanhola que se torna uma figura-chave na conquista do Chile no século XVI.

<sup>34</sup> "O Vento Sabe o Meu Nome" é um livro de Isabel Allende, que entrelaça passado e presente, traçando os efeitos em cascata da guerra e da migração na vida de duas crianças.

<sup>35</sup> "Torto Arado" é um romance escrito pelo autor baiano Itamar Vieira Junior, publicado em 2019. O livro recebeu grande reconhecimento e venceu o Prêmio Leya de 2018, um dos mais prestigiados prêmios literários da língua portuguesa. A história se passa no sertão da Bahia, Brasil, e segue a vida de duas irmãs, Bibiana e Belonísia, que são filhas de trabalhadores rurais. O livro aborda temas como desigualdade social, injustiça, luta pela terra e identidade cultural, enquanto narra a trajetória das irmãs e suas famílias ao longo de várias gerações.

<sup>36</sup> "Arroz de Palma" é um romance escrito pelo autor brasileiro Francisco Azevedo, publicado em 2008. A obra é uma história de família que retrata a vida de quatro gerações da família Bastos.

<sup>37</sup> "Becos da Memória" é um romance escrito pela autora brasileira Conceição Evaristo, publicado em 2006. Neste livro, Evaristo apresenta uma narrativa que mergulha nas profundezas da memória coletiva e individual, explorando as histórias e experiências das personagens que vivem nas margens sociais da sociedade brasileira. A obra retrata a vida de mulheres negras e suas lutas diárias contra a pobreza, o racismo e a exclusão social.



realmente considero para estudar, porque acho que tem tanta coisa para explorar. Eu li pela primeira vez enquanto estava viajando, no Rio<sup>38</sup>. Depois, comprei outro exemplar para deixar aqui em casa, e é um livro todo rabiscado, porque acho que ele tem muito a oferecer, então foi muito relido, estudado. Outro livro que li e que mudou de status para mim foi “Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos”<sup>39</sup> da Ecléa Bosi<sup>40</sup>. Inicialmente, eu li por lazer e até dei de presente para algumas pessoas. Mas depois, ele virou um livro de estudo. Isso também acontece com alguns livros que vão ganhando outra dimensão ao longo do tempo. Eu gosto demais de ler Cora Coralina<sup>41</sup>. A escrita dela me encanta e sempre me toca de uma maneira especial. Tive uma fase em que lia muito Carlos Drummond de Andrade<sup>42</sup>, mas eu era nova. Hoje penso que preciso reler tudo, porque naquela época eu não tinha o mesmo “sentimento do mundo”. Comecei a ler Drummond intensamente quando tinha, sei lá, por volta da mesma idade em que passei a dormir na casa do meu avô. Drummond e meu avô eram contemporâneos, e a Maria Julieta<sup>43</sup>, filha de Drummond, era amiga das minhas tias. É interessante como eu sentia uma conexão entre o tom de voz do meu avô e do Drummond. Depois, quando o professor Mário Tourasse<sup>44</sup>, que veio a ser meu orientador, entrou na minha vida, percebi uma ligação entre esses três personagens. Essa reflexão me surgiu agora. Quando eu comecei a ler muito Drummond, foi na mesma época em que passei a dormir na casa do meu avô, e percebi uma

---

<sup>38</sup> Rio de Janeiro.

<sup>39</sup> “Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos” é um livro escrito por Ecléa Bosi, uma renomada socióloga brasileira. Publicado em 1979, o livro é uma obra seminal que examina as memórias de idosos no Brasil e sua relação com a sociedade e a história. Bosi conduziu uma série de entrevistas com idosos e analisou suas memórias pessoais, explorando como essas memórias são moldadas pelo contexto social, cultural e histórico. Ela discute a importância das narrativas individuais na construção da memória coletiva e da identidade nacional. É uma leitura importante para aqueles interessados em sociologia da memória, envelhecimento e história oral.

<sup>40</sup> Ecléa Bosi (1936-2017) foi uma renomada socióloga brasileira. Bosi foi professora emérita da Universidade de São Paulo (USP) e foi uma figura importante no campo da sociologia e da antropologia no Brasil, conhecida por seu trabalho nas áreas da memória social, da cultura e da psicologia social.

<sup>41</sup> Cora Coralina (1889-1985), pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi uma importante poetisa brasileira, nascida na cidade de Goiás (antiga capital do estado de Goiás). Cora Coralina começou a escrever ainda na infância, mas sua obra literária só foi reconhecida tardiamente, quando ela já tinha mais de 75 anos de idade. Seus poemas são marcados pela simplicidade e pela profundidade, explorando temas como amor, natureza, vida cotidiana, e questões sociais e políticas.

<sup>42</sup> Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) foi um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX. Drummond, como é conhecido, teve uma carreira literária prolífica e influente. Sua poesia é marcada pela reflexão sobre a condição humana, o cotidiano, as relações interpessoais e as questões sociais e políticas do Brasil. Ele foi capaz de capturar a complexidade e as contradições da vida moderna, expressando-as por meio de uma linguagem simples e profunda. Algumas de suas obras mais conhecidas incluem “Sentimento do Mundo”, “A Rosa do Povo”, “Claro Enigma” e “Contos de Aprendiz”.

<sup>43</sup> Maria Julieta Drummond de Andrade (1928-1987) foi uma escritora brasileira, filha de Carlos Drummond de Andrade e Dolores Moraes Drummond de Andrade.

<sup>44</sup> Mario Tourasse Teixeira (1925-1993) foi um matemático especializado em lógico e fundamentos da matemática. Foi professor assistente da cadeira de Análise Matemática da Faculdade Fluminense de Filosofia e posteriormente responsável pela criação do curso e do Departamento de Matemática na Universidade Estadual Paulista/RC e professor titular da Universidade Estadual Paulista/RC. Disponível em: <https://arqhist.cle.unicamp.br/index.php/mario-tourasse-teixeira-2>. Acesso em: 04 jun. 2024.

conexão entre eles, já que eram contemporâneos. Eu sentia uma semelhança entre o tom de voz deles. Mais tarde, quando o professor Mário Tourasse entrou na minha vida, essa ligação entre os três personagens se tornou ainda mais evidente. Talvez eu estivesse começando a me dar conta desse “sentimento do mundo”<sup>45</sup>, da percepção e da sensibilidade em relação à pessoa idosa. Isso me ocorreu agora mesmo enquanto conto para você, refletindo sobre essas conexões na minha vida.

Sobre línguas estrangeiras, vou te dizer que apareceram na minha vida mais como uma ferramenta de investigação do que como um modo de comunicação pessoal. Eu me interessava por observar como cada idioma funcionava, como o jeito de falar de cada língua refletia o modo de ser das pessoas que a falavam. No que diz respeito às minhas habilidades, eu leio melhor do que falo em inglês, francês e espanhol. Até italiano eu consigo ler um pouco. No entanto, sinto muita vergonha de falar espanhol, embora entenda tudo. Só falo espanhol se não tiver ninguém por perto que fale português [risos]. Quando fui ao Chile e fiquei apenas com os chilenos, consegui falar e até fiz conferências em espanhol. Mas aqui eu morro de vergonha. Tive uma experiência como orientadora de uma estudante colombiana em que combinamos que ela falaria em espanhol e eu em português. Entendíamos tudo uma da outra e funcionava bem. Então, eu sou um pouco constrangida para falar [risos] em espanhol e em francês também.

E o inglês, de certa forma, a gente acaba sendo obrigada a falar mais, mas eu não me divirto tanto. Eu vejo os meninos assistindo filmes em inglês e, às vezes, pergunto o que foi dito em uma cena, e eles me dizem “eu não sei, vamos continuar assistindo filme”, mas isso não me diverte. Eu coloco legendas porque eu quero entender cada palavra que é falada. Esse gosto que eu tenho pela linguagem faz com que entender “mais ou menos” não seja suficiente para mim. Atualmente, participo de reuniões preparatórias do meu Grupo de Discussão do ICME (International Congress on Mathematical Education)<sup>46</sup> e, às vezes, eu entendo apenas “mais ou menos”. O nosso coordenador é espanhol. Esse espanhol falando inglês eu entendo bem, mas o que falam as pessoas da África do Sul ou da Austrália, tem hora que eu não pesco nada. Essas são contingências de trabalho que eu tenho que enfrentar. Mas assistir um filme, por lazer, que eu perca palavras não é divertido para mim. Prefiro ler livros, literatura, e gosto muito. Mas filme que eu perco o que foi dito e não dou conta de pegar, não gosto.

---

<sup>45</sup> Possível alusão a obra “Sentimento do Mundo” de Drummond.

<sup>46</sup> O ICME – um congresso internacional dedicado ao avanço da Educação Matemática em todo o mundo é organizado pela International Commission on Mathematical Instruction (ICMI), uma comissão da International Mathematical Union (IMU), em colaboração com organizações nacionais e regionais de Educação Matemática em todo o mundo, a cada quatro anos. O congresso oferece uma plataforma importante para promover o diálogo e o intercâmbio de ideias entre os profissionais da educação matemática de diferentes países e culturas.

A última coisa sobre leituras é que, durante a minha adolescência, eu lia muita coisa, e essa fase coincidiu com o despontar da Teologia da Libertação<sup>47</sup>. Li bastante obras de autores como Frei Betto<sup>48</sup> e Leonardo Boff<sup>49</sup>. Tem um caso interessante sobre isso que descobri recentemente, após o falecimento do Ubiratan<sup>50</sup>. Encontrei uma carta dele para mim, que ele escreveu para me mandar sua avaliação de meus trabalhos na disciplina que cursei com ele. Na carta, o professor dizia: "Ah, você citou os Boff", referindo-se a Leonardo Boff e seu irmão, cujo nome me escapou agora<sup>51</sup>. Ele mencionava que não os conhecia, mas que achou interessante e queria procurá-los para conhecer melhor. Fiquei surpresa ao reler isso agora, quase quarenta anos depois, e aí eu falei: "gente, eu apresentei Leonardo Boff ao Ubiratan. Isso eu vou colocar no meu currículo!" [risos]. Além disso, eu incluía uma trilha sonora nos meus relatórios, algo que ele achava peculiar. Eu listava músicas junto com a bibliografia, muitas delas do Milton Nascimento<sup>52</sup>. Nessa mesma carta, Ubiratan mencionava que não conhecia várias das músicas que eu tinha indicado. Isso aconteceu nos anos 1980, e agora vejo como apresentei tanto os Boff<sup>53</sup> quanto o Milton Nascimento ao Ubiratan [risos].

Mas então, tem essa coisa, dessa leitura desse grupo, da teologia da libertação, da

---

<sup>47</sup> A Teologia da Libertação é um movimento teológico cristão que surgiu na América Latina, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. Seu objetivo principal é combinar a fé cristã com a luta pela libertação social, especialmente dos pobres e oprimidos.

<sup>48</sup> Carlos Alberto Libânio Christo, mais conhecido como Frei Betto, é um frade dominicano, escritor, jornalista, militante dos direitos humanos brasileiro e foi membro ativo da Teologia da Libertação, um movimento teológico cristão que busca combinar a fé com a luta pela justiça social. Ele também foi um defensor dos direitos humanos durante o regime militar no Brasil (1964-1985), tendo sido preso e torturado por suas atividades políticas. Ele nasceu em 25 de agosto de 1944, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

<sup>49</sup> Leonardo Boff é um teólogo, escritor e professor brasileiro, nascido em 14 de dezembro de 1938, em Concórdia, Santa Catarina. Ele é uma figura proeminente na Teologia da Libertação. Boff ingressou na ordem franciscana em 1959 e se tornou um dos principais teólogos da América Latina. Sua obra aborda uma ampla gama de temas, incluindo ecologia, espiritualidade, política, ética e diálogo inter-religioso.

<sup>50</sup> Ubiratan D'Ambrósio (1932-2021) é um renomado educador matemático brasileiro, conhecido por suas contribuições para a educação matemática, etnomatemática e história da matemática. Ele nasceu em São Paulo, Brasil, e ao longo de sua carreira, dedicou-se ao estudo e ensino da matemática em diversas áreas e níveis educacionais. D'Ambrosio é considerado um dos pioneiros da etnomatemática. Atuou junto à programa de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN, no Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo/USP e em no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas/IGCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Rio Claro/SP.

<sup>51</sup> A colaboradora se refere a Clodovis Boff, um teólogo brasileiro também associado à Teologia da Libertação. Clodovis Boff é irmão de Leonardo Boff e é conhecido por suas contribuições para o pensamento teológico, especialmente em relação à teologia latino-americana e às questões sociais.

<sup>52</sup> Milton Nascimento é um dos músicos mais importantes e influentes do Brasil. Ele nasceu em 26 de outubro de 1942, em Rio de Janeiro, mas foi criado em Três Pontas, Minas Gerais. Sua música é conhecida por sua beleza poética, melodia rica e voz única. Milton começou sua carreira na década de 1960, emergindo como parte do movimento musical conhecido como "Clube da Esquina", que inclui artistas como Lô Borges, Beto Guedes e Toninho Horta. Seu álbum "Clube da Esquina" (1972), em colaboração com o compositor Lô Borges, é considerado um dos marcos da música brasileira.

<sup>53</sup> Os irmãos Leonardo Boff e Clodovis Boff.

catequese renovada. Li bastante coisas nessa linha, especialmente nas décadas de 80 e 90. Eu continuo lendo obras do Frei Cláudio van Balen<sup>54</sup>, do Leonardo Boff, e do Frei Betto. Acho que essas leituras me influenciaram muito, inclusive no meu jeito de escrever. Eu percebo que meu estilo de escrita se aproxima muito do estilo de escrita do Frei Betto. Como dizem: presunção e água benta, cada um toma quanto quer! [risos] mas eu me esforço para que minha escrita tenha um pouco dessa fluidez entre o coloquial e o formal.

O professor Mário<sup>55</sup>, meu orientador de mestrado, que tinha muita resistência a essas dinâmicas avaliadoras, quando participava de bancas, costumava perguntar ao examinado: “Que livros de literatura você leu durante o mestrado?” Às vezes, essa era a única pergunta que ele fazia. Acredito que ler livros de leitura seja uma prática bastante saudável a ser adotada por mestrandos e doutorandos, embora nem sempre a gente consiga convencer os orientandos a seguirem ou adquirirem esse hábito. Ler literatura é fundamental para o processo criativo. Você está constantemente sendo alimentado por novas ideias. Além do prazer que proporciona, que considero fundamental, a leitura proporciona um momento de lazer no seu próprio ritmo. Acho que isso é um dos encantos da leitura. Diferente de assistir a um filme, em que você é obrigado a acompanhar o ritmo da projeção, na leitura, você pode ir devagar em uma parte, acelerar em outra, definir seu próprio ritmo. A leitura também enriquece com novos olhares, histórias e soluções retóricas, aumentando seu repertório. Entretanto, nem sempre eu consigo convencer alguém sobre isso, porque uma relação prazerosa com a leitura pode ser difícil. Para mim, ler é um lazer, mas para quem não compartilha desse prazer, a leitura pode parecer um processo tortuoso.

Bom, voltando à minha trajetória acadêmica, estudei em uma escola, que é um colégio bem conceituado e tal, o que gerava uma expectativa de prestar vestibular para cursos concorridos. Prestei vestibular para Engenharia Civil e, ao começar o curso, fui gostando muito das disciplinas iniciais, enquanto meus colegas de Engenharia Civil detestavam, pois se tratava de cálculo, geometria analítica, geometria descritiva... O currículo era bem demarcado, e você

---

<sup>54</sup> Frei Cláudio van Balen era um frade carmelita conhecido por seu engajamento na luta pela justiça social e pelos direitos dos mais vulneráveis, especialmente no contexto brasileiro. Nascido na Holanda, Cláudio van Balen mudou-se para o Brasil na década de 1970, onde se envolveu em diversas iniciativas sociais e pastorais, principalmente em áreas urbanas pobres e periféricas. Tinha uma profunda formação teológica e nas áreas das Ciências Humanas. Era um ardoroso defensor do Deus da vida, e ficava indignado diante de qualquer tipo de idolatria, seja econômica, política ou religiosa. Ele desmascarava as posturas dualistas, moralistas e fundamentalistas que, na prática, tentavam privatizar Deus e o transformar em um quebra-galho para problemas pessoais. Repudiava com veemência o clericalismo, a domesticação de Deus e era um crítico ferrenho da opressão do poder religioso.

<sup>55</sup> Mário Tourasse.

praticamente não ia à Escola de Engenharia<sup>56</sup> nos dois primeiros anos, exceto para uma ou duas disciplinas, como geometria descritiva e sociologia, que eram na Escola de Engenharia. Naquela época, a Escola de Engenharia nem era no campus, mas no centro da cidade, então o básico era completamente separado do restante. Enquanto eu adorava as disciplinas básicas, como cálculo e geometria analítica, meus colegas estavam ansiosos para chegar às disciplinas específicas da engenharia. Quando finalmente chegamos às matérias mais práticas, como geologia, percebi que aquilo não era para mim. Eu gostava mesmo era da matemática.

Ah, tenho um episódio importante também. Quando eu estava no terceiro ano do ensino médio (na época, segundo grau), houve a primeira Olimpíada Brasileira de Matemática<sup>57</sup>. Meu professor de matemática inscreveu alguns alunos do colégio nessa Olimpíada e até chegou a oferecer umas aulas preparatórias, mas eu não participei dessas aulas porque meu avô estava doente na época, então a dinâmica em casa estava complicada. Acabei não participando das aulas preparatórias, que foram poucas, umas seis no total. Mesmo assim, fiz a prova da Olimpíada e tive a melhor nota do Estado de Minas Gerais, que foi três vírgula pouco, algo assim. Com isso, fui convidada para a cerimônia de entrega dos prêmios para os primeiros colocados de cada estado, que seria no Rio de Janeiro. Uma coisa interessante sobre isso, especialmente do ponto de vista das mulheres, é que eles chamaram a gente para a cerimônia acompanhada de um professor do Departamento de Matemática. Eu ainda estava no colégio, mas ligaram da universidade para minha casa para informar sobre a premiação. Lembro que, quando ouvi a notícia, disse à minha mãe: "Isso é trote. Eu nem consegui fazer essa prova completa, isso é alguém querendo nos enganar." Mas eles também ligaram para o colégio para confirmar. E então, o plano era que um professor da universidade e eu iríamos ao Rio. Minha mãe, preocupada, decidiu ir junto. E ir ao Rio não é um sacrifício para nós mineiros, não é? Porque é perto. Minha mãe falou: "Não, eu vou também. Você não vai com um professor que a gente nem conhece, nem é seu professor." Quando chegamos no Rio, para fazer o check-in no hotel, vimos que eles haviam colocado dois estudantes em cada quarto, supondo que só iriam

---

<sup>56</sup> A Escola de Engenharia é uma das unidades de ensino da [Universidade Federal de Minas Gerais](https://www.ufmg.br/). Hoje, ela está localizada no campus [Pampulha](https://www.ufmg.br/campus-pampulha/) da UFMG em [Belo Horizonte](https://www.belo-horizonte.org.br/) e foi fundada antes mesmo desta [universidade](https://www.ufmg.br/) (fundada em 7 de setembro de 1927), em 21 de maio de 1911. Mas, nos anos 1980, ao contrário do Instituto de Ciências Exatas, onde se ministravam as disciplinas do ciclo básico dos cursos da área de Ciências Exatas, que já funcionava no Campus da Pampulha, a Escola de Engenharia ainda funcionava em edifícios localizados no centro da cidade de Belo Horizonte.

<sup>57</sup> A Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) é uma competição anual de matemática realizada no Brasil desde 1979 e foi organizada em sua primeira edição pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Seu objetivo é estimular o estudo da matemática entre estudantes de todas as idades, desde o ensino fundamental até o ensino médio, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do interesse pela disciplina. Disponível em: <https://www.obm.org.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

estudantes homens. Então, eu estaria junto com um estudante da Bahia. Ainda bem que eu estava com a minha mãe. Pedimos um outro quarto e tudo se resolveu. Mas eu acho essa situação muito engraçada. De fato, eu era a única mulher. Tem essa cena lá no IMPA<sup>58</sup>, durante a cerimônia de premiação, quando chamaram: "Minas Gerais." Eu me levantei e percebi que era a única mulher entre todos os agraciados. Lembro-me bem do discurso do Elon Lages Lima<sup>59</sup> nessa cerimônia, dizendo: "Nós iniciamos a realização das Olimpíadas Brasileiras de Matemática para identificar talentos e parar com essa coisa de quem gosta de matemática fazer engenharia." Eu tinha acabado de me inscrever no vestibular quando fui receber essa menção.

Então, assim, eu já entrei no curso de engenharia com essa coisa na minha cabeça, pensando: "Gente, mas eu gosto é de matemática." Logo que eu entrei na universidade, fui convidada para trabalhar no colégio onde me formei, inicialmente como professora de História Bíblica. Na verdade, chamava-se ensino religioso, que era obrigatório no Brasil em todas as escolas. Sendo uma escola católica, era mais focado em história bíblica. Para ser professora disso, bastava fazer um curso da autoridade religiosa, no caso, da arquidiocese. Fiz o curso e comecei a trabalhar. Eu dava aula à tarde, para quinta e sexta séries. Então, para mim, era mais conveniente ficar no curso de engenharia, porque as aulas eram de manhã, enquanto o curso de matemática era à tarde; assim poderia continuar trabalhando. Mas quando estava no terceiro período, comecei a considerar seriamente a mudança para matemática. Falei com um professor sobre essa vontade e ele me apoiou, dizendo: "Olha, se é isso que você gosta, então é isso mesmo. Venha, você pode fazer uma iniciação científica." Então, no meio do quarto período, eu pedi a reopção para o curso de matemática.

E duas cenas interessantes me vêm à mente. Uma delas envolve meu pai, que tentava me convencer a terminar o curso de engenharia. Ele também é engenheiro civil. Eu disse: "Pai, vou fazer o pedido amanhã mesmo." A outra é com uma funcionária da reitoria, tudo isso antes da era dos computadores, quando tudo era escrito em formulários de papel. Fui até o saguão da reitoria em um dia específico para fazer o pedido de mudança de curso, e lá preenchi o formulário. Indiquei que queria mudar do curso de Engenharia para o curso de Matemática e entreguei o documento. Ao sair, a funcionária veio correndo atrás de mim, dizendo: "Moça,

---

<sup>58</sup> O Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) é uma instituição de pesquisa e ensino em matemática localizada no Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>59</sup> Elon Lages Lima (1929-1988) foi um renomado matemático brasileiro reconhecido internacionalmente por suas contribuições para a matemática, especialmente na área de sistemas dinâmicos e teoria do caos. Lima foi professor e pesquisador no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), no Rio de Janeiro, onde desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da matemática no Brasil. Ele foi diretor do IMPA em dois períodos diferentes (1963-1965 e 1975-1979) e desempenhou um papel importante na consolidação e expansão da instituição como um centro de excelência em pesquisa matemática na América Latina.

moça, moça, volte aqui! Você preencheu errado. Aqui é o curso em que você está e aqui é o curso para o qual você quer ir." Eu respondi: "Mas é isso mesmo. Estou no curso de engenharia e quero mudar para o curso de matemática." Parece que ela não acreditou muito, afinal, muitas pessoas seguiam o caminho oposto. São lembranças pitorescas do modo como as coisas eram naquela época.

Então, quando entrei no curso de Matemática, nem sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado. Na matrícula, me perguntaram: "Licenciatura ou bacharelado?" E eu: "oi?" Na verdade, escolhi as disciplinas que cabiam na minha agenda, porque já trabalhava em outra escola também. Fui contratada para trabalhar nos anos iniciais, junto com a supervisora, para supervisionar matemática e ciências. Eu não tinha formação específica para isso, não era pedagoga nem nada do tipo. No entanto, a supervisora disse: "depara supervisionar matemática e ciência, tenho insegurança. Vem, me ajude." Então, eu trabalhava com ela. Trabalhei muito, dedicando muitas horas, não apenas em aulas, mas em outras atividades também. Organizei meu horário para encaixar minhas outras responsabilidades. No primeiro período, fiz disciplinas específicas da licenciatura, como fundamentos de matemática A e B, e fiz análise 1, do bacharelado. Foi interessante, pois o curso de fundamentos, apesar de ser um nivelamento para muitos licenciandos, foi muito interessante para mim, que já dominava os cálculos e estava fazendo análise. No entanto, a abordagem era muito teórica, mas é a mesma coisa que ocorreu em minha educação básica: eu usufruí disso, desse sistema de ensino, mas não acho adequado, não recomendaria essa abordagem para os novos licenciandos.

Então, fui seguindo esse caminho, logo consegui uma oportunidade de iniciação científica a convite do professor Mário Jorge Dias Carneiro<sup>60</sup> mas ao mesmo tempo continuava dando aulas e tal, me envolvendo com a escola. Quando estava no oitavo período e planejando as disciplinas que eu iria cursar, percebi que algo não estava alinhado com o que realmente queria. Tive que tomar uma decisão. E falei: "Ah, quer saber de uma coisa? Não é isso que eu quero. Eu quero dar aula, quero escola". E eu tinha acabado de ir ao Colóquio de Matemática<sup>61</sup> em Poços de Caldas<sup>62</sup>. Decidi que queria focar na formação para lecionar. Fui até meu

---

<sup>60</sup> Mário Jorge Dias Carneiro possui graduação em Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (1975), mestrado em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (1976) e doutorado em Matemática - Princeton University (1980). É professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Sistemas Dinâmicos, atuando principalmente nos seguintes temas: aplicações que giram o anel, sistemas dinâmicos lagrangianos, cáusticas, bilhares e medidas minimizantes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5577871519448957>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>61</sup> A colaboradora refere-se ao 14º Colóquio Brasileiro de Matemática realizado em Poços de Caldas, Minas Gerais, de 14 a 22 de julho de 1983. O coordenador foi o professor Djalma Galvão Carneiro Pessoa. Compareceram 525 participantes, entre os quais representantes de 16 estados brasileiros e alguns países estrangeiros.

<sup>62</sup> Cidade do estado de Minas Gerais, distante 448 km de Belo Horizonte.

orientador e disse: “Olha, resolvi que vou me formar na licenciatura. Este semestre, farei o que for necessário para completar os requisitos.” O Mário Jorge reagiu dizendo: “Eu te perdoo.” Foi um momento de reconhecimento de que minha escolha desviava das expectativas de carreira matemática que alguns tinham para mim. O mesmo aconteceu com o Irineu Bicudo<sup>63</sup>, que, quando eu cursava o mestrado em Educação Matemática, também tentou me encaminhar para o mestrado em Fundamentos de Matemática. Mas sabe, eu acho que nesse começo, nos cálculos, eu me saía bem... porque as minhas habilidades de leitura me ajudavam muito. Mas percebi que minhas habilidades estavam mais voltadas para a linguagem do que para a matemática em si. Sempre fui boa em matemática e tenho um bom raciocínio, mas acho que sou mais favorecida pelo domínio da linguagem do que pela imaginação ou criatividade matemática e coisas do tipo. Parece quase como se fosse parte de um enredo literário, sabe? Hoje, percebo que minha relação com a matemática está intrinsecamente ligada a essa perspectiva. Inclusive, acredito que poderíamos explorar mais isso no contexto das estratégias de ensino. A compreensão ou a percepção de como as coisas se conectam e de que a atribuição de sentido a essas conexões atende a diferentes interesses: argumentativos, produtivos, estéticos, entre outros. Portanto, que há uma intencionalidade por trás disso, uma decisão consciente de fazer as coisas dessa maneira. Talvez, se tivesse seguido o caminho da matemática, seria boa nisso, sim, mas não teria despontado na área.

Bem, há um momento interessante...Quando me formei, iniciei uma especialização em matemática. Na verdade, estava planejando completar o bacharelado, mas lá no colegiado do curso de matemática, sugeriram que eu ingressasse na especialização, onde teria as mesmas disciplinas. Comecei os estudos nessa especialização, mas então surgiu a notícia de que meu avô estava com câncer e não tinha muito tempo de vida. Decidi então priorizar mais tempo com ele, já que estava pesado conciliar os estudos, dar muitas aulas, e já estava dando aula de matemática no colégio. Por isso, fiz somente dois semestres da especialização. No ano seguinte, durante a SBPC<sup>64</sup> em Belo Horizonte, enquanto assistia a alguma apresentação, encontrei meu

---

<sup>63</sup> Irineu Bicudo (1940-2018) foi um matemático, professor universitário e tradutor. Graduiu-se em matemática pela Universidade de São Paulo, obteve doutorado pela Pontifícia Universidade Católica/SP e pós-doutorado pela University of California. Foi, também, pesquisador convidado na Fondation Hardt e professor titular da Universidade Estadual Paulista/RC. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9917283698483841>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>64</sup> Refere-se à 37ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, uma organização sem fins lucrativos voltada para o desenvolvimento científico, tecnológico, educacional e cultural do Brasil. Esse evento ocorreu em Belo Horizonte em julho de 1985, na [Universidade Federal de Minas Gerais \(UFMG\)](#). O tema central do evento foi "Começar de Novo", uma referência à redemocratização do país, após 20 anos de regime ditatorial.



professor da prática de ensino, o professor Abdala Gannan<sup>65</sup>. Ele me apresentou ao professor Ubiratan D'Ambrosio. O Ubiratan mencionou o curso em Rio Claro, e a Claudia Segadas<sup>66</sup> estava passando na hora, e começamos a conversar. Trocamos números de telefone, naquela época era telefone fixo, e ela me passou o contato da República onde morava em Rio Claro. Ela já estava fazendo o Mestrado em Educação Matemática lá, era da primeira turma. Decidi me inscrever no mestrado em Rio Claro, pedi demissão da escola onde trabalhava, e em 1986 me mudei para Rio Claro para compor a terceira turma do curso, sendo indicada para ser orientada pelo professor Mário Tourasse Teixeira.

Um dia, enquanto esperava para conversar com o professor Mário, se não me engano, em algum momento de abril, no meu primeiro ano em Rio Claro (1986), avistei o edital para o concurso de professor na UFMG, na área de, se não me falha a memória, de ensino de matemática. O prazo de inscrição terminava no dia seguinte, então começou toda aquela correria típica da época, sem computadores, tudo em papel. Minha mãe tinha uma cópia da minha identidade, então ela foi atrás de documentações, foi ao tribunal eleitoral para obter o certificado necessário... Enfim, ela reuniu os documentos e fez a minha inscrição aqui. Durante o final de semana, levei os documentos físicos até Poços de Caldas, onde meu marido, na época meu namorado, Sérgio, foi se encontrar comigo para receber os documentos e trazer aqui pra Belo Horizonte. Então, me inscrevi. Entrei no mestrado no início de 1986 e, em 31 de maio daquele ano, fui aprovada no concurso da UFMG, onde assumi como professora auxiliar. Na época, faziam-se concursos para essa categoria “professor auxiliar” para as áreas em que não havia mestrado nem doutorado no país, como era o caso da Educação Matemática – uma área muito recente nos anos 1980. O único curso nessa área era o de Rio Claro, que estava apenas em seu terceiro ano de funcionamento, ainda não reconhecido oficialmente pela Capes, apenas autorizado.

Então, retornei para Belo Horizonte em agosto de 1986 para assumir o cargo, e foi uma jornada intensa. Naquela época, o prazo para concluir o mestrado era de cinco anos. Portanto, se você ingressasse sem um projeto definido, apenas com uma ideia em mente, levava cerca de

---

<sup>65</sup> Abdala Gannan, mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UNICAMP, é professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC), Belo Horizonte, MG.

<sup>66</sup> Claudia Coelho de Segadas Vianna possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Rio Claro, doutorado em Educação Matemática pela Universidade de Londres. É professora titular aposentada do Instituto de Matemática da UFRJ. Atua no Programa de Pós Graduação de Ensino de Matemática (PEMAT - UFRJ) e no Projeto Fundação - Matemática da UFRJ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6344072323278308>. Acesso em: 04 jun. 2024.

dois anos para desenvolver essa ideia e concluir as disciplinas necessárias. Mas há um ponto importante a ser considerado aqui. Estamos em 1986, um momento crucial de transição. A Constituição ainda não havia sido promulgada, e estávamos saindo do período ditatorial. Era um período de mudança de paradigma, uma redefinição do que conhecíamos como educação. As escolas em que estudei eram exemplos desse antigo paradigma, baseado na exclusão. Por exemplo, o fato de meu antigo grupo escolar público em que eu estudei ter nove turmas de primeiro ano, seis de segundo, quatro de terceiro e apenas duas de quarto não era considerado uma falha do sistema, mas sim uma característica do modo como ele operava. Dessas duas turmas de quarto ano, apenas alguns alunos passariam no exame de seleção para o colégio estadual. Essa era a dinâmica do sistema na época – não havia espaço nas escolas estaduais para todos os alunos que concluíam o quarto ano primário.

Então, você tem uma mudança significativa na década de 1980, e, principalmente, com a Constituição de 88<sup>67</sup>, que trouxe novas diretrizes e um novo paradigma para a Educação Nacional. Foi determinado que as escolas deveriam receber todos os alunos até o final do ensino fundamental<sup>68</sup>, e os pais tinham a obrigação de mantê-los na escola. Isso provocou um repensar completo do sistema educacional. Embora muitas práticas antigas tenham persistido, o paradigma educacional mudou. Esse período foi muito importante, especialmente em Belo Horizonte, onde a gestão do Patrus Ananias<sup>69</sup> na prefeitura decidiu transformar a rede municipal de ensino em uma rede inclusiva. Antes disso, as escolas eram muito boas, mas também muito seletivas, com altos índices de evasão que precisavam ser combatidos. A proposta foi criar uma Escola Plural<sup>70</sup> que pudesse acolher a todos, o que exigiu uma série de mudanças. Eu vivenciei

---

<sup>67</sup> A Constituição Federal de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Ela estabelece os princípios, direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, bem como a organização e funcionamento dos poderes públicos. A Constituição de 1988 é a sétima Constituição do Brasil e foi elaborada após o período da ditadura militar, durante o qual o país foi governado por uma série de atos institucionais e constituições autoritárias. Por isso, é conhecida como a "Constituição Cidadã", pois foi concebida com o objetivo de restabelecer a democracia e promover uma ampla gama de direitos e garantias individuais e coletivas.

<sup>68</sup> Conforme o Art. 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;" (Brasil, 1988). Oito anos mais tarde, com a Emenda Constitucional nº 14, De 12 de setembro de 1996, no Art. 2º "É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal:

'I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;" (Brasil, 1996a).

<sup>69</sup> Patrus Ananias de Sousa é um professor, advogado e político brasileiro. Foi o ministro do Desenvolvimento Agrário do Brasil durante o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff.

<sup>70</sup> "O grande objetivo era ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. No horizonte das propostas, estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais"

essa transformação muito de perto. Miguel Arroyo<sup>71</sup>, Glaura Vasques de Miranda<sup>72</sup> e outros professores e professoras da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG estavam profundamente envolvidos e eram meus colegas. E muitas professoras da rede municipal que participaram da concepção e do desenvolvimento da Escola Plural fizeram mestrado e depois vieram trabalhar conosco na FaE. Esse processo envolveu todos nós e teve uma grande importância na configuração dos meus interesses como professora universitária.

Ah, há algo que considero muito importante também: a Faculdade de Educação da UFMG decidiu, vinte anos antes da lei<sup>73</sup>, que o curso de Pedagogia seria destinado à formação de professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desde 1986, a habilitação para o magistério é obrigatória no nosso curso de Pedagogia. Foi essa obrigatoriedade que levou à criação da minha vaga, porque, se o objetivo é formar professores, é necessário oferecer fundamentos e metodologias para ensinar português, matemática, geografia, história, ciências, entre outras disciplinas. Por isso, criaram-se vagas específicas para professores especializados. Já havia uma professora que trabalhava com a prática de ensino, mas, com a nova demanda do curso de Pedagogia, passou a ser essencial ter mais alguém com formação em Matemática na Faculdade de Educação. Antes, até existiam algumas disciplinas que contemplavam a Didática de Matemática, mas eram ministradas por professoras formadas em Pedagogia e faziam parte de uma disciplina maior de Didática. Assim, foram criadas, no curso de Pedagogia, duas disciplinas específicas sobre o ensino de cada área, como Matemática e Português, entre outras.

E aí a gente vai vendo tudo isso: a formulação da Constituição, a LDB, os PCN<sup>74</sup>, o

---

(Miranda, 2007, p.61). Para saber mais sobre a escola plural e sua história, ver: MIRANDA, Glaura Vasques. Escola Plural. *Estudos avançados* 21 (60), 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jFL6Wn76Qr6RhmsrbDsxRxxk/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>71</sup> Miguel Gonzalez Arroyo possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e doutorado (PhD em Educação) - Stanford University (1976). É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0892315644984139>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>72</sup> Glaura Vasques de Miranda é professora titular, aposentada, do departamento de Administração Escolar. Natural de São João Del Rey, nasceu em 8 de julho de 1932, casada e mãe de uma filha.

<sup>73</sup> Aqui a colaboradora se refere à Resolução nº 02/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa resolução, homologada pelo Ministério da Educação, estabeleceu a licenciatura em Pedagogia como formação obrigatória para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental

<sup>74</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um conjunto de documentos elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil com o objetivo de orientar a elaboração e implementação dos currículos escolares em todo o país.

PNLD<sup>75</sup>, todas essas políticas públicas que refletem o esforço da sociedade e do poder público, mas refletindo a intenção da sociedade de mudança de paradigma. Claro que ainda existem muitas práticas excludentes. E, à medida que amadurecemos, percebemos que o “todos” precisa incluir muito mais gente. Mas acho que foi um momento muito rico. Outra coisa que acontece nessa dinâmica é que, apesar de termos, desde 1986, um curso e um programa de educação de jovens e adultos, chamado inicialmente de Projeto Supletivo, a minha entrada nesse campo veio por meio de alunas da pedagogia. Duas delas chegaram para mim e disseram: “Eu vou me formar e não tive nada sobre educação de adultos na minha formação. Você não quer propor uma iniciação científica?” Naquela época, eu sequer tinha mestrado, mesmo assim podia ser orientadora de iniciação científica para estudantes que ganhariam uma bolsa. Então, eu propus um projeto e consegui duas bolsas. Essas duas estudantes da pedagogia, de certo modo, me iniciaram nas pesquisas sobre a educação de adultos. Logo depois, veio alguém pedindo para eu coordenar a parte de EJA na pesquisa sobre a implantação da Escola Plural. Na extensão, minha entrada foi, primeiramente, no projeto de alfabetização e depois comecei a trabalhar no projeto de ensino fundamental de jovens, adultos e idosos. Na época, chamava-se projeto supletivo e depois passou a ser Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG<sup>76</sup>. Com o tempo, isso se tornou um programa que inclui ensino médio e alfabetização. Assim, fui direcionando meus interesses de investigação para o campo da EJA. Quando fui fazer o doutorado, já saí com uma indagação que vinha da minha prática na EJA.

Agora, ao lado dessa minha atuação na EJA, não posso deixar de falar do privilégio que é estar numa faculdade onde está instalado o Ceale, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita<sup>77</sup>. Não só por causa da Magda<sup>78</sup>, mas também porque sou prima da Graça Costa Val<sup>79</sup>, uma pessoa

---

<sup>75</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos programas mais importantes do governo brasileiro na área da educação. Ele tem como objetivo fornecer livros didáticos de qualidade para alunos e professores da rede pública de ensino fundamental e médio em todo o país.

<sup>76</sup> “Criado em 1986, com o nome de ‘Projeto Supletivo do Centro Pedagógico’, o ‘Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2o. segmento – PROEF-2’ compõe hoje, com o ‘Projeto de Ensino Fundamental – 1o. segmento’ e o ‘Projeto de Ensino Médio’, o ‘Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG’, que oferece a funcionários da Universidade e pessoas da comunidade a oportunidade da escolarização básica, com avaliação no processo e certificado expedido pela Escola de Ensino Básico (Centro Pedagógico) da UFMG.” (Fonseca *et al.*, 2004, n.p.).

<sup>77</sup> O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>78</sup> Magda Becker Soares, fundadora e diretora emérita do Ceale.

<sup>79</sup> Maria da Graça Ferreira da Costa Val foi professora de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da UFMG de 1978 a 2003. Atualmente, aposentada, é professora pesquisadora na mesma universidade, trabalhando na coordenação de projetos desenvolvidos pelo Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da FaE (Faculdade de Educação) da UFMG. Tem publicações e experiência profissional nas áreas de Educação e Ensino de Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes campos: alfabetização, letramento, leitura, produção de textos,

muito conhecida nesse campo. Somos primas muito próximas, convivemos, nos falamos frequentemente, temos um grupo de *WhatsApp*<sup>80</sup> [risos]. Eu sempre me inscrevia em concursos de redação, de poesia, e ela datilografava meus textos. Era assim que a gente participava de concursos naquela época, não é? Essa proximidade com a Graça me levou a ficar ainda mais próxima das minhas colegas dessa área, já que ela foi professora de muitas delas e amiga de outras. Sempre trabalhei muito próxima do grupo do letramento, porque já entendia, mesmo antes de usar o termo "numeramento", que o que a gente faz é trabalhar com um certo modo de ler o mundo e de dizer de si no mundo que a matemática oferece – ou que pelo menos deveria oferecer na escola. Por isso, sempre me envolvi em atividades relacionadas ao letramento. Eu dizia: “Ah, vai ter um colóquio disso, vamos falar de letramento, vamos participar e não sei o quê” ... Então, eu participava das coisas que iam surgindo e incentivava meu grupo a participar também.

Então, eu acho que essas duas coisas convergiram. Na EJA, além de sua relevância social – pois este país precisa dar respostas pedagógicas efetivas para essas pessoas que foram excluídas da escola quando crianças ou adolescentes – há uma demanda de pesquisa nessa área. O trabalho com pessoas adultas na educação básica, seja na idade adulta ou idosa, é muito instrutivo e formador. Essas pessoas têm uma disposição metacognitiva muito generosa, então elas explicitam seus estranhamentos com o conhecimento escolar e isso nos ajuda muito a compreender a escola que produzimos, o modo como produzimos e veiculamos o conhecimento escolar. Sempre digo aos nossos bolsistas que, mesmo que não trabalhem na EJA, essa experiência será muito valiosa no trabalho deles. O estranhamento das pessoas adultas, especialmente em relação à nossa linguagem, nos dá uma visão crítica sobre nossas práticas. Por isso, fui atrás de um referencial teórico que me permitisse olhar para as práticas matemáticas como práticas discursivas. É isso que tem guiado minha trajetória.

Eu vou fazer só mais um comentário aqui dessa ficha... que é uma coisa que eu me dei conta agora. Quando entrei na Faculdade de Educação, terminei o concurso na véspera de fazer 24 anos. Eu era muito nova. Não existia essa palavra, mas hoje vejo que sofri etarismo<sup>81</sup> no início da minha carreira. A Faculdade de Educação tinha um perfil mais idoso, com pessoas de 40 e muitos anos. Havia um grupo relativamente pequeno na faixa dos 30 e poucos. Com a

---

reflexão linguística, livro didático, formação de professores. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0639511566154978>. Acesso em: 04 jun.2024.

<sup>80</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

<sup>81</sup> Etarismo é um termo que se refere à discriminação ou preconceito baseado na idade.

aposentadoria de muitos, especialmente no governo do Fernando Henrique<sup>82</sup>, houve uma grande renovação do corpo docente. Entraram alguns professores mais novos, e passei a ter colegas da minha idade. No final da década de 90, estava na casa dos 30 e tantos, e as pessoas começaram a só entrar com doutorado. Eram meus colegas, meus amigos, e me sentia muito à vontade e tal. Agora estou em uma fase diferente. Meus colegas são bem mais jovens do que eu, com alguns remanescentes sexagenários como eu. Hoje sou da “turma véia” [risos]. É interessante perceber essa mudança ao longo do tempo.

Agora, sem dúvida [...] ainda que eu cante em um coro e tenha amizades lá, a maioria das minhas amizades acabou sendo na universidade. Além disso, morar perto ajuda, a casa da gente vira um ponto de encontro. Muitas vezes eu digo: “ah, vamos almoçar lá em casa” ou “ah, tem reunião do colegiado? Deixa que eu levo um cafezinho com pão de queijo, gente” [risos], porque uma reunião no seco é insuportável. Então, às vezes, eu preparo o café e o pão de queijo chega quente na reunião. Isso pode parecer uma bobagem, mas é um gesto de afeto, é o carinho que circula ali. Morar perto proporciona essas coisas. Também temos um sítio que sempre foi um lugar para eventos: “precisamos fazer o currículo da EJA? Vamos para lá, passamos o final de semana.” Sempre trabalhei muito, aos sábados e domingos. Não falo isso com orgulho, não, acho até que deveria ter sido mais equilibrada. Mas tem duas coisas que concorrem para isso. Primeiro, eu gosto do trabalho, é um trabalho bom. Segundo, a flexibilidade de horário permite conciliar coisas pessoais e familiares. Se meu filho precisava ir ao dentista numa quinta-feira de manhã, eu conseguia levá-lo. Essa flexibilidade também permite cuidar dos pais idosos. Então tudo isso acabava sendo proporcionado pelo fato de eu poder deixar de ler um texto ou fazer uma correção hoje de manhã e ler ou corrigir no domingo. Sempre estudei nos finais de semana. Eu tinha às vezes preguiça de ir às aulas, mas sempre gostei de estudar. Muitas vezes faltava às aulas para estudar. Então, estudar eu sempre gostei.

Mas é, essa coisa de amigos... Quem participa do nosso lazer? São os meus amigos, não os do meu marido. Porque a relação é diferente de quem trabalha em empresa e de quem trabalha na universidade. As relações na universidade são muito mais leves e tal. Eu vejo muita gente dizer: “ah, mas na universidade tem o jogo de vaidade”. Olha, eu sou um pouco boba para essas coisas. Eu não pesco muito isso não, então, se tem, passa batido por mim. Acho que no meu departamento, por ser mais diverso, essas coisas falam menos. A gente disputa pouco espaço com os colegas, porque alguns colegas são da geografia, da história, do português, da educação

---

<sup>82</sup> Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, é um professor, sociólogo, cientista político, escritor e político brasileiro. Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira, foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

física, da música. O serviço deles é diferente do meu, não é? Mesmo assim, hoje, o meu setor é muito grande; temos oito pessoas da Educação Matemática e não há disputa de espaço, porque temos *muuuuuuito* trabalho a fazer.

Outra coisa que eu preciso contar é que, no século passado, tivemos esse momento de mudança de paradigma e, com os governos do PT<sup>83</sup> na presidência do país, houve uma mudança na perspectiva da universidade. Minha faculdade resolveu ser bastante atrevida no Reuni<sup>84</sup>. No bojo do Reuni, criamos quatro licenciaturas indígenas e quatro licenciaturas do campo. Com isso, aumentamos muito não só o número de alunos, mas também o escopo das nossas preocupações, das nossas pesquisas e das nossas dinâmicas de curso superior, de nossas concepções de formação e de currículos. Mudamos a perspectiva pedagógica e as temáticas do campo da educação que contemplamos, e renovou-se o conjunto de pessoas, porque abrem-se vagas para pessoas que vêm de trajetórias na Educação do Campo, na Educação Indígena, que também trazem à tona questões atravessadas pelas relações étnico-raciais, e agora também com questões da Educação Inclusiva de pessoas com deficiências. Minha faculdade é ousada nessas coisas. Então, tem isso. Mas então o meu setor, que antes era eu e Manuela<sup>85</sup>, depois eu, Manuela e Samira<sup>86</sup>, de repente são oito pessoas. Mas eu acho que tem uma contribuição decisiva da Manuela no *ethos*<sup>87</sup> do setor, sabe? Manuela é uma pessoa que eu acho espetacular no campo, mas de uma, eu não diria humildade, eu acho que ela é [...] eu não estou conseguindo achar palavras, mas ela não valoriza essa coisa de vaidade, ela sabe que isso não é a coisa importante do negócio, entendeu? O negócio é a gente fazer nosso trabalho.

Então, eu acho que isso ajuda a criar um ambiente onde o setor agrega pessoas que já

---

<sup>83</sup> O Partido dos Trabalhadores (PT) é um partido político brasileiro fundado em 1980. Ele surgiu como resultado de uma ampla mobilização de sindicatos, movimentos sociais, intelectuais e lideranças políticas que buscavam uma alternativa de esquerda e democrática durante o regime militar no Brasil.

<sup>84</sup> Os planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>85</sup> Maria Manuela Martins Soares David possui graduação em Matemática (licenciatura) pela Universidade do Porto (1974) e doutorado em Educação Matemática - University of London (1983). Atualmente é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>86</sup> Samira Zaidan é professora titular da UFMG (desde 1996). Aposentada em 2019, é Professora Voluntária no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação no subsetor Educação Matemática, com plano de trabalho no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (Doutorado, 2024) e do Programa de Pós-Graduação Educação e Docência-Mestrado Profissional (Promestre), ambos da Faculdade de Educação da UFMG. Estudos e pesquisas no âmbito da Educação Matemática nos seguintes subtemas: saberes docentes, prática pedagógica, formação docente. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7583757578863205>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>87</sup> Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

estão acostumadas a trabalhar desse modo. Então, nós temos que cuidar uns dos outros outro, nós temos que nos apoiar e atender às necessidades uns dos outros. Eu sempre brinco com uma situação que acontece: o chefe do departamento manda uma mensagem dizendo algo como "ah, temos que fazer uma tabela com as disponibilidades, horários das aulas, etc." As respostas geralmente são reclamações: "é um absurdo ter que fazer esse trabalho, não sei o quê." Mas aí, o chefe do setor de matemática simplesmente responde: "segue em anexo a tabela pedida." Porque a gente se articula rapidamente, fala ao telefone, resolve as coisas. "ah, então, não precisa se preocupar, eu dou essa aula para te liberar para fazer outra coisa." Entendeu? Trabalhar nesse setor é muito bom. Temos pessoas excelentes academicamente, mas também pessoas ótimas no sentido humano. Eu me sinto muito feliz, confortável e cuidada nesse ambiente. Quando há uma reunião para distribuir as aulas, por exemplo, e eu não posso comparecer porque, sei lá, o meu filho passou mal, eu sei que ninguém vai me prejudicar. Eles vão cuidar para que tudo fique equilibrado. Essa relação de afeto é muito importante, além disso, é um grupo muito bem-humorado e engraçado. É um ambiente fácil de conviver, resolver problemas, e ajudar uns aos outros. Então, acho que é isso. Vou mudar de ficha, já falei muito [risos].

Ah, tem os cargos, né? Sobre cargos, é o seguinte: já fui de um tudo, vice de tudo quanto há. E essa é uma coisa: eu sou uma boa vice, sabe? Vice-coordenadora dos colegiados, já fui várias vezes. Vice-chefe do departamento, vice-coordenadora da pós-graduação... Fui chefe do departamento também, substituindo como vice. Mas ser vice tem uma certa ciência: você tem que continuar do seu jeito, mas tem que se alinhar à proposta do titular. Mas eu acho que fui uma boa vice e tive bons vices também. Fui presenteada com uma ótima vice quando eu estava na coordenação da pós-graduação, por exemplo, uma ótima vice, a professora Danusa Munford, que hoje está na UFABC. Hoje, sou coordenadora da Comissão de Autoavaliação e Acompanhamento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, o programa de pós-graduação acadêmico da Faculdade de Educação da UFMG. Essa comissão tem várias funções, mas entre elas está o credenciamento de docentes do programa, por exemplo.

O trabalho administrativo na universidade pode ser um pouco complicado. Essa comissão não delibera, mas tem a responsabilidade de instruir o colegiado do Programa na tomada de decisões. Eu sempre insisto nisso, a gente faz análise. Eu acredito que consigo transitar bem nesse espaço, entendendo a lógica e os interesses por trás das decisões, tanto do programa quanto das pessoas envolvidas. Sempre lembrando que "o sábado foi feito para as



peessoas, e não as pessoas para o sábado”<sup>88</sup>. Não é a parte da universidade de que mais gosto, a administrativa, mas sempre que precisei assumir essas funções, eu assumi. Não é algo que eu escolha, mas faço quando necessário. Agora, com esta comissão que mencionei, acho que vou continuar até me aposentar. Além disso, sou membro da câmara do departamento, do colegiado da pós-graduação, da congregação, e agora sou a decana da faculdade – a pessoa mais antiga da faculdade. Volta e meia, compartilho minha experiência: "Isso já aconteceu antes," ou "Isso é completamente novo, precisamos pensar em uma solução nova." Gosto de ser a pessoa mais velha de casa, estou confortável com essa posição. Tenho a sensação de que sempre tive 62 anos, e agora, cronologicamente, cheguei lá. Minha cabeça já era de 62 anos, então estou muito confortável com essa idade.

Minha ideia é me aposentar ainda neste mandato do presidente Lula<sup>89</sup>, acho que em 2026. Na verdade, eu sou “aposentável” desde 2017, então estou aqui porque gosto, acho bom, e acredito que ainda tenho algo a contribuir. Sou muito grata ao contribuinte que financiou meu mestrado, meu doutorado, e meus pós-doutorados. Sinto que ainda posso oferecer algo aqui. Mas também percebo que, com o tempo, a gente começa a se tornar um pouco um peso, entende? Então, chega um momento em que precisamos avaliar se estamos mais contribuindo ou atrapalhando. Quando essa balança pende mais para o lado de ser um peso, é hora de tirar o time de campo. Estou fazendo essa conta, planejando até 2026, ou, quem sabe, me aposentando a qualquer momento em uma edição extraordinária [risos].

Bom, já iniciei nessa conversa sobre a linha de pesquisa dentro da Educação Matemática, por onde eu caminho. Eu falei um pouco da EJA e do letramento, mas tem mais uma dimensão: a Educação do Campo, que veio por causa da EJA. Em um certo momento, o MST<sup>90</sup> começou a organizar atividades de formação de educadores nos acampamentos e assentamentos, incluindo alguns de EJA. Embora eu não tivesse experiência em Educação do Campo, eu tinha experiência na EJA e em matemática. Não dava para ter tudo que eles queriam, EJA, matemática e educação do campo [risos]. Então, eu comecei a participar desses cursos.

---

<sup>88</sup> Parafraseando uma citação de Jesus encontrada no evangelho da comunidade de Marcos 2:27.

<sup>89</sup> Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como Lula, é um político brasileiro e atual presidente do Brasil. Lula é uma figura proeminente na política brasileira e foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 2003 a 2010, e iniciou outro mandato em 2022.

<sup>90</sup> O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) é um dos maiores movimentos sociais do Brasil, dedicado à luta pela reforma agrária e pela justiça social no campo. Ele foi fundado em 1984, durante o regime militar, como uma resposta à concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e à falta de acesso à terra para milhões de trabalhadores rurais sem-terra.

Tinha que dar curso no Assentamento Osiel<sup>91</sup> em Valadares<sup>92</sup>, e eu topei. Eles vinham para a formação em Belo Horizonte, eu ia; e eu comecei a participar e ser chamada para esses cursos. Quando fizemos o Pedagogia da Terra<sup>93</sup>, antes de termos a licenciatura do campo, entramos no edital da Pedagogia da Terra junto com o MST e criamos um curso superior. O próprio MST sugeriu meu nome para coordenar na universidade a área de matemática, porque já me conheciam. Minha entrada na educação do campo foi apoiada pelas pessoas do MST que me conheciam. Claro, há muita identidade com a experiência na EJA, porque praticamente todos os nossos alunos da EJA têm uma trajetória de vida no campo: são camponeses, filhos de camponeses, fruto da migração. Então, houve uma identificação natural. Quando começamos as licenciaturas do campo, a mesma coisa aconteceu. Eu já estava ali, já tinha coordenado o Pedagogia da Terra. Agora, estamos para começar a quarta turma de Matemática. Cada área entra a cada quatro anos. Então, agora vai entrar mais uma turma de matemática, enquanto outra turma de matemática está se formando.

Então, eu acabo indo para essa área também como orientadora, orientando monografias e recebendo orientandos de mestrado. Atualmente, estou coordenando a habilitação em matemática, da turma que está concluindo agora. Mas o setor começa a receber pessoas que se prepararam especificamente para isso, como é o caso do Filipe<sup>94</sup>. Ele veio ocupar uma vaga

---

<sup>91</sup> O Assentamento Oziel Alves Pereira, muitas vezes abreviado como Assentamento Oziel, é um assentamento rural localizado no município de Governador Valadares, no estado de Minas Gerais, Brasil. Ele foi criado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como parte de sua luta pela reforma agrária e pela redistribuição de terras para trabalhadores rurais sem-terra.

<sup>92</sup> Governador Valadares, cidade do estado de Minas Gerais, distante 314 km de Belo Horizonte.

<sup>93</sup> Em 2005, a UFMG protagonizou a primeira experiência de uma Licenciatura específica no contexto da Educação do Campo por meio de um curso de graduação intitulado Educação Básica do Campo: Pedagogia da Terra, sendo fruto de uma parceria da Universidade com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Movimento dos Sem-Terra, o movimento social Via Campesina e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). O curso tinha como objetivo formar professores para atuação junto aos Projetos de Assentamentos criados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em 2007, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que teve como objetivo principal apoiar a implementação de cursos regulares de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: <https://www.fae.ufmg.br/lecampo/historico/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>94</sup> Filipe Santos Fernandes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua em cursos de licenciatura voltados à formação de professores que ensinam matemática e no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, coordenando a Comissão de Ações Afirmativas do Programa. É subcoordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) e tutor do Programa de Educação Tutorial em Educação do Campo da UFMG (PET Educação do Campo). É líder Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo) e membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e do coletivo inSURgir. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4570287460267064>. Acesso em: 04 jun. 2024.

aberta específica para essa área. Além dele, chegaram a Keli<sup>95</sup>, a Ilaine<sup>96</sup>, a Carol<sup>97</sup> e outros, que vieram especificamente para atender essa demanda. Antes deles, a Vanessa<sup>98</sup>, a Teresinha,<sup>99</sup> o Wagner<sup>100</sup> e a também vieram, ocupando vagas criadas por causa do Reuni, e seus concursos já exigiam experiência em educação do campo e/ou em educação indígena.

Então, desde o início da minha entrada na pós-graduação, que foi na linha de educação matemática... Na verdade, inicialmente, não era especificamente na linha de Educação Matemática, porque essa linha ainda não existia, era mais voltada para práticas educativas de forma geral. Mas posteriormente, quando a linha de Educação Matemática foi criada, eu migrei para ela. Houve um momento em que tive dúvidas, questionei se deveria permanecer na linha que abrangia a educação de adultos. No entanto, percebi que eu sou mais versátil na Educação Matemática. Acredito que há um leque mais amplo de possibilidades de orientação nessa área.

---

<sup>95</sup> Keli Cristina Conti possui Licenciatura Plena em Matemática pelas Faculdades Integradas de Amparo (1999); Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (2004); Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras (2011); Especialização em Matemática para Professores da quinta a oitava séries do Ensino Fundamental pelo Imecc/Unicamp (2006); Mestrado em Educação, linha de pesquisa Educação Matemática, pela Faculdade de Educação da Unicamp (2009); e Doutorado em Educação, linha de pesquisa Ensino e Práticas Culturais, pela Faculdade de Educação da Unicamp (2015). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

<sup>96</sup> Ilaine da Silva Campos é professora da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG (Linha de Pesquisa: Educação Matemática). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Kursou mestrado e doutorado na UFMG, no programa de Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

<sup>97</sup> Carolina Tamayo Osorio Licenciada em Matemática pela Universidad de Antioquia -Colômbia- (2010). Mestre em Educação pela Universidad de Antioquia (2012). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2017). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudo inSURgir da UFMG e do Grupo de Pesquisa "Educação, Linguagem e Práticas Culturais" da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6367762759488440>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>98</sup> Vanessa Sena Tomaz atualmente é professora associada do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação-UFMG, desenvolvendo pesquisas também no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como pesquisadora visitante. Atuou como coordenadora da linha de pesquisa em Educação Matemática do Programa de pós-graduação em Educação da FaE-UFMG. Atua como professora e coordenadora do Curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas - FIEI e como coordenadora institucional do Curso de pós-graduação Lato Sensu em Especialização em Formação de Professores da Educação Básica (LASEB). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6635454822711491>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>99</sup> Teresinha Fumi Kawasaki é Licenciada em Matemática e Bacharel em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1990), Master of Arts pelo Departamento de Matemática da Universidade do Texas em Austin (1997). Fez doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atualmente é professora associada do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

<sup>100</sup> Wagner Ahmad Auarek é Graduado em Matemática/Licenciatura pelo Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH (1990). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2009). Professor do Departamento de Técnicas e Métodos de Ensino (DMTE) - Setor de Educação Matemática e do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) Linha Educação Matemática: ensino, formação e profissão docente.

Agora, quanto ao meu interesse de pesquisa, gosto de focar no aprendiz. Mesmo quando ocasionalmente trabalho com a formação de professores, não é o que mais me atrai. Digo isso porque é um contexto em que corremos o risco de nos sentirmos confortáveis demais. E ficar confortável em uma pesquisa pode ser prejudicial, pois lidamos com professores em formação, e nós mesmos estamos em constante formação. Existe a tendência de nos envolvermos em uma investigação e não obtermos resultados novos, porque tanto nós quanto os alunos temos uma noção prévia do que esperamos encontrar. Por isso, não gosto muito de orientar nesse contexto. Quando o faço, meu interesse é ver docentes como aprendizes, realmente aprendendo e se desenvolvendo. O fenômeno do aprendizado, como uma apropriação de práticas sociais, é o que mais me instiga. O aprendiz é quem dá sentido ao que ensinamos, e muitas vezes conhecemos pouco sobre eles, especialmente aqueles que estão ingressando hoje nas escolas. Precisamos nos questionar sobre esses modos de aprendizagem, especialmente daqueles que a escola ainda não conhece completamente, que são a maioria. É sobre esses processos de aprendizagem que precisamos refletir e investigar mais profundamente.

Então, é importante observar as pessoas aprendendo e verdadeiramente olhar para elas. Não se trata apenas de conhecer pessoas; é por isso que a literatura me encanta, porque por meio dela buscamos compreender melhor as pessoas. Passamos tempo conhecendo esses personagens e ampliando nosso repertório. As pessoas que os professores encontram na escola são todas iguais? Não, elas não são, e é por isso que ampliar o repertório é tão importante. Agora tenho mais elementos para refletir sobre as pessoas que encontro. O que realmente gosto de investigar e orientar são aquelas pesquisas que se concentram nas pessoas aprendendo, nas pessoas se apropriando do conhecimento. Embora seja desafiador, porque muitos querem pesquisar sobre o ensino. Como Paulo Freire<sup>101</sup> disse, a aprendizagem precede o ensino. É porque a gente é capaz de aprender que a gente inventou de ensinar. Mas precisamos entender como as pessoas aprendem, precisamos conhecer essas pessoas que aprendem. E eu vou dizer, não é que eu não tenha enfrentado dificuldades, mas... Eu tenho muitas condições privilegiadas para exercer minha profissão e para realizar minhas pesquisas. Uma delas é meu gosto e uma certa facilidade para escrever. Eu aprecio o trabalho da escrita, não é algo penoso para mim. Na minha defesa de tese, minha orientadora comentou: “Quando meus orientandos dizem que

---

<sup>101</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi um renomado educador brasileiro, filósofo e pedagogo, conhecido internacionalmente por suas contribuições para a educação crítica e popular. Ele nasceu em Recife, no estado de Pernambuco, Brasil, e dedicou sua vida ao desenvolvimento de uma abordagem educacional centrada na conscientização, diálogo e libertação. Paulo Freire é muito conhecido por sua obra seminal "Pedagogia do Oprimido", publicada em 1968, na qual ele apresenta sua concepção de educação como um ato político e emancipatório.

agora só falta escrever, eu digo que falta tudo. Mas quando a Ção falava isso, eu entendia que, de fato, faltava apenas escrever”. Então, acho que essa é uma vantagem que vem da minha origem sociocultural e, em especial, da cultura familiar.

Então, fui bastante privilegiada pela formação que recebi e pela inserção cultural que tive em relação a leitura. É algo que sempre circulou na minha família de forma lúdica. Claro, enfrentei dificuldades, mas também tive vantagens. No entanto, há as dificuldades da trajetória feminina. Eu estava comentando sobre isso quando avaliava minha participação no Comitê de Assessoramento do CNPq<sup>102</sup>. É curioso, porque os homens geralmente se projetam na carreira por volta dos 40 anos, enquanto as mulheres chegam por volta dos 50. Isso demonstra como nossa trajetória na carreira é diferente. Eu não aceitaria um cargo como esse que eu agora ocupo, quando meus filhos eram pequenos, por exemplo, mas meus colegas homens, que tinham filhos pequenos da idade dos meus, podiam aceitar, devido à nossa cultura de maior responsabilização das mulheres pela educação da prole. Essas são algumas das questões que refletem a conformação patriarcal da nossa sociedade.

Agora, essas circunstâncias são amenizadas por certas condições de vida, não é? E, sabe, eu acho que viver em um mundo de mulheres, em uma família de mulheres profissionais, não me torna uma esquisita nesse lugar. Tem esse momento histórico em que a gente vai atuando e tal. Lembro das tias do meu marido dizendo: “seu marido te ajuda muito.” E eu respondo: “não, eu que ajudo ele mais... porque faço mais de 50%, então, eu estou fazendo uma parte que é dele, eu que o estou ajudando” [risos]. Mas ainda existe essa ideia de ser privilegiada por ter um marido que faz lá uns 30%, o que já é uau! [risos]. Tem essas obrigações assim, levar o menino ao fonoaudiólogo, no dentista, reunião de escola, ajudar na lição de casa, essas coisas... Tem um fator também, conjuntural: aqui eu moro perto do meu trabalho; meu marido trabalhava do outro lado da cidade. Mas a gente já organizou a rotina da família com essa expectativa de que seria a mãe que cumpriria essas tarefas [...] A gente não fugiu disso, e em muitas coisas, reiteramos esse formato. Mas, por outro lado, sempre com muito respeito com o trabalho, inclusive das crianças. Me cansei de levar os meninos para a universidade à noite, porque o Sérgio não tinha chegado em casa e eu tinha que dar aula. Então eu levava os meninos e colocava uma esteirinha no chão da sala de aula. Eles deitavam lá e ficavam dormindo enquanto eu dava aula. São coisas que a gente vai se organizando.

---

<sup>102</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Tinha essa coisa de ir toda a família na ANPED<sup>103</sup>, mas depois que a ANPED saiu de Caxambu<sup>104</sup>, pararam de ir. Um dia, meu filho falou: "Nossa, mãe, faz muito tempo que a gente não vai na ANPED." [risos] "É, meu filho, vocês estão desatualizados das últimas discussões, não é?". Porque eu costumava ir a congressos, levando o marido e os meninos. Mas eu vou dizer que achava isso bom. Isso me dava uma certa segurança. Eu tinha como escapulir<sup>105</sup> daquilo ali também, entendeu? De um lado e de outro eu tinha como escapar.

Atuação na sala de aula, sempre gostei. Acho a sala de aula bem gostosa. Como um púlpito, ou um picadeiro, o quadro de giz, que agora não é mais de giz, eu sempre achei bom. Agora, até acho melhor do que achava quando era mais nova, sabe? À medida que o tempo vai passando, a sala de aula fica mais acolhedora, especialmente nas disciplinas do curso de pedagogia. Eu trabalho muito com a pedagogia e com a licenciatura do campo, principalmente. Raramente trabalho com a licenciatura em matemática urbana, digamos assim.

Mas eu acho que você vai amadurecendo e entendendo melhor a dinâmica do grupo de estudantes. Também tem essa coisa, assim: você sai do campo de disputa. Quando comecei a dar aula, havia uma certa disputa das alunas comigo, porque éramos da mesma idade. Minha situação era um tanto provocativa na época. Mas hoje em dia não, hoje eu sou a "tiazinha". É bem engraçado, agora estou na idade das avós delas. Já passei pela fase em que era da idade das mães, agora estou na idade das avós [risos]. Então, tem assim, é pitoresco ouvir eu mesma narrar o passado. Por outro lado, também acho muito pitoresco, meus filhos, minhas alunas e meus alunos me ensinam coisas. Eu não sei usar o Instagram, eles que me ensinam isso [risos]. Então, acho muito legal. E quanto ao conhecimento em si, acho que você vai expandindo seu repertório. Especialmente com a pesquisa que vai acompanhando salas de aula<sup>106</sup>, a gente vai constituindo um repertório e tem sempre muitos casos para contar (nos cursos). Então isso dá legitimidade à sua elaboração teórica. Então, acho que a sala de aula foi ficando mais encantadora. E vou te dizer uma coisa que me surpreendeu: a aula online. Eu achava que ia ser péssima, mas não foi tão ruim quanto eu pensava. Acho que também fomos aprendendo a usar as ferramentas e tudo mais. Mas não é bom, não, porque não é possível fazer algo que para mim

---

<sup>103</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A colaboradora se refere às reuniões nacionais da Associação, que hoje são bienais e itinerantes, mas antigamente eram anuais e sempre ocorriam na cidade de Caxambu (MG).

<sup>104</sup> Cidade no interior do estado de Minas Gerais, distante 375 km de Belo Horizonte.

<sup>105</sup> Quando a colaboradora menciona "escapar" nesse contexto, ela provavelmente está se referindo a ter uma forma de se afastar ou se distanciar temporariamente do evento. No caso específico, participar de congressos com o marido e os filhos lhe proporcionava uma pausa ou um momento de alívio, uma vez que ela podia se desconectar temporariamente das demandas do trabalho e se concentrar em outra atividade ou ambiente.

<sup>106</sup> Nas pesquisas desenvolvidas e orientadas pela colaboradora, em sua maioria, o material empírico é produzido por meio de observação participante em salas de aula da Educação Básica.

é muito importante na aula, que é cantar no início da aula. Não, não dá para cantar. Fazer a turma cantar [risos]. E online não tem como fazer isso. Então, só por isso, já não daria certo fazer. Já não me agrada o curso online.

Ah, acho que já comentei um pouco sobre pessoas que convivi... A Manuela e a Magda foram duas pessoas muito importantes para mim. Elas foram exemplos exemplares, como diz a Gelsa<sup>107</sup>, que também é uma referência e tem sido muito importante na minha constituição como professora e pesquisadora. Meus orientadores também foram cruciais: o professor Mário, depois a Dione Lucchesi<sup>108</sup> no doutorado, a Gelsa num pós-doutorado e agora a Ana Smolka em outro. Acho que tive muita sorte com esses quatro encontros em minha formação acadêmica. Acho que foram pessoas fundamentais na minha trajetória, verdadeiras parceiras. O que é curioso é que, no mestrado, eu era bem jovem, mas no doutorado, que fiz dez anos depois, o público da pós-graduação remoçou. Então, aos quase 40 anos, eu já era uma das mais velhas do doutorado, porque já havia esse pessoal que fazia graduação, mestrado e doutorado em sequência, e que iniciava a carreira já com o doutorado.

E depois, em minha linha de pesquisa, eu abro um outro capítulo com orientandos e orientandas, então cada um deles vem trazendo uma nova demanda. A Celeste<sup>109</sup>, por exemplo, que traz essa indagação sobre Gênero e Educação Matemática para mim. E a história da Celeste comigo é a seguinte: ela leu o meu livro de EJA<sup>110</sup> e se deparou com uma parte em que eu conto a história de uma senhora que falou por que ela estava voltando a estudar: “ah, porque

---

<sup>107</sup> Gelsa Knijnik possui Licenciatura em Matemática (UFRGS, 1970), Mestrado em Matemática (UFRGS, 1979) e Doutorado em Educação (UFRGS, 1995), tendo realizado estágio de pós-doutoramento na Universidad Complutense de Madrid (2002) e estágio-senior na Aalborg University (2012). É professora aposentada do Instituto de Matemática da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Realiza pesquisas na área da Educação, com ênfase em estudos sobre educação matemática desde uma perspectiva social, econômica, política e cultural, sob a ótica da Etnomatemática. Seus estudos empíricos estiveram relacionados aos movimentos sociais camponeses, em especial com o Movimentos Sem Terra. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8744369266395118>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>108</sup> Dione Lucchesi de Carvalho, Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é uma renomada pesquisadora e professora brasileira com atuação na área da Educação Matemática. Seu trabalho tem contribuído significativamente para o desenvolvimento do campo no Brasil. Ela é reconhecida por sua dedicação ao ensino e à pesquisa em Educação Matemática, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à investigação de práticas pedagógicas inovadoras. Sua atuação inclui participação em projetos de pesquisa, orientação de estudantes, produção de artigos científicos e participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais.

<sup>109</sup> Maria Celeste Reis Fernandes de Souza graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola FAFILE (1983), Mestre em Ciências de la Educación pelo Instituto Enrique José Varona, Havana. (2001), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG (2008) e realizou estágio de pós-doutoramento em educação na Universidade Federal de Sergipe UFS (2015). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território e do curso de Pedagogia, Univale. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2703384157059932>. Acesso em: 04 jun. 2024.

<sup>110</sup> A colaboradora refere-se ao livro: FONSECA, M. C. F. R. Educação matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. v. 1. 113p, que possui nova edição, publicada em 2016 também pela editora Autêntica.

você sabe, eu parei de estudar porque tinha que começar a trabalhar, e minha mãe também ia trabalhar, eu tinha que cuidar dos meus irmãos, e ficava cuidando dos meninos e tal, depois eu casei, vieram meus filhos, cuidei dos meus filhos, depois meu marido ficou doente e não sei o quê”, e depois ela falou assim, “aí, Deus me deu a graça de ficar viúva, e eu fui cuidar de mim” [risos]. E eu conto esse caso lá no livro, e a Celeste falou que, quando ela leu isso, ela pensou: “gente, está na hora de eu cuidar de mim, eu vou retomar a minha formação também”. E ela então tentou um mestrado lá na UFMG, num ano em que eu não estava oferecendo vaga e não tinha quem orientasse o projeto dela, portanto ela não passa; mas começa a fazer uma disciplina como aluna especial, ministrada por mim. E quando eu li o primeiro trabalho que ela escreveu no curso, diante da qualidade do texto e a maturidade das ideias, questionei por que ela tinha tentado o mestrado e não o doutorado. E ela explicou: “porque eu tenho um mestrado de uma instituição de Cuba, mas não é reconhecido, então quero fazer aqui de novo”. E eu disse a ela: “Não, mesmo que você não tenha mestrado, pode fazer seleção direto para o doutorado”. Foi assim que ela se tornou minha primeira orientanda de doutorado.

Ela já chegou trazendo essa discussão sobre as relações de gênero e com referências em Foucault<sup>111</sup>. E praticamente só trabalhamos com Foucault nessa parceria, não apenas na tese<sup>112</sup>, mas também em publicações posteriores. Mas ela chega com essa indagação inicial, e então começamos a estudar juntas. E cada orientando traz sua própria questão. Por exemplo, abri uma vaga agora com o tema da educação de pessoas surdas por conta de já ter tido um orientando que trouxe essa demanda<sup>113</sup>; mas avisei que quem passasse teria que dar conta da comunicação em Libras<sup>114</sup>, já que não sou fluente, o que considero uma falha minha, eu gostaria de ser fluente. Essa primeira pesquisa contemplando relações de gênero e Educação Matemática nos fez perceber que havia muito mais para discutir sobre o assunto. Então, a Celeste fez a tese dela, levando cerca de três anos, mas gostávamos muito de trabalhar juntas. Nossa dinâmica era interessante, antes dos tempos de interação remota. Ela viajava a noite toda, chegando aqui, na minha casa, às 6h da manhã, toda quinta-feira, do posto rodoviário diretamente para minha casa,

---

<sup>111</sup> Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador das ideias, teórico social e crítico literário francês. Sua obra influente abrange uma variedade de campos, incluindo filosofia, sociologia, psicologia, história e crítica literária. Foucault é conhecido por sua análise crítica das instituições sociais, poder, saber e subjetividade.

<sup>112</sup> SOUZA, M. C. R. Gênero e matemática(s) – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

<sup>113</sup> PINHEIRO, Rodrigo Carlos. “SURD@ ASSIM SURD@ ASSIM CULTURA ASSIM” “TOD@ ALUN@ ASSIM”: pessoas jovens e adultas surdas bilíngues apropriando-se de práticas de numeramento em um curso de Educação Financeira. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

<sup>114</sup> Língua Brasileira de Sinais.



trazendo pão. Passávamos o dia inteiro trabalhando juntas, cerca de 15 horas por dia, e às 9h da noite ela voltava para a rodoviária e ia embora para Valadares. Fizemos isso durante a escrita da tese, na fase da análise, e mesmo após a conclusão da tese, continuamos mantendo uma dinâmica de trabalho juntas, tanto que ontem mesmo tivemos uma reunião para discutir um projeto em conjunto.

Bom, e aí despertam outros trabalhos que vão mostrando que abordar a natureza generificada das práticas matemáticas é um processo inevitável. Não dá para pensar nessas práticas sem considerar essa dimensão, pois ela determina muitas coisas. Mas acho que nem cheguei a publicar textos que tratam especificamente sobre relações de gênero sem a parceria da Celeste. Porque ela é quem domina a literatura. Mas ela fica rindo, porque às vezes eu dou palpite, reinterpretando as autoras [risos]. Aí discutimos as referências no confronto com empirias diversas... É sempre muito divertido. Celeste me desafia muito intelectualmente. Ela é muito perspicaz, e temos uma forte conexão: se uma fala algo, a outra já está pensando em como inserir no texto. Além de ser uma amiga muito querida, a admiro muito intelectualmente e gosto muito de trabalhar com ela. Agora estou trabalhando com outra estudante que veio para o mestrado com um tema que jamais tinha contemplado, que é a educação infantil. Do mesmo modo, como nesse caso, quando tenho uma primeira orientanda que trabalha com uma temática em que não transito com muita intimidade, ela também precisa trazer um aporte teórico mais robusto. E é o caso dessa minha orientanda que está pesquisando infâncias. Ela já é uma pessoa madura, estudiosa da educação infantil. Veio fazer mestrado e agora está no doutorado. Não pedi a passagem direta para o doutorado, pois ela ficou grávida durante o mestrado e perdemos os prazos. Agora está fazendo doutorado e vamos trabalhar com questões de gênero, porque os modos de apropriação de práticas matemáticas de crianças de 3 e 4 anos também são generificados<sup>115</sup>. Assim como no trabalho com pessoas idosas alfabetizadas<sup>116</sup>, essa questão do gênero perpassa todas as análises. Na verdade, assim, é uma coisa fundamental e decisiva para análise. Se não pensarmos nessas práticas generificadas, algumas análises ficarão sem sentido.

Então, quando me perguntam por que não me aposento, penso que não sei fazer muitas

---

<sup>115</sup> LIMA, Raquel Monteiro Pires de. “E SE FOR OITO AS MENINAS/ A GENTE TINHA GANHADO/ TÁ BOM?: crianças de 3 e 4 anos apropriando-se de práticas de numeramento em jogos de separação e coreografias de integração de gênero. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Defendida em 30 de abril de 2025.

<sup>116</sup> GROSSI, Flavia Cristina Duarte Pôssas. “*Mas eles tinha que pôr tudo aí, ó! Isso tá errado, uai!... Seis... Eu vou mandar uma carta prá lá, que ele não tá falando direito, não!*”: mulheres em processo de envelhecimento, alfabetizadas na EJA, apropriando-se de práticas de numeramento escolares, 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

outras coisas. Não sou habilidosa, não sei fazer crochê, tricô, não sei pintar, bordar, nada disso. E escrever é algo que está no meu plano. Se eu for fazer algo diferente, é escrever. Então, essa é a coisa que acho que tenho: ideias, deixar escrito, um livro de sei lá o quê. Tenho ideia de fazer um livro de poesia doméstica. Porque escrevo versos para situações especiais: um colega que se aposentou, eu escrevo versos para ele, minha mãe fez 90 anos, escrevo versos para ela. Os versos com pistas do Coelho da Páscoa, eu escrevo versos diferentes todo ano. Versos temáticos e tal. Mas. Então, tenho vontade de fazer isso. Mas, hoje, o trabalho de investigação é algo muito prazeroso para mim. Gosto muito desse trabalho. Ultimamente, tenho trabalhado com três ex-orientandos em textos. Vamos escrever isso, sei lá. Gosto desse trabalho. Então, claro, posso me aposentar e fazer isso. Posso. Mas, por que me aposentaria se continuo trabalhando tanto? Pelo menos recebo o abono [risos]. O abono que as pessoas chamam de pé na cova [risos]. Pelo menos continuo recebendo o pé na cova. Então, se é para trabalhar tanto, continuo mais um pouquinho. Mas, agora estou vislumbrando esse momento. No ano de 2026, eu termino o meu mandato do CNPq; faço 40 anos de FAE, acho que posso dizer “missão cumprida”. Estou com essas coisas assim, em 2026 eu vou mudar a organização aqui das coisas, vamos ver se eu vou chegar até lá, quem sabe... Essa também é outra coisa, estando na ativa, a qualquer hora eu posso mudar de ideia; mas o contrário não, se eu sair aí não posso mudar de ideia. Eu sou geminiana, eu gosto dessa possibilidade de mudar [risos].

Acho que já falei sobre a revolução na área e minha visão do futuro. Quanto ao aprendizado que ainda quero ter, eu me ressinto muito de não saber Libras. Isso é algo que me propus a aprender no ano passado, mas aconteceram tantas e tal. Mas quero ver se invisto em aprender Libras. Achei maravilhoso fazer pesquisa com pessoas surdas. É como na EJA; elas nos ensinam muitas coisas sobre a apropriação de práticas matemáticas de uma maneira geral. A gente não se dá conta de como a linguagem está ali à disposição e como muda tudo se nos comunicamos por uma outra, em uma mídia que não é oral. É muito legal. Isso é algo que gostaria de aprender. Fico encantada. Domingo, fui a um concerto com músicas do Milton e do Fernando Brant<sup>117</sup>, com arranjos da Orquestra Ouro Preto<sup>118</sup>. Enquanto a moça cantava, havia tradução em Libras. Normalmente, gosto de ficar olhando para a orquestra, gosto de ver os

---

<sup>117</sup> Milton Nascimento e Fernando Brant foram uma das mais importantes duplas criativas da música popular brasileira. Milton, conhecido por sua voz única e por sua habilidade como compositor e arranjador, e Fernando Brant, um letrista talentoso, colaboraram em muitas músicas que se tornaram clássicos da MPB. Eles se conheceram na década de 1960, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e começaram a trabalhar juntos em uma parceria que se estendeu por décadas.

<sup>118</sup> A Orquestra Ouro Preto é uma orquestra brasileira. Foi fundada, no ano 2000, pelo compositor e professor Rufo Herrera, junto ao professor e maestro Ronaldo Toffolo. A OOP é formada por vinte músicos, aos quais se agregam músicos convidados, de acordo com o repertório a ser executado.

músicos tocando, mas fiquei olhando para a intérprete de Libras o tempo todo. Achei maravilhoso vê-la cantando em Libras. Achei aquilo super legal.

Bom, sobre minha inserção na Educação Matemática: eu sou sócia-fundadora da SBEM<sup>119</sup>. Eu estava naquela reunião em Maringá, na fundação da SBEM. Acho que não fui a poucos ENEMs<sup>120</sup>, acho que só quando estava de resguardo. Acho que os ENEMs também vão marcando minha trajetória. Acho que contei um pouco dessa história... E fui contando um pouco sobre participar do curso de Mestrado de Rio Claro, e acho que isso mudou muito. A criação desse curso foi um momento importante na área. Mudou no Brasil de um modo especial, principalmente porque coincidiu com essa mudança de paradigma da educação excludente para uma educação que almeja ser inclusiva. Acho que isso vai formando a Educação Matemática brasileira. Os rumos que as tendências tomaram têm muito a ver com esse anseio e essa compreensão dessas práticas; quer dizer, nós, educadoras e educadores matemáticos, não estamos formando experts em matemática, estamos disponibilizando práticas a que todos têm direito. Então, acho que isso conforma a Educação Matemática brasileira. Mas esse movimento acaba acontecendo de forma gradual.

Em 1998, fiz um estágio na França, promovido pelo Pró-Matemática<sup>121</sup>. Naquela época, a França estava começando a se dar conta de que precisava pensar naqueles que não compartilham a mesma cultura da escola. Mas a ideia ainda era muito incipiente. Acho que foi depois que pesquisadores na França se deram conta disso, com a chegada de migrantes e refugiados, o que acabou balançando a concepção de Educação europeia. Nós aqui antecipamos essa mudança, desde a abertura e depois com a nova Constituição, a nova LDB etc. Infelizmente, vemos que essa perspectiva está sob risco, mas acho que há uma pressão social que impede que isso volte tanto atrás, que retroceda. Contudo, há um encarecimento da escola de uma maneira geral, e isso é meio inevitável, vem acontecendo e repercutindo nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas.

Eu estou lembrando uma aluna do grupo em que eu fiz a minha pesquisa de doutorado. Essa estudante da EJA se chamava Cezarina<sup>122</sup>, que era minha malunga, que é quem nasce no mesmo dia. Então, a Cezarina era do mesmo dia que eu, 1º de junho. E durante o tempo em que

---

<sup>119</sup> Sociedade Brasileira de Matemática.

<sup>120</sup> Encontros Nacionais de Educação Matemática.

<sup>121</sup> O projeto Pró-matemática na formação do professor destina-se a fortalecer a formação dos educadores em Matemática e em Educação Matemática, mediante uma estratégia de estreita articulação entre teoria – prática docente – pesquisa.

<sup>122</sup> Sobrenome das alunas não divulgados por questões de ética na pesquisa de doutorado que a colaboradora se refere.

eu acompanhei a turma, porque eu acompanhei o tempo todo, desde que eles fizeram inscrição no curso até a formatura [...] claro que já não era mais o trabalho de campo, mas eu continuei acompanhando a turma. E aí, a Cezarina, aluna dessa turma, sempre me ligava no dia primeiro de junho. E um dia, no dia primeiro, cedinho, a Cezarina me ligou. Eu falei: “ah, Cezarina, eu que tinha que ter te ligado primeiro!”. E ela falou: “não, eu queria te ligar primeiro, porque a gente tem muito que te agradecer.”. Aí eu fiquei pensando: “gente, o que que elas têm para me agradecer?”. Porque eu não fiz nada, eu não era professora da turma, nada disso. Eu só estava lá enchendo o saco, não é? [risos]. Só levando parafernália para montar minha câmera, não sei o quê, entrevistando, coletando material, pegando caderno, assistindo as aulas... Eu falei: “o que que vocês têm para me agradecer, Cezarina? Eu que tenho que agradecer a vocês, que vocês me aturaram lá na sala o tempo todo”. Ela falou: “não, nós temos muito de que te agradecer, porque você prestou atenção na gente.” Eu acho isso forte. Na minha permanência na sala dela, Cezarina viu o reconhecimento de que as e os estudantes da EJA têm uma relevância especial. O que fazem, a maneira como aprendem, tudo isso possui uma relevância que alguém se dispõe a prestar atenção.

A Flávia e eu escrevemos um artigo<sup>123</sup> para um dossiê sobre inovação em *Literacy and Numeracy* em uma revista. Decidimos submeter o artigo para essa publicação. Apesar de, durante a discussão desenvolvida na tese, não termos focalizado especificamente a atividade da professora, acabamos abordando o tema da inovação destacando como os estudantes contribuem para a dinâmica da sala de aula. Em uma reunião do grupo com a Smolka, compartilhamos o texto e a Ana destacou algo interessante: ela disse que a verdadeira inovação está em prestar atenção em um sujeito que muitas vezes é esquecido. “E vocês fazem isso”, disse a Ana Smolka. “Considero isso um gesto generoso e significativo”.

Por isso, eu também gostaria de agradecer por você ter dedicado sua atenção às minhas histórias. Enfim, foi muito bom, querida. Obrigada por me ouvir. Foi maravilhoso.

Vai ser um prazer reencontrá-la. Quem sabe não conseguimos nos encontrar pessoalmente em algum momento? Os caminhos acadêmicos frequentemente nos proporcionam esses encontros.

## Referências

---

<sup>123</sup>GROSSI, Flávia Cristina Duarte Pôssas. FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. “When I see a sale, I say: ‘Ah! But when will this expire?’”: Pragmatic Relations in the Practices of Reading Expiration Dates by Older Women Literacy Students. *Spring*, volume 5, issue 2, 2023.

BRASIL, BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidente da República, 1996a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2) pdf. Acesso em: 04 jun, 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. 1996b. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES *Magistério primário*, Fátima Ferreira.: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa, n. 86, p. 5-14, 1993.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. MAGALHÃES, Edna Maria Santana. CORLHO, Ana Maria Simões. VAZ, Ana Cristina Ribeiro. EITERER, Carmem Lúcia. Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG: Desafios e Possibilidades na Adoção de uma Perspectiva Transdisciplinar. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. SIMÕES, Fernanda Maurício. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 517-532, abr./jun. 2014.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, jul. 2004.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.12, n.34, p. 561-588, 2021.

MIRANDA, Glaucia Vasques. Escola Plural. *Estudos avançados* 21 (60), 2007.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

### SEÇÃO 3

## **DIFRATANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: HISTÓRIA ORAL, NARRATIVAS E QUESTÕES DE GÊNERO**



## 1. O meio como começo: como nos movemos na/com a pesquisa



**Imagem 1** – Avenida em Campo Mourão/PR.



**Imagem 2** – Rua dentro da Unesp de Rio Claro/SP.



**Imagem 3** – Rua em um bairro de Cape Town, África do Sul.

Não preciso do fim para chegar.  
Do lugar onde estou já fui embora  
– Manoel de Barros<sup>1</sup>

Este “começo”, como todos os começos, já está sempre entrelaçado com a antecipação de onde está indo, mas nunca simplesmente alcançará, e com um passado que ainda está por vir. Não se trata apenas de que o futuro e o passado não estão “lá” e nunca ficam parados, mas que o presente não está simplesmente aqui-agora. Múltiplas iterações heterogêneas: passado, presente e futuro, não em uma relação de desdobramento linear, mas entrelaçadas umas nas outras em um envolvimento não linear de espaço-tempo-matéria, uma topologia que desafia qualquer sugestão de um múltiplo suave e contínuo. (Barad, 2010, p. 244, tradução da autora)<sup>2</sup>.

Não há exatamente um começo; estou sempre pelo meio do caminho. *Gosto dessa história porque simboliza bem a minha posição de “estar pelo meio”: no meio da estrada [...] no meio da vida, no meio do caminho... Essa ideia de estar sempre entre algo ou em transição*

<sup>1</sup> BARROS, Manoel. *Livro sobre Nada*. São Paulo: Record. 1996. p. 71.

<sup>2</sup> This “beginning,” like all beginnings, is always already threaded through with anticipation of where it is going but will never simply reach and of a past that has yet to come. It is not merely that the future and the past are not “there” and never sit still, but that the present is not simply here-now. Multiply heterogeneous iterations all: past, present, and future, not in a relation of linear unfolding, but threaded through one another in a nonlinear enfolding of spacetime-mattering, a topology that defies any suggestion of a smooth continuous manifold (Barad, 2010, p. 244).

*é algo que considero significativo e bacana na minha trajetória*<sup>3</sup>. Essa ideia de estar no meio – no meio do caminho, no meio da vida, no meio das trajetórias – despontaram reflexões sobre esta pesquisa e sobre a metodologia que a sustenta.

O “presente”, nosso “começo”, já está no passado, afinal. E, mesmo enquanto estava acontecendo, não era “aqui-agora”: era, em vez disso, uma amálgama de muitos momentos que haviam acontecido antes. Nossos passados – o meu, o de Heloisa, o de Rose-Anne e o das mulheres que compõem esta pesquisa – eram, em primeira instância, presumivelmente distintos, já que, na maioria dos casos, nunca havíamos nos encontrado antes. Seja na entrevista de seleção de mestrado, na minha vinda para a África do Sul, ou no convite para que as colaboradoras participassem desta pesquisa, nossas histórias pareciam desconectadas. No entanto, nossos passados “nunca ficam parados”; eles estão sempre se entrelaçando com as temporalidades de outras pessoas. Esses entrelaçamentos moldaram como cada uma de nós conceitualizou o momento “presente” do encontro: minhas razões individuais para buscar o título de mestre; as da Heloisa, ao aceitar orientar um trabalho com a temática que propus; as de Rose-Anne, ao me receber na Universidade da Cidade do Cabo – África do Sul e compartilhar comigo discussões sobre o pós-humano e a difração; e as das educadoras matemáticas, ao aceitarem meu convite para entrevistas. Esses passados também configuraram nossos momentos futuros, que começaram a se desenhar ali – a continuidade desta pesquisa de doutorado, outras pesquisas que poderão emergir – e até mesmo tempos que podem ter acontecido, mas ainda não importam ou não foram reconhecidos. Assim, o “presente” era, na verdade, um entrelaçamento de histórias, pensamentos e tempos que já estavam em movimento, moldando o que parecia ser um ponto de início.

Aquele “começo” era um entrelaçamento de anos, pensamentos, e assim por diante, que compunham o que Barad se refere como “devir intra-ativo iterativo” (Barad, 2013b, p. 17)<sup>4</sup>. Todos os entrelaçamentos com nossos passados, presentes e futuros nos trouxeram a este espaço, em que nossas memórias, histórias, culturas e entendimentos moldaram nosso “começo” como algo “ativo, responsivo, gerador, articulado e vivo” (Barad, 2013b, p. 17)<sup>5</sup>. A citação inicial de Barad (2010) implica na não linearidade das narrativas e a forma como elas se entrelaçam com o espaço e o tempo. No caso desta pesquisa, ela orienta as escolhas metodológicas em torno de três eixos: a temporalidade difrativa, a corporificação das narrativas

---

<sup>3</sup> Trecho da narrativa da professora Sônia Clareto.

<sup>4</sup> “Iterative intra-active becoming” (Barad, 2013, p. 17).

<sup>5</sup> “Active, responsive, generative, articulate, and alive” (Barad, 2013, p. 17).



e o deslocamento geográfico e político. Esses deslocamentos não se limitam às trajetórias das educadoras matemáticas, mas incluem também a minha própria experiência enquanto pesquisadora, atravessando fronteiras geográficas, culturais e epistemológicas no processo de construção deste trabalho. Neste capítulo, primordialmente, narro o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, explicitando como articulamos a perspectiva pós-humanista e difrativa (Barad, 2007) com a História Oral (Portelli, 1991; Garnica & Souza, 2011) e com as questões de gênero, como também de que modo esse processo foi sendo permeado por deslocamentos teóricos e metodológicos.

## 2. Como começar quando se está preso: o método como encontros e (re)invenções

Eu queria ser lido pelas pedras  
– Manoel de Barros<sup>6</sup>

Em uma das conversas com Rose-Anne, no período em que eu estava escrevendo esta seção, em seu escritório na *School of Education* da *University of Cape Town*, pergunto: “como começar? O que fazer quando estou ‘presa’ e não saio do lugar?” – nesse momento havia escrito meia dúzia de páginas que quase queriam dizer coisa alguma.

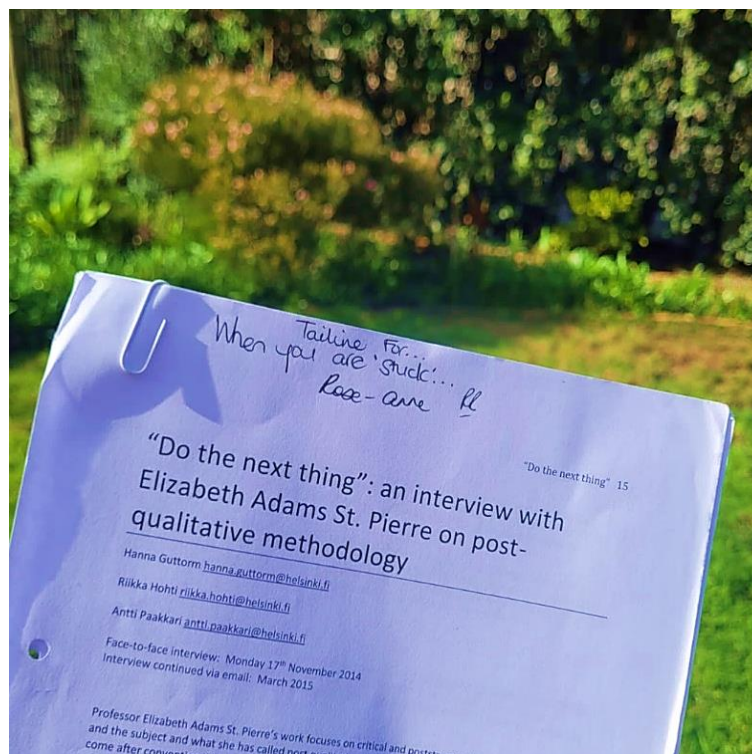


**Imagem 4** – Escrito em tinta preta na parte superior do artigo: Tailine, for... When you are ‘stuck’...Rose-Anne. Trad.: “Tailine, para...Quando você estiver ‘presa’...”.

<sup>6</sup> BARROS, Manoel. *Livro sobre Nada*. São Paulo: Record. 1996. p. 69.

Ela, com sua mente sempre ágil e direta, responde entregando-me uma pilha de artigos com suas anotações e grifos, e me conta uma história que havia vivido semanas antes, em sua visita à Ilha Grande, no Rio de Janeiro (e que eu tomo emprestada para contar neste texto, com sua autorização). Ela conta sobre um exercício de observação que fizera: observar algo por 20 minutos e permitir que uma questão emergisse. Durante sua reflexão, fotografou pegadas deixadas no solo – rastros de pessoas, animais e veículos. Ao me mostrar uma dessas imagens, descreve como aqueles rastros sugeriam movimento, mas deixavam um mistério: estavam indo ou voltando? De onde vinham? Para onde iam? A única certeza era que estavam em movimento. *O que os rastros escondem?* – perguntou Rose-Anne. Essa questão abriu espaço para pensarmos não apenas sobre as trajetórias visíveis, mas também sobre os aspectos ocultos e as camadas de significados que acompanham cada movimento.



**Imagem 5** – Fotografia dos rastros tirada por Rose-Anne em Ilha Grande/RJ, em maio de 2024.

Ela propôs que eu fizesse o mesmo exercício para perceber se alguma questão ou reflexão surgiria.



**Imagem 6** – Colagem de fotografia de um parque em Rondebosch – Cape Town, Africa do Sul.



Seguindo sua sugestão, saio para caminhar em um parque próximo à minha residência em Rondebosch, onde costumo caminhar todos os dias. Deparei-me com uma rocha. Encarei-a por vários minutos, buscando algo que pudesse emergir dessa interação<sup>7</sup>. A rocha repousa na água, parcialmente envolvida pela sombra da árvore. Ela parece imóvel, mas a água, que a tudo conecta, mostra um contínuo, um movimento que escapa ao olhar apressado.

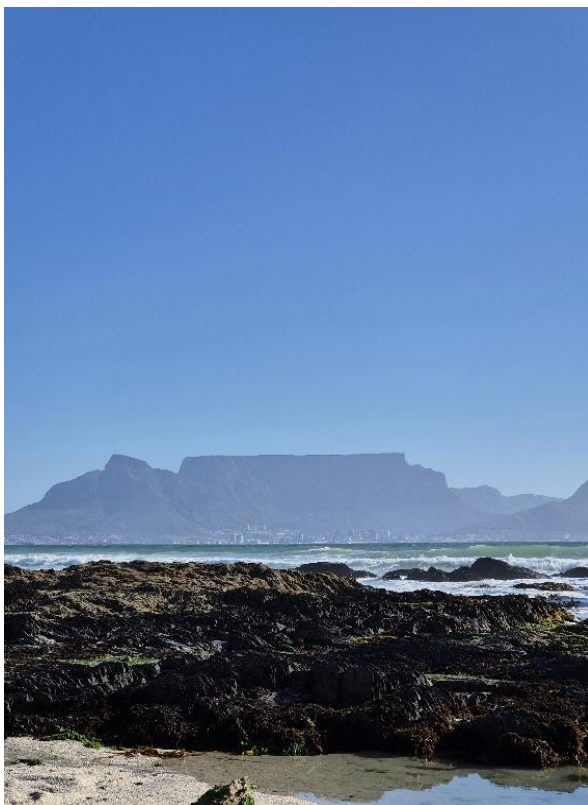


**Imagem 8** – Montanha da Mesa - Table Mountain, em inglês.



**Imagem 7** – Rocha encontrada no parque em que caminhava.

Perguntei-me: quais memórias essa rocha carrega? Ela guarda a memória da formação das coisas, desde a Terra primitiva? Quais segredos ela sabe deste universo? Quais interferências sofreu para chegar até aqui? Enquanto a observava, percebi que não apenas a rocha interferia em mim, moldando minhas percepções e pensamentos, mas também que minha observação gerava perturbações que transformavam minha relação com ela. Talvez essa rocha tenha se desprendido da Table Mountain<sup>8</sup> há milhões de anos, carregando em sua estrutura as marcas dos eventos geológicos

<sup>7</sup> O termo interação é utilizado aqui em consonância com a perspectiva de Barad (2007), que propõe uma distinção em relação à noção mais convencional de interação. Para Barad, a interação pressupõe entidades previamente separadas que depois se relacionam, enquanto a intra-ação implica que os próprios agentes emergem no ato de se afetarem mutuamente. Dessa forma, as interações não são meras repetições de interações, mas processos contínuos de reconfiguração das relações. Como destaca Barad: “Iteratividade não é uma repetição de interações entre entidades já estabelecidas, mas sim o reconfigurar contínuo das relações, em que os próprios participantes se constituem através das intra-ações” (Barad, 2007, p. 170). Esse entendimento dissolve fronteiras fixas entre sujeito e objeto, humano e não-humano, enfatizando a co-constituição das existências e dos fenômenos no mundo.

<sup>8</sup> A montanha da Mesa, do inglês Table Mountain, é uma grande montanha de cume plano que domina a paisagem de Cape Town, na África do Sul.

e climáticos que moldaram sua trajetória. E se, em sua longa jornada, ela também guardasse rastros de tempos que não testemunhamos, de forças que a esculpiram silenciosamente? Que histórias carregam em suas fissuras, em seus deslocamentos, em sua materialidade entrelaçada ao tempo? Se as narrativas humanas são feitas de memória e esquecimento, o que podemos aprender com as rochas que permanecem – e, ainda assim, estão sempre em movimento? *O que as rochas sabem sobre narrativas de vida?*<sup>9</sup>

Ao observar a rocha, vejo não apenas um objeto, mas um testemunho silencioso do tempo, da matéria e das interações que moldam tanto a mim quanto ao universo ao nosso redor. Se abordagem difrativa, conforme teorizada por Barad (2007), desloca a separação entre humano e não-humano, reconhecendo que tudo o que existe se constitui em emaranhados de relações, esse encontro não se deu entre entidades separadas, mas como um evento de intração: minha observação e as narrativas ~~inventadas~~ da rocha se entrelaçaram, criando sentidos que emergiram não apenas da pedra ou de mim, mas do próprio processo de interação. Se essa rocha carrega rastros de eventos que nunca testemunhei – marcas de tempos que escapam à memória humana – então, o que me faz pensar que as narrativas que construo sobre a pesquisa também não sejam emaranhados de tempo, matéria e invenção?<sup>10</sup> Ao contar histórias, quais camadas de significados estou sedimentando e quais estou apagando? O que legitima uma narrativa como conhecimento e outra como fabulação? *Quanto de invenção uma tese em Educação Matemática permite?*

O exercício com a rocha tornou-se mais do que uma metáfora – passou a orientar minha abordagem metodológica. Assim como uma rocha carrega múltiplas camadas geológicas, as narrativas das educadoras matemáticas revelam entrelaçamentos de tempos, espaços/matérias e relações que se atravessam. Ao escutar as narrativas das educadoras matemáticas, percebo que

---

<sup>9</sup> Essas questões sugerem uma difração sobre a relação entre tempo, permanência e transformação nas narrativas humanas e não-humanas. Enquanto as narrativas humanas são construídas a partir de memórias e esquecimentos – isto é, do que escolhemos lembrar e do que inevitavelmente se perde – as rochas parecem ter relação com algo que permanece, que resiste ao tempo de uma maneira diferente. No entanto, apesar dessa aparente imobilidade, as rochas também estão em constante mudança: sofrem erosão, se fragmentam, se deslocam, acumulam camadas de histórias que não são contadas em palavras, mas em marcas geológicas. A pergunta, então, convida a pensar sobre o que podemos aprender com essas materialidades que não falam, mas carregam rastros de eventos e transformações. Se as rochas continuam mudando sem perder sua existência, o que isso nos diz sobre as narrativas humanas, que muitas vezes são vistas como registros lineares e fixos? Podemos compreender nossas histórias não como algo fechado, mas como processos contínuos de transformação – assim como a trajetória das rochas ao longo do tempo?

<sup>10</sup> “Memory does not reside in the folds of individual brains; rather, memory is the enfoldings of space-time-matter written into the universe, or better, the enfolded articulations of the universe in its mattering. Memory is not a record of a fixed past that can ever be fully or simply erased, written over, or recovered (that is, taken away or taken back into one's possession, as if it were a thing that can be owned). And remembering is not a replay of a string of moments, but an enlivening and reconfiguring of past and future that is larger than any individual.” (Barad, 2007, p. ix).

a memória funciona de forma semelhante à observação da rocha: não se trata de um relato fixo ou individual, mas de um fenômeno em articulações com o universo em sua matéria (Barad, 2007).

O presente, o passado e o futuro se entrelaçam aqui, em um espaço-tempo difratado, cujas minhas memórias e questionamentos se fundem com a longa história da rocha, com a minha história, com a história de Rose-Anne, e da minha orientadora, Heloisa, das mulheres que compõem essa pesquisa, dos autores e autoras que mobilizo, das pessoas que “passaram” por esta tese de algum modo...

Assim, enquanto a observo, sinto que nossas existências se encontram e se transformam

mutuamente, evidenciando o conceito de Barad (2007, 2017a) de intra-ação, em que o observador e o observado estão inextricavelmente conectados<sup>11</sup>. *O que as rochas escondem?* – pergunto-me.

O que emergiu desse encontro com a rocha lembrou-me de uma experiência que vivenciei em 2022, durante a disciplina ministrada por minha orientadora, Heloisa, e Luzia Aparecida de Souza<sup>12</sup>, também membro do Grupo História Oral e Educação Matemática –



**Imagem 9** - Transposição de caminhos.

<sup>11</sup> O conceito de intra-ação formulado por Barad propõe um deslocamento em relação ao entendimento tradicional de interação. Enquanto a interação pressupõe entidades previamente separadas que se relacionam posteriormente, a intra-ação sugere que os próprios agentes emergem e se constituem mutuamente no ato de se afetarem. Dessa forma, não há sujeitos ou objetos pré-existentes, mas um contínuo processo de co-constituição. Além disso, as intra-ações produzem cortes que não estabelecem separações absolutas, mas que cortam junto e separadamente ao mesmo tempo. Como explica Barad: “Intra-actions enact agential cuts, which do not produce absolute separations, but rather cut together-apart (one move)” (Barad, 2014, p. 168). Esse entendimento evidencia como as existências e os fenômenos não estão simplesmente conectados, mas emergem de forma co-implicada e difratada, produzindo novas configurações de sentido e materialidade.

<sup>12</sup> Luzia aparecida de Souza é Mãe do Francisco desde 2013. Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), mestrado e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Realizou Pós-Doutorado na Escola de Educação na Universidade de Cape Town (África do Sul) de agosto de 2019 a julho de 2020. É um dos membros que compuseram a banca de qualificação e defesa desta tese.

Ghoem<sup>13</sup>, intitulada: *Discussões metodológicas sobre o movimento difrativo no Pós-humanismo crítico*. A proposta era a de que lançássemos algum objeto sobre a água para perceber as interferências<sup>14</sup> geradas. Neste momento da disciplina, levanto reflexões parecidas sobre o objeto que encontrei para lançar na água – uma pequena pedra – e sobre as quais escrevo naquele momento: [...] *produzir com ideias, textos, imagens, vídeos, poemas, objetos, músicas, contos, pessoas e... A ausência de separação. A produção conjunta de muitas afetações, entrelaçadas com vozes que trazemos de outras vivências, mas que afetam essa vivência no presente. Diria ainda sobre as vozes e os segredos que a matéria guarda e que trazemos para as discussões. Interrompemos a vivência das coisas com nossas interferências? Sofremos interferências e as produzimos?* Difrato minha própria percepção ao investigar a rocha e depois associá-la ao experimento que realizamos na disciplina mencionada. Essas reflexões difrações com o mais-que-humano<sup>15</sup>, portanto, não são apenas uma meditação sobre um objeto físico ou uma tentativa de “representação metafórica” ou de analogia para/sobre o que quero discutir e apresentar, mas uma exploração das conexões entre o ser e o tempo, entre a matéria e a mente, entre o passado e o presente, que caracteriza por sua vez, uma homologia<sup>16</sup> entre rocha e narrativa. A rocha produz interferências que revelam a contínua transformação e emaranhamento<sup>17</sup> que permeiam todas as coisas. Por essas difrações, construímos essa escrita

---

<sup>13</sup> O Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) é um grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro. Reúne pesquisadores(as) e estudantes interessados em articulações entre História Oral, Educação Matemática e diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sobretudo para a produção e análise de narrativas de vida e memórias que contribuam para a compreensão e escrita de histórias da Educação Matemática. Mais informações estão disponíveis em: <http://ghoem.rc.unesp.br>.

<sup>14</sup> “Experimentação: 1) Perturbando a superfície - Pegar um recipiente com água; - Lançar um pequeno objeto sobre a água (Exemplo: pedra, feijão, arroz, dentre outros); - Lançar dois ou mais objetos ao mesmo tempo na água (Exemplo: pedra, feijão, arroz, dentre outros); - Lançar dois ou mais objetos um seguido do outro na água (Exemplo: pedra, feijão, arroz, dentre outros); 2) Produzindo inquietações - Escolher trecho(s) do texto ou palavra(s) que causaram diferentes afetações e perplexidades; - Produzir algo com essas palavras ou com o trecho escolhido; - Esse algo pode ser: música, imagem, foto, desenho, poema, vídeo, dentre outros.” (experimentação proposta pelas professoras Heloisa e Luzia).

<sup>15</sup> O termo traduzido do inglês *More-than-human* is first offered as a formulation by David Abram in his book, *The Spell of the Sensuous* (1996) which served to disrupt the nature/culture divide. In this way, humans are always a part of the more-than-human world. Places, the cosmos, paper, crayons, drawings, thoughts, atmosphere, paths, footprints, rocks are all more-than-human.

<sup>16</sup> Conforme Murris (2016), homologia não se restringe a uma analogia ou metáfora, mas envolve reconhecer correspondências estruturais entre elementos que, à primeira vista, possam parecer distintos. Em *The posthuman child and the diffractive teacher: Decolonizing the nature/culture binary in early childhood education*, a autora emprega essa noção para evidenciar, em uma perspectiva pós-humana, como criança, professora e outros agentes (humanos ou não) se co-constituem sem se reduzirem uns aos outros. Inspirando-me nessa compreensão, proponho aqui uma homologia entre a rocha e a narrativa, ressaltando como matéria e discurso se entrelaçam em contínuas intra-ações, sem que um se limite a representar o outro.

<sup>17</sup> O conceito de emaranhamento [do inglês *Entanglement*] entre o humano e o mais-que-humano é formulado por Barad (2007), que sugere que “uma metodologia difrativa respeita o emaranhamento de ideias e outros materiais de uma forma que as metodologias reflexivas não o fazem” (p. 29).

(difrativa) sobre o caminhar metodológico da pesquisa, buscando revelar uma caminhada de múltiplos caminhos, que não possui início ou fim definidos, mas que se encontra em constante movimento, em um meio contínuo; com pegadas que não sabemos exatamente onde começaram; com distintas espaço-temporalidades...*Quais caminhos rastros esta pesquisa esconde?*

### 3. Investigação difrativa: um entrelaçamento de múltiplas vozes e perspectivas

Nossa abordagem investigativa explora intra-ações que ocorrem com, antes e além umas das outras: entre temporalidades que trazem narrativas do passado para o presente; entre espaços que conectam o local e o global; entre pessoas cujas histórias se entrelaçam, moldando-se mutuamente; e entre os mais-que-humanos, cujas existências também participam do tecido histórico. O exercício de escuta e análise que realizo nesta pesquisa não apenas registra ou interpreta – ele inventa sentidos, desloca entendimentos e amplia os horizontes da própria investigação. Mas, se a pesquisa não é apenas um caminho a ser percorrido, mas algo que também se cria no percurso, isso faz de mim, pesquisadora, parte do próprio (ou o próprio) *caminho* que exploro? Os meus rastros, e de pessoas que compõem esta pesquisa, são lineares neste *caminho*?

Ao ver o passado, não o considero como um território fechado, mas como algo igualmente aberto às múltiplas forças que ainda agem sobre ele. São emaranhados que perturbam as ideias convencionais de tempo e espaço como recipientes estáticos (Reynolds, 2021), mostrando que as histórias humanas e não-humanas se atravessam continuamente. As narrativas das educadoras matemáticas não são apenas relatos de trajetórias, mas testemunhos que revelam (e escondem) camadas de significados imprescindíveis para compreender a história e, especialmente, a história das mulheres no tempo<sup>18</sup>. *O que as narrativas escondem?*

Que possibilidades se abrem se lermos histórias de vidas “através umas das outras”, considerando tanto pesquisador(a) quanto narradores(as) como partes constitutivas de um fenômeno em movimento? Que potencialidades emergem quando nos deslocamos de uma leitura linear de autores(as) e adentramos a prática difrativa, em que cada conceito, pessoa e lugar se intra-age<sup>19</sup>? Como isso desafia nossa compreensão de pesquisa em Educação

---

<sup>18</sup> Discutimos a frente nesta seção.

<sup>19</sup> O termo intra-age deriva do conceito de intra-ação (intra-action) proposto por Barad (2007) para descrever relações que não ocorrem entre entidades previamente separadas, mas que emergem mutuamente no próprio ato de se relacionar. Diferente da ideia de “interação”, que pressupõe agentes distintos que depois entram em contato,



## Matemática?

Estas questões, inspiradas nas proposições de Murris e Bozalek (2019), marcam nossa forma de abordar a difração como metodologia de escrita, de leitura das narrativas, de pesquisa e de produção de conhecimento – um fazer que não separa sujeito e objeto, que não busca fixar sentidos, mas abrir novas possibilidades de pensamento e de existência na pesquisa. Mais do que oferecer um mapeamento teórico, busco “mapear interferências”<sup>20</sup>, lendo com as autoras a fim de experimentar a difração como prática de conhecimento junto às suas proposições. Para mim, conforme também fora observado por Murris e Bozalek (2019)<sup>21</sup>, aí reside o desafio de adotar a difração como metodologia: não simplesmente conceituar o que seria um “padrão de difração” (em termos de uma lógica de representação), mas em efetivamente colocá-la em prática, rompendo a ideia de que teoria e prática são instâncias separadas. Sob a luz não apenas pelas proposições difrativas apresentadas por Murris e Bozalek (2019), mas também por leituras de Donna Haraway (1991, 1992), Karen Barad (2003, 2007, 2013a, 2014, 2017) e outras autoras, trago para este texto uma atitude que busca atravessar a escrita e a pesquisa de modo a problematizar a própria separação entre quem estuda e o que é estudado. Parto, assim, de uma leitura difrativa das teorias: lê-las através de múltiplas perspectivas, de diferentes tempos e lugares<sup>22</sup>.

Para situar brevemente essa abordagem, recordo que a difração foi proposta por Donna Haraway inicialmente como metáfora (1992) e expandida por Barad (2003, 2007, 2013a, 2014, 2017) por meio de sua interpretação da física quântica – que, por si só, é uma leitura difrativa

---

a intra-ação implica que sujeito e objeto se constituem simultaneamente. Assim, ao afirmar que pesquisadora e narradoras “intra-agem”, destaco que suas existências e significados não são pré-determinados, mas coproduzidos nos encontros e nas condições materiais da pesquisa.

<sup>20</sup> Como enfatiza Barad, a difração “não é um padrão estabelecido, mas uma (re)configuração iterativa de padrões de diferenciação-entrelaçamento” (“*Diffraction is not a set pattern, but rather an iterative (re)configuring of patterns of differentiating-entangling.*” – Barad, 2014, p. 168). Em vez de adotar escalas lineares ou modelos aninhados (como se cada esfera maior englobasse a menor, “à moda das bonecas russas”), Barad (2017a, p. 108) propõe o “mapeamento de emaranhamentos” (“*the tracing of entanglements*”) como escolha analítica mais produtiva. Isto reforça a ideia de mapear interferências, isto é, perceber como cada fenômeno emerge em relação com outros, em constantes (re)configurações, sem delimitações fixas entre sujeito e objeto.

<sup>21</sup> “O desafio de adotar a difração como metodologia não é teorizar o padrão de difração (uma lógica de representação), mas colocá-lo em prática, rompendo assim a binaridade entre teoria e prática. **Como pesquisador(a), é-se parte do mundo;** portanto, uma leitura difrativa difere de uma revisão de literatura, pois esta última pressupõe que o pesquisador está distante da literatura, adotando uma visão panorâmica – criando uma visão geral por meio da comparação, contraste, justaposição ou busca por semelhanças e temas” (Murris & Bozalek, 2019, p. 1505) [tradução nossa, negrito nosso].

<sup>22</sup> Conforme Murris e Bozalek, a leitura difrativa difere do exercício de crítica tradicional porque envolve ler textos, obras ou abordagens “respeitosas e relacionalmente umas através das outras, buscando provocações criativas e inesperadas, fortalecendo-as, ao invés de usar uma lógica binária atomista para compará-las” (“*A diffractive reading is different from critique in that text/oeuvres/approaches are respectfully read through each other in a relational way, looking for creative and unexpected provocations, strengthening these, rather than using an atomistic binary logic to compare one with the other.*” – Murris & Bozalek, 2019, p. 873).



da física e da teoria feminista queer. Em uma entrevista, Barad explica como a metodologia criou a sua filosofia do realismo agencial: “Pelo menos para mim, é a incrível satisfação de pegar percepções da teoria feminista, por um lado, e percepções da física, por outro, e lê-las através uma da outra na construção do realismo agencial”. (Barad em entrevista com Dolphijn & Van der Tuin, 2012a, p. 61–62).

O movimento difrativo orienta a produção do conhecimento de modo que cada encontro – entre pesquisadora, entrevistada, espaço, temporalidades – seja entendido como intra-ação, termo proposto por Barad (2007) para enfatizar que sujeitos e objetos não preexistem separados e só depois se relacionam; eles emergem em e através da relação, de modo que mostra que pesquisadora e narradoras se constituem mutuamente no próprio ato de narrar. Na prática de pesquisa, isso significa que as histórias de vida das educadoras matemáticas não são vistas como “dados” estáticos a serem coletados: elas surgem e se transformam nos encontros, ressoando pelas perguntas, pela escuta, pelos gestos de quem entrevista e pelo emaranhado de situações materiais que compõem cada diálogo. Desse modo, entender a difração como metodologia implica analisar as histórias de vida lendo-as “através umas das outras”, buscando padrões de interferência, sem assumir que sujeito e objeto sejam entidades fechadas.

A compreensão da difração como metodologia, conforme explorada em pesquisas de Murriss et al (2021, 2022), reforça a ideia de que a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa não se dá a partir de uma “coleta de dados previamente existentes”, mas sim no emaranhado de relações que emergem nos encontros de pesquisa. Em seus estudos sobre educação matemática e formação docente, as autoras destacam como o pensamento difrativo não apenas questiona as dicotomias entre sujeito e objeto, mas também desafia a estrutura tradicional da pesquisa baseada na linearidade e na representação. Assim, os encontros entre pesquisadora e narradoras, bem como as próprias materialidades envolvidas, como livros, registros, gestos e até silêncios, não são apenas meios para acessar uma história já dada, mas constituem o próprio movimento de produção das narrativas. No estudo de 2022, as autoras exploram como a colonialidade do saber e do ser é mantida por estruturas epistemológicas que fixam identidades e classificam sujeitos em categorias hierárquicas, desconsiderando a fluidez e a interconectividade das relações. A difração, nesse contexto, aparece como uma estratégia para resistir a essas fixações, permitindo que múltiplas vozes e perspectivas se entrelacem sem a necessidade de um centro organizador fixo.

Essas contribuições fortalecem a ideia de que as narrativas de vida das educadoras matemáticas não devem ser lidas como relatos fixos a serem analisados separadamente, mas

como fluxos de sentido que se entrelaçam e se transformam. Assim, ao trazer essas perspectivas para a análise da pesquisa em educação matemática, reforça-se a importância de ler as histórias através umas das outras, buscando padrões de interferência e entendendo que sujeito e objeto emergem simultaneamente no próprio ato de narrar. Esse movimento, ao mesmo tempo investigativo e político, evidencia como a pesquisa pode se tornar um espaço de resistência à colonialidade do conhecimento, abrindo possibilidades para a produção de saberes que não estejam ancorados em categorias rígidas e dicotômicas.

“A difração como metodologia é uma questão de ler insights através, em vez de contra, uns aos outros para evidenciar o sempre já emaranhado de ideias específicas em sua materialidade” (Barad, 2017a, p. 64, *tradução da autora*)<sup>23</sup>. Essa postura contrasta com a ideia de revisão de literatura como síntese panorâmica de diferentes obras, pois, na difração, não se trata de comparar ou justapor teorias numa sequência expositiva. Em vez disso, ler difrativamente é fazer com que um texto (ou acontecimento, ou narrativa) atravesse o outro, evidenciando onde ocorrem interferências, sobreposições, tensões e deslocamentos (Reynolds, 2021).

Os acontecimentos (pois o que está a acontecer é sempre múltiplo) partilhados “agora” ocorreram ao longo dos anos de 2022, 2023 e 2024, mas são difratados através da linha do tempo fluida na qual reverberam em 2018, 2019, 2020, 2021, 2025... As espacialidades e temporalidades difratam através da pequena cidade do interior do paraná, Campo Mourão, onde nasci na região, cresci e fiz minha gradua o em Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Paraná; através do céu azul da cidade do interior de São Paulo, Rio Claro, onde fiz meu mestrado em Educa o Matemática na Universidade Estadual Paulista e faço agora meu doutorado; e através do assentamento das rochas sedimentares em Cape Town na África do sul, que há milhões de anos faziam parte da Table Mountain, onde ~~fa o~~ fiz o Doutorado Sanduíche na *University of Cape Town*, e de tantos lugares outros, que estive presencialmente ou não – o que o remoto me permitiu, mas que difratam com ~~o meu caminho~~ as pegadas que deixo (deixam) pela minha trajetória metodológica. Escrevo daqui da sala dos estudantes de p s-gradua o da *University of Cape Town*, na *School of Education*, mas de tantos outros lugares que ~~permane o~~ já fui embora. O que relatar para além do que a academia exige? *O que as metodologias escondem?*

Narrar esses deslocamentos não   detalhe autobiográfico:  , antes, uma forma de colocar

---

<sup>23</sup> “Diffraction as a methodology, is a matter of reading insights through rather than against each other to make evident the always already entanglement of specific ideas in their materiality” (Barad, 2017a, p. 64).

em evidência que os encontros de pesquisa, e a forma como vivencio a leitura difrativa, são tecidos por múltiplas trajetórias, espaços, tempos e materialidades.

Esforçamo-nos para relatar como se deram os percursos metodológicos que resultaram nesta escrita – mas não tão somente. Aqui, trazemos alguns dos emaranhados desta pesquisa que contesta os modos dominantes de investigação. Barad (2017a, p. 63) sugere que “os emaranhados colocam em questão as noções geométricas de escala, proximidade; topologia com foco em questões de conectividade e fronteira...”. Esta perspectiva rompe com a noção de que algo está aqui – onde quer que aqui esteja – ou a milhares de quilômetros de distância, mostrando que os acontecimentos compartilham uma multiplicidade de tempos e espaços (Reynolds, 2021). A difração, assim, abre espaço para uma análise que considera as sobreposições temporais que moldam a compreensão histórica, tomando o passado como algo aberto a múltiplas forças e emaranhados que perturbam ideias de tempo e espaço como recipientes fixos (Reynolds, 2021).

### **Difratando movimentos investigativos: uma leitura da História Oral e da filosofia Pós-humanista “através umas das outras”**

Tudo que não invento é falso  
– Manoel de Barros<sup>24</sup>

A História Oral tem sido uma das principais metodologias mobilizadas pelo Ghoem nas investigações; historicamente, as pesquisas desenvolvidas no grupo se alinham ao campo da pesquisa qualitativa, destacando a potência das narrativas na constituição de compreensões sobre processos formativos. Garnica, Fernandes e Silva (2011) destacam a História Oral como uma metodologia<sup>25</sup> de pesquisa qualitativa com a função de criar fontes historiográficas, que pode ser explorada por diversos instrumentais analíticos distintos e por aqueles que tenham interesse em interagir com elas, e que permite estudos pautados, muitas vezes, nos limites impostos às subjetividades. Desse modo, a História Oral não se limita a expressar uma historiografia específica, mas todas as textualizações produzidas são concebidas como fontes históricas<sup>26</sup>. Nesta tese, contudo, compreendemos essas fontes não como objetos estáticos à

---

<sup>24</sup> Barros, Manoel. *Livro sobre Nada*. São Paulo: Record. 1996. p. 67

<sup>25</sup> “[...] entendemos metodologia não apenas como um mero conjunto de procedimentos, mas como um complexo que exige também a fundamentação desses procedimentos. Nunca se buscou apenas *como* fazer, mas *por que* fazer de determinado modo. [...] uma metodologia não é algo estático, mas um arsenal de possibilidades sempre em construção. Disso surge a ideia de que uma metodologia é, sempre, uma trajetória, ou seja, de que o pensar metodológico não se dá despregado do objeto a ser estudado e que, portanto, as tramas e justificações de como e por que fazer ocorrem ao mesmo tempo em que determinadas pesquisas são feitas” (Garnica, 2015b, p. 38).

<sup>26</sup> E por essa razão, as narrativas produzidas nessa pesquisa são apresentadas na íntegra.

espera de análise, mas como *fenômenos* (Barad, 2007) que continuam agindo e se transformando. A fonte não é apenas o registro do passado, mas a materialização de uma intração presente<sup>27</sup>. Pesquisas realizadas no grupo defendem a História Oral como uma metodologia qualitativa que não se estrutura a partir de protocolos rígidos, mas sim de uma ética da escuta e do engajamento com as narrativas. Exemplos disso são: o uso de fichas temáticas/memoriais/temas/fotografias<sup>28</sup>, em vez de roteiros, para guiar entrevistas de forma aberta e dialógica; a recusa da ideia de que a memória pode ser tratada como um dado fixo, reconhecendo que as narrativas emergem e se transformam nos encontros de pesquisa; a compreensão de que a pesquisa não revela histórias já dadas, mas produz novas possibilidades de existência para os sujeitos narradores, dentre outros aspectos.

Nos últimos anos, a prática investigativa do Ghoem tem tensionado certas convenções da pesquisa tradicional, abrindo caminho para novas aproximações, que nos possibilita encontrar novas possibilidades de formulação a partir de uma perspectiva onto-ético-epistêmica pós-humanista. A questão central não está nos procedimentos metodológicos propriamente, mas no modo como se compreende a produção de conhecimento. Essa prática já nos direcionava para questionar: quem fala quando uma narrativa é produzida? Onde termina a memória da narradora e começa a escuta da pesquisadora? O que mais, para além das palavras, constitui esse encontro?

Foi em meio a essas inquietações que o diálogo com o pensamento pós-humanista se tornou não um novo rótulo, mas a chave que ofereceu uma linguagem e uma profundidade filosófica para as questões que nossa própria prática já nos colocava. A partir da leitura de uma entrevista realizada com Elizabeth St. Pierre, indicada por Rose-Anne durante nossas conversas,

---

<sup>27</sup> Embora Garnica, Fernandes e Silva (2011) nos digam que um dos objetivos da História Oral seja a criação de fontes historiográficas, nosso movimento difrativo nos leva a deslocar o estatuto dessas fontes. Para nós, elas não são dados a serem extraídos, mas *emaranhados material-discursivos* produzidos no encontro. Assim, a distinção clássica entre fonte (o que a narradora disse) e análise (o que a pesquisadora pensa) se dissolve em favor de uma co-constituição de sentidos.

<sup>28</sup> Diversos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Ghoem já tensionaram normas estabelecidas na pesquisa qualitativa tradicional, problematizando os limites da História Oral como metodologia. Exemplos disso incluem: Vianna (2000) e Rolkowski (2006), que trabalham com fichas temáticas e entrevistas sem linearidade estabelecida; Silva (2007), que explora a constituição do Centro de Educação Matemática (CEM), inovando ao utilizar a ideia de fragmentos e criando quatro personagens para auxiliá-la na discussão sobre a identidade do grupo que estava pesquisando; Fernandes (2011), que mobiliza o recurso ficcional ao trocar cartas com um historiador fictício; Souza (2011), que adota o formato multipaper, estruturando cada um de seus artigos com diferentes autores para reforçar a noção de que um trabalho é sempre desenvolvido de forma coletiva; Zanardi (2012), cuja tese utiliza fotografias como disparadores de memória para os entrevistados em sua investigação sobre a formação de professores; Fernandes (2014), que problematiza a estabilização de categorias identitárias na Educação Matemática, utilizando memoriais como disparadores em vez de roteiros tradicionais e incorporando poesias e imagens em sua escrita, dialogando com o não humano; Santi (2021), que investiga os atravessamentos do feminino na Educação Matemática, utilizando fichas temáticas nas entrevistas e estruturando a tese em formato de diário.

uma fase em que me sentia “presa” metodologicamente, que realizamos alguns diálogos com a perspectiva pós-qualitativa. Elizabeth St. Pierre (2011; 2004) aponta que, ao lermos teorias pós-estruturais e principalmente as investigações ontológicas/onto-epistemológicas (novos materialismos/novos empiricismos), percebemos que as velhas palavras não funcionam mais porque muitas delas estão assentadas no sujeito do humanismo<sup>29</sup>. Assim, a abordagem pós-qualitativa questiona essas palavras herdadas, propondo outras formas de nomear e conceber a pesquisa. E, na ciência, com frequência, essas palavras sustentam-se numa lógica epistemológica que pouco se conecta com questões ontológicas (Guttorm; Hohti; Paakkari, 2015). Portanto, o desafio consiste em encontrar uma nova linguagem que não se baseie no pressuposto do sujeito humanista e na separação entre pesquisador e objeto.

Se as definições do que conta como pesquisa são historicamente determinadas e carregadas de poder (Guttorm; Hohti; Paakkari, 2015), então é preciso questionar os limites convencionais da metodologia qualitativa e suas premissas sobre o que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo. Nesse sentido, a abordagem pós-qualitativa não apenas propõe uma investigação mais aberta e experimental, mas também desloca as fronteiras do que entendemos por pesquisa. “A pesquisa é aquilo que dizemos que ela é” (Guttorm; Hohti; Paakkari, 2015, p. 19)<sup>30</sup>, nos diz St. Pierre na entrevista, enfatizando que os critérios que definem o que conta como pesquisa são sempre situados e politicamente construídos.

Contudo, para quem tem o método “entranhado”, como bem apontou a professora Luzia Aparecida de Souza durante o exame de qualificação desta tese, por vezes é preciso “criar rotas para o deslocamento, como habitar outros espaços de investigação que desestabilizem”, e ela acrescenta, durante o exame de defesa: “exercitando a *response-ability* no sentido de Donna Haraway, ou seja, a habilidade de responder”. Experiências na África do Sul me levaram a me

---

<sup>29</sup> Quando St. Pierre (2011) menciona que “as velhas palavras não funcionam mais”, ela se refere ao fato de que conceitos estruturantes do pensamento ocidental – como “sujeito”, “indivíduo”, “pesquisador” ou mesmo “dados” – estão enraizados em um paradigma humanista, que pressupõe a separação entre sujeito e objeto, entre quem conhece e o que é conhecido. Essa crítica está alinhada com autores como Derrida, que argumenta que qualquer conceito carrega consigo toda uma estrutura discursiva e histórica que o torna possível, isto é, ao usar um conceito, traz consigo toda a estrutura em que ele se torna pensável (St. Pierre, 2011, p. 293).

<sup>30</sup> I would say that research is whatever we say it is; that is, if enough people say a particular set of thoughts and practices counts as research, then it does. This is much about power, of course. We know that, historically, what counts as research has changed. Just think about qualitative research itself, which is now quite legitimate in many areas of social science but at the beginning was not and is still considered illegitimate by those who favor positivist social science approaches. As I said, I think that much qualitative research has now become quite positivist and turned into some kind of formalized, systematic process that doesn’t serve us well in this new kind of work we’re trying to do – this work we’re calling the new empiricism, new materialism, post qualitative, post humanism, and so on. The word research is so heavy with meaning that I’ve stopped using it in my teaching and now use the word inquiry, which I think is more open. If I use the word research, my students immediately want to jump right into research methodology ([Trecho da entrevista com St. Pierre], Guttorm; Hohti; Paakari, 2015, p. 19)

aproximar de outras formas de pensar e escrever e, o diálogo com o pensamento pós-humanista e, por consequência, com a crítica pós-qualitativa, tornou-se não um novo rótulo para a História Oral, mas a chave que me ofereceu uma linguagem para narrar meu próprio movimento.

O pós-humanismo nos convida a um deslocamento filosófico que se alinha ao conceito de onto-epistemologia desenvolvido por Barad (2007), que recusa a separação entre ser (ontologia) e conhecer (epistemologia), argumentando que o conhecimento não é um reflexo de um mundo preexistente, mas sim um processo de intra-ação no qual sujeito e objeto emergem mutuamente, e difrativamente. Nessa perspectiva, o conhecimento não é algo que uma pesquisadora (sujeito) adquire sobre uma narrativa (objeto). O conhecimento é a própria reconfiguração do mundo que acontece no encontro. A co-construção de uma narrativa e a visão da memória não são vistas como um “dado” a ser recuperado, mas como uma “invenção” que se produz no presente, e esses gestos já apontavam para uma insatisfação com a lógica da representação.

As narrativas como fenômenos materiais-discursivos deixam de ser “dados” imateriais para serem entendidas como fenômenos que são, ao mesmo tempo, matéria e discurso. A textualização, nesse sentido, torna-se um ato de “corte agencial” (Barad, 2014), uma inscrição que, inevitavelmente, produz uma nova materialidade. Assim, nossa metodologia se constitui neste encontro: a História Oral, com seu compromisso de ser escuta atenta às subjetividades, e o pensamento pós-humanista, com sua potência para perceber a pesquisa como um emaranhado criador de mundos.

Interessa-nos aqui acompanhar os movimentos em que as narrativas vão se constituindo, e, muitas vezes, se tornando imprevisíveis, não lineares. Essa imprevisibilidade não é tratada como problema ou ruído, mas como parte constitutiva da produção de conhecimento. Assim, quando recorremos à História Oral, não se trata de mapear memórias para compor uma base estável de dados, mas de produzir narrativas com as educadoras matemáticas, considerando que tanto as memórias quanto a própria presença da pesquisadora se (re)constituem nesse encontro,

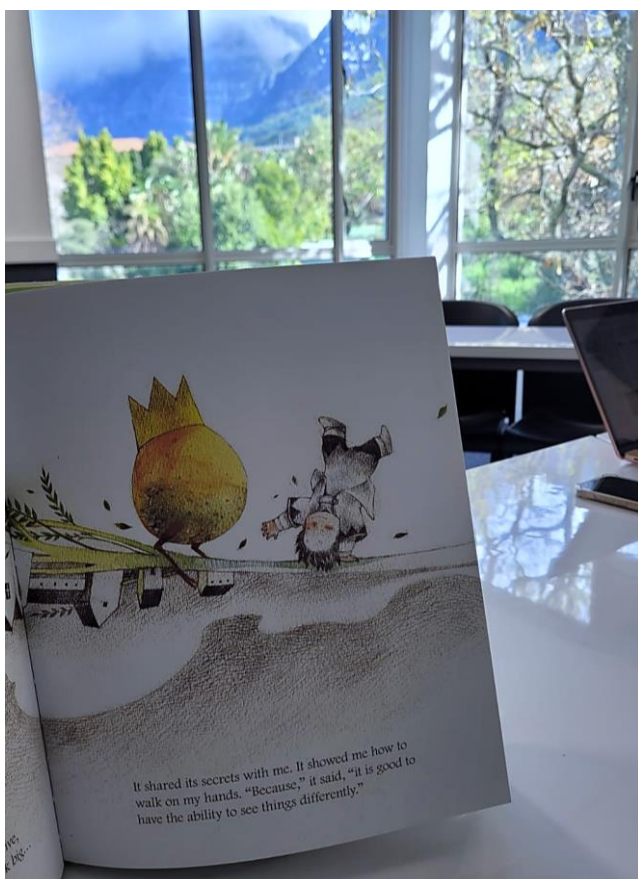


**Imagem 10** - Trecho do livro infantil "What do you do with an idea?", escrito por Koiki Yamada: "It shared its secrets with me. It showed me how to walk on my hands. 'Because,' it said, 'it is good to have the ability to see things differently'" (Em português: "Ele compartilhou seus segredos comigo. Me mostrou como andar sobre as mãos. 'Porque', disse ele, 'é bom ter a capacidade de ver as coisas de maneira diferente'").)

"narrativas de ~~depoentes~~ entrevistados e narrativas de investigadores fundem-se de modo produtivo ~~para compreender a~~ *constituindo uma composição sobre uma realidade social*" (Garnica, 2007, p. 32, tachado e itálico nosso). Esse posicionamento epistemológico abre caminhos para questionarmos linearidades e certezas pré-estabelecidas; construímos leituras difrativas em contraposição às análises de dados a partir de categorias fixas.

Nessa leitura difrativa, a História Oral não se limita à uma "coleta" e registro de memórias, mas se constitui como prática política e onto-epistemológica. Numa leitura e reescrita difrativa de Garnica (2007, p. 30), diríamos:

Considerar a História Oral como método qualitativo de pesquisa implica também inscrevê-la como uma possibilidade frente às

características do que Lyotard define como pós-modernismo, momento em que se declara uma "morte aos centros" e uma "desconfiança das metanarrativas". Como afirma Jenkins (2005), os antigos quadros de referência anglocentrados, eurocentrados, sexistas etc. já não são mais considerados legítimos ou naturais e não há consenso quanto às verdades radicadas nas metanarrativas teológicas, nas metanarrativas científicas ou filosóficas, nem quanto aos programas unidirecionados de progresso, reforma e emancipação do homem. O passado – preenchido ontologicamente pelos homens do passado – pode também ser ~~redescrito~~ *reconstituído* infinitamente.

De um lado, o passado podendo ser ~~lido~~ *reconstituído/composto* nesse campo de interesses diversos, cada um desses interesses ~~produzindo~~ *difratando* seus textos, e suas leituras, *temporalidades e materialidades* (~~estabelecendo~~ *compondo*, portanto, o passado "em si" como uma ausência presente); do outro lado, o passado assentado como a verdade definida e definidora da história autorizada. No "entre", a possibilidade de mais pessoas, e mais grupos e *mais-que-humanos* produzirem suas próprias histórias – uma prática discursiva-material que possibilita a *mentalidades e materialidades* do presente ~~irem ao revirarem~~ *para sondá-lo e reorganizá-lo de, não por reflexão, mas por uma interação iterativa, em formação de novas temporalidades (espaço-tempo-matérias),* ~~maneira mais adequada às suas~~

~~necessidades~~ em novos padrões de difração – ~~para que possam dar~~  
~~visibilidade a~~ materializando aspectos do passado antes ocultos ou  
dissimulados, que foram desconsiderados ou postos de lado (Jenkins, 2005),  
uma história que mostra que o passado comportava outros futuros além  
daquele que se processa no presente (Souza, 2005).

Na composição das narrativas com educadoras matemáticas (mesmo as realizadas por outros membros do Grupo/Grupos de pesquisa/outros pesquisadores(as), as quais revisitamos) nesta pesquisa, orientamo-nos pelas interferências que emergem durante o processo.

Ao acolhermos o pensamento pós-humanista como a nossa lente, somos forçadas a repensar o próprio objeto da nossa investigação: a História. Se o conhecimento, como vimos, não é um reflexo, mas uma reconfiguração do mundo que acontece no encontro, então o passado deixa de ser um território fixo a ser descoberto e passa a ser, como nos provoca Manoel de Barros e Albuquerque Júnior (2007), algo que se inventa. A ideia de “invenção do passado”, longe de ser uma licença poética, torna-se uma consequência metodológica.

“As narrativas nas quais as subjetividades se registram (e nas quais os narradores criam a si próprios como personagens de uma trama) permitem afirmar que o passado é uma invenção” (Garnica, 2013, p. 61). Ao tomar o passado como invenção, apostamos no movimento criador da atribuição de significados (Garnica, 2013, p. 62). “Tudo o que não invento é falso” (Barros, 1996, p. 67). A invenção, nesse contexto, não é um ato de fabricar o irreal, mas de criação; de dar forma e sentido ao que é observado, vivido ou narrado. Desse modo, a inventividade é vista aqui como um ato essencial para a produção de conhecimento.

O conhecimento histórico torna-se, assim, a invenção de uma cultura particular em um determinado momento que, embora se mantenha colado aos monumentos do passado, à sua textualidade e à sua visibilidade, precisa lançar mão da imaginação para imprimir um novo significado a esses fragmentos. A interpretação em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos do passado que se têm em mãos. Essa intriga, para ser narrada, requer o uso de tropos literários, como as metáforas, as alegorias, os diálogos etc. Embora a narrativa histórica jamais possa ter a liberdade de criação de uma obra ficcional, ela nunca poderá se distanciar do fato de que é narrativa e, portanto, guarda uma relação de proximidade com o fazer artístico ao recortar seus objetos e construir, em torno deles, uma estrutura interpretativa (Albuquerque Júnior, 2007, p. 63).

Como observa Albuquerque Júnior (2007), a narrativa histórica, embora ancorada em fragmentos do passado, sempre envolve um processo de produção de significados e criativo, utilizando-se de estratégias narrativas que aproximam seu fazer do literário. Essa perspectiva relaciona-se com a metodologia difrativa na medida em que a história não é algo dado, mas se faz e se refaz no entrelaçamento das narrativas, das materialidades, dos mapeamentos de



interferências e das interferências produzidas no ato da pesquisa. Essa ideia dialoga diretamente com o conceito deleuziano de devir (*becoming*), em que a criação não é sobre alcançar um estado final ou reproduzir o existente, mas sobre a emergência de novas formas, possibilidades e significados no ato. Para Deleuze e Guattari (1980), o devir é sempre um processo de transformação, um movimento que escapa às estruturas fixas e lineares. Rose-Anne, em uma de nossas conversas, me disse que: “A difração trata de estar em produção, um devir; não sabemos os resultados, e é isso que a torna difração. Será algo novo: o ato de inventar, de criar...Então, não é possível que você previamente saiba dos resultados”<sup>31</sup>. A difração, assim como a criação, não busca reproduzir ou refletir o que já está dado, mas mapear interferências e gerar novos significados e realidades a partir das interferências que emergem no processo de investigação.

Bloch (2002, p. 55) denuncia a impossibilidade de pensar o passado como algo pré-estabelecido, afirmando que a História é a “Ciência dos homens [...] no tempo” e não propriamente um estudo do passado. E diríamos, em conjunção com o nosso grupo de pesquisa, que a História é a ciência das pessoas no tempo. Contudo, se para muitos historiadores o tempo é a dimensão constituinte da historiografia, no Ghoem acredita-se que a dimensão constituinte não seja somente o tempo, mas as pessoas. Entretanto, a filosofia pós-humanista e difrativa que assumimos nos impele a dar um passo além, tensionando o antropocentrismo dessa definição. Como nos alerta Domanska (2013), limitar a história à agência humana é manter a disciplina em um sono antropológico, ignorando que a existência é co-constituída por uma miríade de seres e materialidades que possuem sua própria agência<sup>32</sup>. É preciso, então, reconfigurar essa ciência: a História, para nós, torna-se a investigação do emaranhado entre pessoas, espaços e as agências do mais-que-humano<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Em inglês: “Diffraction is about being in production, becoming; we don’t know the results, so that’s what makes it diffraction. It is going to be something new: the act of invention, of creation... So, it is not possible for you to know the results beforehand”. Frase anotada em meu diário pessoal de uma reunião com Rose-Anne no dia 06 de junho de 2024 – em que desando a fazer perguntas esperando respostas fixas e resultados à vista.

<sup>32</sup> “Eu proponho que é hora de desafiar e transcender a abordagem específica do passado chamada de história, entendida como ‘a ciência das pessoas no tempo’ (Marc Bloch) e não é só eurocêntrica e falocêntrica, mas, acima de tudo, de caráter antropocêntrico. Nossa reflexão sobre o passado deve se estender a esses seres não-humanos que foram recentemente estudados por várias disciplinas. Hoje, com o desenvolvimento da historiografia insurrecional e militante, coisas, plantas e animais não-humanos, também devem ser incorporada a História como algo diferente de receptores passivos de ações humanas” (Domanska, 2013, p. 16-17).

<sup>33</sup> A inclusão do termo “mais-que-humano” é um deslocamento direto a partir das provocações de Rose-Anne Reynolds durante as nossas conversas. Ela me alertou para o risco de uma abordagem, mesmo crítica, que permanecesse centrada apenas nas agências humanas. O “mais-que-humano”, aqui, refere-se ao reconhecimento, vindo do pensamento pós-humanista (Haraway, 1991; Barad, 2007), de que a realidade é co-constituída por uma multiplicidade de agências que incluem não apenas as pessoas, mas também os objetos, os ambientes, as tecnologias, os discursos e as próprias materialidades que participam da produção das narrativas e da história.

Nesse sentido, dialogamos com Barad para questionar: “A que nível a matéria dos corpos possui a sua própria historicidade?” (2017b, p. 15). Se a história tradicional vê a matéria como um palco passivo onde os humanos atuam, a perspectiva do realismo agencial inverte essa lógica. A matéria não é uma superfície passiva à espera da marca da cultura ou da história; e a história não é apenas o registro de ações humanas sobre uma matéria passiva. Pelo contrário, “a matéria já é desde sempre uma historicidade em curso” (Barad, 2003, p. 821). Os corpos das educadoras, os espaços, as instituições e os silêncios não estão *no* tempo como quem está em um recipiente; eles são a própria sedimentação das intra-ações que produzem o tempo e o espaço. Assim, redefinimos a História não como uma linha cronológica de eventos humanos, mas como o registro material-discursivo das reconfigurações dinâmicas do mundo, em que cada corte agencial – cada narrativa, cada exclusão, cada prática – rearticula o passado, o presente e o futuro. A história, portanto, é a ciência do devir de todos os corpos, em que a matéria é um participante ativo do devir do mundo.

Ao expandirmos os sujeitos e as materialidades que constituem a história, somos inevitavelmente levadas a questionar a própria temporalidade em que essa história é narrada. A linha do tempo tradicional, linear e newtoniana – o tempo como um recipiente vazio em que os eventos ocorrem – já não é suficiente. Barad (2017b, p. 22) nos lembra que os fenômenos “não têm lugar no espaço e no tempo, mas no fazer do próprio espaço-tempo”. A história não acontece *no* tempo; a história é o processo de *produção* do tempo por meio de cortes agenciais específicos.

Dessa forma, redefinimos a História não como a narrativa linear do progresso humano, mas como o registro material-discursivo das intra-ações que reconfiguram continuamente o mundo. Estudar a História da Educação Matemática, sob esta ótica, não é apenas traçar uma genealogia de “quem fez o quê”, mas investigar como fronteiras foram materializadas, como apagamentos foram sedimentados e como o próprio tempo e espaço da área foram produzidos através de práticas específicas.

É precisamente essa a crítica que Walter Benjamin (2006, p. 7, tradução nossa)<sup>34</sup>. nos oferece ao afirmar que “O conceito do progresso histórico da humanidade não pode ser separado do conceito de sua progressão através de um tempo homogêneo e vazio”.

---

<sup>34</sup> “The concept of the historical progress of mankind cannot be sundered from the concept of its progression through a homogenous, empty time.” (Benjamin, 2006, p. 7).

Conforme Barad (2017a), esse tempo que Walter Benjamin chamava de “tempo homogêneo e vazio” é o tempo do relógio – seja ajustado para um futuro projetado, um evento individual ou um fenômeno que ocorre periodicamente, o tempo é pensado como uma sucessão de momentos discretos, em que cada um deles é entendido como a menor unidade de tempo, e cada novo instante substitui



**Imagem 11** - Ilustração produzida durante a disciplina *Discussões metodológicas sobre o movimento difrativo no Pós-humanismo crítico*, em 2022.

o anterior. “Esse é o tempo do capitalismo, colonialismo e militarismo” (Barad, 2017a, p. 60); esse é o tempo que a história oficial considera como o tempo histórico. Os trabalhos desenvolvidos no Ghoem têm encarado a historiografia focando muito mais na dimensão das subjetividades em suas multiplicidades, do que da temporalidade, essa, impregnada de um humano (homem), branco, europeu, hetero, sempre ali, e talvez por isso essa escolha política possa causar incômodos com a historiografia tradicional, que se preocupa com a temporalidade linear, como bem nos diz Prins (1992, p. 171): “Os historiadores pensam em tempo serial, como é medido pelo calendário e pelo relógio de pulso. [...]”. Os historiadores tradicionais exigem precisão na forma e na cronologia, e buscam características em suas fontes das quais os dados orais não possuem<sup>35</sup>, porque sempre produzidos na forma escrita pelos dominantes e opressores. “Por isso eles [os oralistas] não são levados a sério”, diz Prins (1992, p. 170). Por outro lado, conforme Burke (1992), a nova história começou a se interessar por toda a atividade humana, e o que era previamente considerado imutável, passou a ser encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.

A história aqui tratada não toma a instituição (Educação Matemática) como um cenário estático; volta-se, antes, para os emaranhados de vidas que, ao invés de apenas transitarem por ela, co-constituem e materializam as dinâmicas e os contornos da área. Da intra-ação dos fenômenos de práticas sociais, memórias pessoais e atravessamentos do feminino na Educação Matemática, emergem tanto o objeto medido quanto o instrumento de medição, sendo que nenhum deles precede ou existe independentemente dessa relação (Barad, 2012b). Como destaca Portelli (2001) “O que é falado em uma típica entrevista de história oral, usualmente,

<sup>35</sup> Ver: Prins (1992).

nunca foi contado *dessa forma* antes” (p.11, itálico do autor). Para nós, nessa postura ontológica, isso sugere que o trabalho com as narrativas, coproduzidas no ato da entrevista, alinha-se à perspectiva de Barad (2012b, p. 80)<sup>36</sup>, que enfatiza que as propriedades dos fenômenos não são atributos intrínsecos, mas emergem das práticas de intra-ação e medição – isto é, a determinação da natureza de uma “entidade” depende da especificação dos aparatos mobilizados contextualmente no ato de sua “observação”. A sala ou o espaço virtual onde a entrevista acontece, o gravador sobre a mesa ou o gravador do Google Meet, as fichas temáticas que proponho e a minha própria presença não são um espaço neutro em que uma história preexistente é simplesmente contada. Esses arranjos, que poderíamos chamar de nosso aparato experimental, desempenham um papel ativo e produtivo. Eles não observam de fora, mas participam da própria constituição daquilo que emerge. Inspirada pelo princípio da indeterminação de Barad (2007; 2012)<sup>37</sup>, percebo que as narrativas e as próprias identidades das educadoras não existem de forma acabada e fixa antes do nosso encontro, aguardando para serem “coletadas”. Pelo contrário, é no próprio ato da entrevista, nessa intra-ação específica, que certas memórias se tornam dizíveis, que certas reflexões ganham corpo e que uma “verdade” para aquele momento é produzida. Assim, as narrativas são invenções únicas, moldadas pelas circunstâncias do encontro e pelas relações de intra-ação que emergem nele. Nesse nosso movimento, tanto a História Oral quanto a difração compartilham um compromisso com a criação como prática epistemológica – a História Oral tornou possível a potencialização de experiências e memórias invisibilizadas por compreensões de mundo colonizadoras, eurocentradas e patriarcais.

Esta pesquisa, portanto, não se define como pós-qualitativa. A investigação pós-qualitativa, em sua essência, propõe a invenção de um percurso que recusa metodologias já estabelecidas. Nosso movimento, embora inspirado por essa crítica, é distinto: partimos de uma metodologia existente, com processos e métodos, a História Oral, uma metodologia qualitativa que fundamenta a minha formação, para, a partir dela, tensionar seus limites e explorar novas possibilidades. Ela se deixa atravessar e tensionar por conceitos da crítica pós-qualitativa, pois,

---

<sup>36</sup> “There are no inherently bounded and propertied things that precede their intra-action with particular apparatuses” (Barad, 2012, p. 80).

<sup>37</sup> O princípio da indeterminação, na releitura onto-epistemológica que Barad (2007; 2012) faz da física quântica, desloca a ideia de incerteza de uma limitação do nosso conhecimento (epistemologia) para uma característica da própria realidade (ontologia). Para ela, as entidades não possuem propriedades intrínsecas e bem definidas antes de uma medição. Não se trata de não sabermos qual é a posição de uma partícula, mas sim de que a “posição” não existe como uma propriedade definida até que um aparato específico intra-aja com ela para determiná-la. Esse aparato não é um observador passivo; ele é parte do fenômeno e co-constitui o resultado da medição. Trazendo para a nossa pesquisa, uma “memória” não é uma propriedade fixa da narradora, mas algo que se torna determinado e articulado por meio da intra-ação com o aparato da própria entrevista.

como bem pontuou Luzia, membro da nossa banca de qualificação, “aprende-se muito sobre pesquisa qualitativa ao estudar a pós-qualitativa, percebendo compromissos antes naturalizados”. Assim, este trabalho não busca “mascarar” ou “atualizar” a História Oral, mas falar livremente sobre esse meu percurso de deslocamento, no qual conceitos da crítica pós-qualitativa são tomados como ferramentas para tensionar e enriquecer minha prática. É nesse sentido que este diálogo se torna produtivo: ele me permite habitar uma fronteira, uma tensão que não busca resolução, mas que se abre para a invenção de novos caminhos para a nossa escuta e para a nossa escrita, o que oferece uma lente para aprofundar o que já sentíamos na prática enquanto grupo de pesquisa.

### **História Oral e gênero: algumas aproximações**

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parecem que são inventadas.  
– Manoel de Barros<sup>38</sup>

Ao voltar nosso olhar para a história sob a perspectiva do gênero, é fundamental reconhecer que, como argumenta Scott (1995), o gênero funciona como uma categoria de análise histórica que não apenas ilumina a posição das mulheres, mas subverte as bases mesmas sobre as quais o conhecimento histórico é construído. Se outrora a historiografia era tomada por uma suposta neutralidade, a lente do gênero revela como certos sujeitos, sobretudo o masculino, foram naturalizados como principais agentes históricos. Conforme indica Domanska (2013), a presença do masculino nas narrativas historiográficas não é mero acidente, mas efeito de estruturas epistemológicas e políticas que, por muito tempo, relegaram mulheres e outras identidades a uma posição de subalternidade ou invisibilidade. É nesse cenário que a História Oral se apresenta como uma ferramenta potente de ressignificação: ao escutar grupos historicamente silenciados, ela propicia o surgimento de histórias antes ignoradas, possibilitando a emergência de memórias que desestabilizam a pretensa universalidade do sujeito homem, branco e europeu. Por meio das narrativas orais, torna-se possível questionar as bases patriarcais que sustentam o fazer histórico, abrindo espaço para compreender de que modo gênero – em interseção com outras categorias sociais – produz hierarquias e exclusões, inclusive no campo da Educação Matemática, foco desta pesquisa.

Tedeschi (2015) destaca que os modos oficiais de produção historiográfica têm servido como instrumentos de poder, dominação e justificação de estruturas fundamentadas em

---

<sup>38</sup> Barros, Manoel. *Livro sobre Nada*. São Paulo: Record. 1996. p. 69.

ideologias a serviço do masculino. A utilização da História Oral como metodologia é defendida por esse autor por sua capacidade de escutar aqueles/as que, na escrita tradicional da história, frequentemente são negligenciados/as. Muitas perspectivas lineares tendem a suprimir a visão de sujeitos cruciais no processo de construção de fenômenos (Garnica, 2015a); a partir disso, emergem escutas de pessoas que foram participantes da história, mas ocultadas muitas vezes, ou apresentados/as – de forma intencional ou não – em anonimato, atuando como coadjuvantes para historiadores/as que, com frequência, seguem uma historiografia tradicional (Garnica, 2015a; Tedeschi, 2015).

A História Oral tem sido um campo metodológico e epistemológico para recuperar e analisar memórias de sujeitos invisibilizados ou desconsiderados nas narrativas hegemônicas. Quando entrelaçada com os estudos de gênero, essa metodologia permite não apenas dar visibilidade às experiências das mulheres, mas também compreender como as estruturas de poder e os discursos sociais “moldam” suas trajetórias e narrativas. Como aponta Alberti (2004), a História Oral se apresenta como um espaço privilegiado para captar a subjetividade e a agência das mulheres, resgatando suas experiências em contextos em que sua presença foi silenciada ou secundarizada. A história das mulheres, por sua vez, surge como um campo historiográfico que problematiza a presença mínima das mulheres nos registros oficiais e busca evidenciar suas práticas, resistências e formas de participação na sociedade. Lerner (1997), ao discutir a história das mulheres, destaca que essa ausência não se deve a uma falta de protagonismo feminino, mas a uma construção historiográfica patriarcal que ignorou, e talvez ainda ignore, sistematicamente suas contribuições.

Rovai (2013) argumenta que a História Oral desempenha um papel fundamental na reconstrução das memórias de mulheres que tiveram suas trajetórias silenciadas por narrativas hegemônicas. A autora destaca que essa metodologia permite não apenas recuperar experiências individuais, mas também compreender como as estruturas de poder moldam e restringem a participação feminina na sociedade. Para ela, a História Oral não é apenas um recurso técnico, mas um campo de disputa política e epistemológica, que possibilita escutar sujeitos historicamente excluídos e desestabilizar perspectivas historiográficas tradicionais (Rovai, 2013). Dessa forma, a História Oral, aliada aos estudos de gênero, contribui para a construção de novas narrativas que reconhecem a agência e os múltiplos papéis desempenhados pelas mulheres ao longo do tempo.

Guardia (2005), influenciada por Scott (1995), destaca a importância da História Oral na reconstrução do passado feminino, considerando-a uma mudança de paradigma que requer

a reformulação das categorias de análise histórica. Essa abordagem propõe a reescrita da história como uma alternativa de oposição com novos modelos interpretativos. A História Oral é delineada por essa nova abordagem, valorizando as experiências das mulheres e visibilizando fatores distintos que as afetam (Guardia, 2005). A história das mulheres exige uma investigação diferente da aplicada na historiografia tradicional, envolvendo a reescrita da história sob uma perspectiva feminina, a reformulação da análise histórica e a revisão de conceitos e métodos existentes. Nessa perspectiva, a História Oral atribui um valor central às fontes orais, sendo fundamental para incluir as mulheres na cena historiográfica. O objetivo é destacar as mulheres como sujeitos da história, revelando suas ações, resistências e interações com sistemas patriarcais e outros sistemas de opressão em interseccionalidade (Guardia, 2005; Scott, 2008). O relato oral na ótica de gênero abre a possibilidade de visibilidade de histórias, opiniões, expressões, sentimentos e de crítica em espaços nos quais a “história oficial” não existia. Ademais, fora da lógica colonial, o desvendamento desses processos pertencentes a essas construções sociais eurocêtricas e a escrita dessas trajetórias torna-se possível pela História Oral e por estudos decoloniais: as conversas, as memórias, o falar e descrever sobre vivências supõem um modo de narrar que somente a escrita não dá conta.

Ainda, devemos evitar a tendência, ainda evidente em trabalhos históricos, de tratar a História Oral como uma história compensatória, destinada a preencher as lacunas na história das mulheres ou na história tradicional. A História das Mulheres não pretende ser a história da outra parte da humanidade (Pedro, 2005). Também é crucial perguntarmos como gênero, raça e classe, como relações estruturais e ideológicas, e essas categorias em intersecção moldaram a construção da memória histórica. Por essa razão, consideramos importante incorporar o gênero como uma categoria de análise histórica (Scott, 1995), uma vez que as mulheres frequentemente lembram o passado de maneiras diferentes em comparação aos homens. Alguns estudos, aponta Etter-Lewis (1991, p.48), concluíram que “as narrativas das mulheres são mais propensas a serem caracterizadas por subestimações, evasão do ponto de vista em primeira pessoa, rara menção a conquistas pessoais e declarações disfarçadas de poder pessoal”. Da mesma forma, Bertaux-Wiame (1982) observou que as mulheres que entrevistou eram menos propensas do que os homens a se colocarem no centro dos eventos públicos; elas minimizavam suas próprias atividades, enfatizando o papel de outros membros da família em suas recordações. Além disso, a “inserção das mulheres na vida familiar” (Geiger, 1986, p. 348) também pode moldar sua visão de mundo e até mesmo sua própria consciência do tempo histórico. Assim como classe, raça e etnia criam diferenças significativas em como lembramos e contamos nossas vidas: em

alguns casos, essas influências ofuscam o gênero na construção da memória. Valores culturais moldam nossa própria organização e priorização dos eventos, na verdade, nossas noções do que é mito, história, fato ou ficção (Sangster, 1994), e as influências de classe, gênero, cultura ou visão política sobre a memória podem se revelar tanto pelo conteúdo quanto pela forma narrativa da entrevista. Ao recuperarmos memórias e experiências, em especial as das mulheres no contexto da História da Educação Matemática, podemos nos deparar com relatos que, de tão singulares, nos fazem questionar fronteiras entre realidade e invenção, verdade e ficção.

Conforme fora verificado em minha pesquisa de mestrado (Santi, 2021), a partir dos testemunhos das educadoras matemáticas, pudemos perceber situações que talvez de outros modos não poderíamos. As narrativas orais revelaram, na História da Educação Matemática, um espaço propício para transgressões, possibilitando a construção ou desconstrução de ideias socialmente impostas sobre o feminino. No encontro propiciado pela História Oral, as educadoras matemáticas, ao compartilharem suas experiências de vida, elaboram reflexões sobre suas vivências passadas e suas percepções em relação a um sistema patriarcal. Ao narrarem suas histórias, elas questionam o que era considerado normal na época, promovendo uma ressignificação de situações que haviam sido naturalizadas. O relato oral, nesse sentido, torna-se um espaço para um processo de autoconsciência, um encontro epistêmico entre mulheres, feministas ou não, que evidencia experiências femininas antes omitidas nos registros históricos (Salvatici, 2005).

Analogamente à minha pesquisa de mestrado, optamos por entrevistar/analisar narrativas somente de mulheres; essa escolha vai além do uso da História Oral para ouvir mulheres. Em consonância com Albuquerque Júnior (2019) e Benjamin (1987), há uma intencionalidade na escrita da história, caracterizando-se como um ato político. Adianto: essa escrita não é neutra – pelo contrário: carregada de escolhas e subjetividades. Este posicionamento político não se limita à escolha metodológica, estendendo-se à seleção dos/as narradores/as. Desprender-se de abordagens “tradicionais” da pesquisa histórica e empreender um estudo que instiga debates, ultrapassando a mera representação dos fatos, constitui um ato político. A História Oral, mais do que uma metodologia, configura-se como uma política de narratividade que tensiona as formas tradicionais de produção do conhecimento e desafia as injustiças epistêmicas que marcam a constituição dos saberes em Educação Matemática (Silva & Souza, 2023). Esse exercício de permanecer na indagação, sem a ânsia por respostas definitivas, permite que as narrativas de vida de educadoras matemáticas ressoem como espaços de resistência à colonialidade do conhecimento, deslocando a centralidade das epistemologias



hegemônicas. Ao conceber a formação docente como um processo multidimensional, que extrapola os ambientes formais e dialoga com experiências de vida, trajetórias e contextos diversos, a História Oral torna-se uma ferramenta essencial para dar visibilidade a essas histórias e reconhecer sua potência na produção de novas compreensões sobre o ensinar e aprender Matemática. Assim, ao trabalhar com narrativas, não apenas resgatamos memórias e experiências, mas também reivindicamos modos plurais de ser e estar na Educação Matemática, afirmando-a como um campo em disputa, atravessado por relações de poder, por resistências e por possibilidades de transformação.

Atualmente, o que fora também anunciado por Scott (1995) há quase três décadas, persiste uma resistência da academia em relação a novas historiografias e abordagens de gênero na escrita da história. Há discursos que argumentam que tais temas não eram relevantes para a época e não deveriam ser transportados para o presente, sob o risco de gerar julgamentos errôneos e anacronismos; no entanto, mais do que denunciar, a historiografia em questão se apresenta como uma ferramenta de anúncio e reflexão sobre questões relacionadas ao gênero e interseccionalidades (mas não tão somente) na História da Educação Matemática. Reconhecer a pluralidade de categorias sociais em intersecção por meio do gênero em diferentes momentos históricos tem como efeito quase *sine qua non* contribuir para o entendimento dessas e de outras questões subjacentes no presente.

A História Oral se configura como uma proposta teórico-epistemológica ao apresentar narrativas da experiência que fornecem elementos significativos para a compreensão da construção de práticas sociais. O que entendemos, em consonância com o grupo de pesquisa, é que a História Oral não é apenas uma base conceitual, metodológica ou procedimental para a pesquisa em Educação Matemática, mas também uma base onto-epistemológica – e, portanto, existencial para a pesquisa nesta área. Em linhas gerais, isso significa que as compreensões desenvolvidas no grupo têm implicações éticas, estéticas, filosóficas e políticas nos modos de realizar pesquisa. A construção metodológica da História Oral para a pesquisa em Educação Matemática oferece potencialidades de diferentes estilos narrativos que emergem em diversas abordagens de investigação e sob várias perspectivas filosóficas. Portanto, essas considerações são válidas independentemente de os pesquisadores adotarem ou não os procedimentos convencionais da História Oral – seja analisando as narrativas já produzidas, como fez Oliveira (2013) e Silva (2023) e como também fizemos nesta pesquisa, ou por meios das diversas abordagens em produções de narrativas que vêm sendo desenvolvidas no Ghoem em suas mais de duas décadas de existência.

## **Entrelaçamentos na pesquisa: a pesquisadora e/com o fenômeno em cortes juntos-separados**

Em minha elaboração do realismo agencial, os fenômenos não apenas evidenciam a inseparabilidade epistemológica entre "observador" e "observado"; ao contrário, os fenômenos são a própria inseparabilidade ontológica de "componentes" que intra-agem agencialmente. Ou seja, os fenômenos são relações ontologicamente primárias, relações que existem sem pressupor entidades independentes que as precedam. O conceito de intra-ação (em contraste com a noção tradicional de "interação", que pressupõe a existência prévia de entidades separadas) representa uma mudança conceitual profunda. São as intra-ações agenciais específicas que determinam os limites e as propriedades dos "componentes" dos fenômenos, bem como possibilitam que certos conceitos incorporados se tornem significativos. (Barad, 2003, p. 815, tradução nossa).

Os emaranhados não são unidades. Não apagam as diferenças; pelo contrário, os emaranhamentos implicam diferenciações, as diferenciações implicam emaranhamentos. Um movimento – cortar junto-separar. [...] De 'separar' para 'cortar junto-separar', de 'luz dentro da escuridão dentro da luz' para 'separabilidade agencial'. [...] As superposições – aqui e ali, agora e então – não são uma simples multiplicidade, nem uma simples sobreposição ou uma mera contradição. As sobreposições não são inerentes; são efeitos de cortes agenciais, encenações materiais de diferenciação/emaranhamento. [...] A separabilidade agencial – as condições materiais de exterioridade-dentro-dos-fenômenos promulgadas agencialmente – é o que os cortes agenciais promulgam no seu corte junto-separado. (Barad, 2014, p. 176-177, tradução nossa).

Conforme Passos & Eirado (2009), a tradição cientificista tenta sustentar a suposta neutralidade e a objetividade do conhecimento, baseando-se na premissa de que essas qualidades só podem ser garantidas pela manutenção de uma distância entre quem conhece e aquilo que é conhecido, o que significa que sujeito e objeto são rigorosamente separados, consolidando uma posição epistemológica que privilegia a perspectiva de terceira pessoa no ato de conhecer: "conhece-se à distância, conhece-se porque se distancia" (Passos & Eirado, 2009, p. 115). Essa concepção configura modos de fazer pesquisa que se tornaram hegemônicos, alcançando sua máxima expressão no ideal positivista.

Não obstante, nesta pesquisa que adota uma perspectiva difrativa, não ocupo uma posição distanciada ou neutra em relação ao campo de investigação, mas estou implicada nas relações que se desenrolam ao longo da pesquisa. Minha trajetória, minhas inquietações e os caminhos que percorri até chegar a esta pesquisa não são apenas um pano de fundo, mas elementos que atravessam e são atravessados pelas narrativas das educadoras matemáticas. Ao escutar suas histórias, essas criaram interferências em minhas próprias experiências, das dúvidas que me acompanharam no percurso acadêmico e das marcas de gênero que também

atravessam minha trajetória. Saber ou conhecer não se trata de revelar fatos preexistentes sobre coisas que existem de forma independente no espaço e no tempo. Em vez disso, trata-se de fenômenos, que são “configurações materiais específicas do devir do mundo” (Barad, 2007, p. 91).

Em certos momentos, as perguntas que fiz voltaram a mim, me levando a revisitar minha própria caminhada e os rastros que deixo, reconfigurando minhas percepções e deixando rastros que seguem se desdobrando no ato de escrever. A auto implicação na pesquisa difrativa também se manifesta no modo como as escolhas metodológicas e analíticas são feitas; minha decisão de trabalhar com narrativas de educadoras matemáticas não surgiu de uma posição neutra, mas de um desejo profundamente pessoal e político de compreender como o feminino atravessa a constituição da Educação Matemática como campo de pesquisa. Esse desejo não é externo à pesquisa, mas sim um dos seus fios condutores.

Esse movimento de implicação não se encerra na entrevista, mas continua em todo o movimento analítico, na escrita. O texto que agora se apresenta não é apenas um relato de como essa pesquisa aconteceu, mas também um testemunho das formas como fui sendo afetada e transformada no movimento de pesquisa. Escrever a partir de uma perspectiva difrativa significa reconhecer que cada palavra carrega os rastros das vozes que difratam nesse processo, que a história que conto não é apenas delas, mas nossa. Como afirma Haraway (1992), todo conhecimento é situado, e essa pesquisa é marcada pelos lugares que ocupo, pelas relações que estabeleço e pelas histórias que me atravessam. Reafirmo, assim, o compromisso com uma pesquisa que não se esconde atrás da objetividade, mas que assume sua condição de encontro, de transformação e de produção conjunta de sentidos.

Essa pesquisa não acontece em um vácuo. Não sou uma observadora neutra, tampouco, diria, sou uma observadora. Não me separo do que investigo, mas sou parte do próprio fenômeno que estudo. Minhas trajetórias, expectativas e emoções se entrelaçam ao processo investigativo, que difratam não apenas minha escuta e leitura, mas também as maneiras como as histórias das educadoras matemáticas atravessam a mim. Dentro de uma abordagem difrativa (Barad, 2007), a pesquisa não é um ato de distanciamento, mas um espaço de encontro, de atravessamentos. Não apenas ouvi relatos, fui sendo construída junto à pesquisa. Algumas educadoras foram indicadas por outras, e essa rede de conexões também atravessou minha escuta. Sabia que as indicações não eram neutras, mas carregavam marcas de relações, de trajetórias compartilhadas e de histórias que já se atravessaram antes.

Em um dos momentos significativos deste processo de construção, escrevi sobre a

experiência de observar as rochas em Cape Town, as montanhas e a água que a tudo conecta. Esse episódio, que a princípio parecia apenas uma metáfora para minha escrita, revelou-se um processo metodológico em si, uma homologia, com descreveu Murriss (2016). Ao atravessar a paisagem, senti que a pesquisa também me atravessava – como se cada passo no percurso fosse uma forma de lidar com as perguntas que eu trazia comigo, e que, ao mesmo, moviam meu percurso.

Essa experiência não esteve isolada da pesquisa: tornou-se um deslocamento metodológico e epistemológico. Assim como as ondas atingem as rochas e alteram seus contornos ao longo do tempo, minha metodologia se molda e se (re)constrói, e as histórias das educadoras matemáticas atravessam minha trajetória de formas que não pude prever, desfazendo certezas e desestabilizando minha necessidade de controle dos resultados. Em alguns momentos, me vi refletindo sobre minha própria relação com a Educação Matemática, com a docência e com as estruturas de poder que atravessam essa área. Se a difração nos ensina que o encontro entre elementos não preserva suas formas originais, mas cria padrões, então a pesquisa não apenas revelou as trajetórias das educadoras, mas também me transformou no processo. Reitero: as interferências constroem e desconstroem.

Lembro-me particularmente da fala de Maria do Carmo de Sousa, que, ao refletir sobre suas conquistas e desafios, me disse: *E esses são alguns enfrentamentos. No entanto, acredito que as conquistas são numerosas, pois o fato de estar aqui conversando com você e sendo entrevistada já é uma grande conquista. Uma mulher discutindo sobre essa questão e, principalmente, que foi orientada pela Talita, uma das minhas orientandas, me deixa muito feliz.* Essa fala, dita quase ao final da entrevista, me fez perceber com ainda mais intensidade como essa pesquisa não é um ato isolado, mas um emaranhado de relações, histórias e trajetórias. Eu estava ali, ouvindo Maria do Carmo, mas não apenas como pesquisadora; minha presença carregava também os rastros de minhas próprias conexões, de minhas interlocuções anteriores, dos caminhos percorridos até aquele momento. Esse momento não apenas trouxe uma nova camada de entendimento da minha pesquisa, mas também me fez perceber o quanto a investigação acadêmica pode ser, ao mesmo tempo, um exercício de autocomposição.

Aqui, pesquisadora e participantes não apenas interagem, mas intra-agem, no sentido de Barad (2007): suas histórias transformam a forma como compreendo a Educação Matemática, e minha escuta e escrita também afetam os modos como essas histórias são narradas, lembradas e significadas. Mas essa implicação não se restringe ao momento da entrevista. Ela continua na escrita, na maneira como escolho as palavras, os conceitos e as análises que construo. Escrever

não é um ato neutro, mas um gesto de inscrição, de posicionamento. Minha experiência, minhas inquietações e os rastros que a pesquisa deixou em mim influenciam cada escolha feita ao longo deste texto.

Talvez, então, a pergunta que me acompanha ao final deste percurso não seja apenas o que descobri sobre a Educação Matemática e suas relações com o feminino, mas, também: *o que significa fazer uma pesquisa em que o sujeito pesquisador também se torna um dos rastros que ela deixa?*

Se essas educadoras matemáticas não são apenas representações de um lugar previamente dado ao feminino no campo, mas produtoras ativas desse feminino, então suas trajetórias, práticas e reflexões constituem materialidades que transbordam a lógica da representação. Suas pesquisas, seus modos de ensinar, seus questionamentos e resistências não apenas ocupam um espaço já existente, mas (re)constroem as condições de possibilidade do que significa ser mulher na Educação Matemática. Ao longo da pesquisa, percebo que suas narrativas não apenas descrevem percursos individuais, mas também tecem um campo em transformação, no qual gênero e conhecimento não são categorias separadas, mas co-constitutivas (discutimos sobre isso na seção analítica).

Nessa perspectiva, suas experiências não se limitam a marcar uma presença feminina na Educação Matemática, mas a produzir agenciamentos que reconfiguram o próprio campo. A maneira como enfrentam desafios estruturais, as questões que escolhem investigar, as formas como mobilizam o conhecimento matemático e educacional são gestos que performam uma materialidade do feminino. Esse feminino não é um dado estático ou essencial, mas um campo de forças que se atualiza nos encontros, nas disputas, nas escolhas epistemológicas que fazem e nos modos como se posicionam como pesquisadoras.

O que essas educadoras matemáticas nos mostram é que a Educação Matemática não apenas contém gênero em suas estruturas e práticas, mas que o gênero se faz e refaz nas próprias formas de pesquisar e ensinar matemática. Emaranhadas nesse campo, suas histórias são ao mesmo tempo rastros e movimentos, memórias e antecipações, legados e invenções. Assim, olhar para a Educação Matemática a partir dessas experiências não é apenas reconhecer a presença das mulheres, mas compreender que o feminino se constitui como uma força produtiva no campo – um campo que não apenas as afeta, mas que também é continuamente afetado por elas.

### **3. Tessituras narrativas mobilizadas**

## **Com que difratamos? Entre narrativas já registradas e a produção de novas entrevistas**

Neste estudo, a análise difrativa não se limita à leitura das entrevistas realizadas, mas se expande para a própria escrita, na forma como as narrativas se entrelaçam e produzem novas compreensões. O processo de pesquisa não ocorre em um espaço isolado; ele se compõe no encontro entre diferentes vozes, tempos e materiais que atravessam e reconfiguram as questões investigadas. Além das entrevistas realizadas, este movimento também se dá na relação com outras fontes – registros já existentes, imagens, poesias, músicas e textos acadêmicos que se tornam parte da pesquisa e ressoam nos modos de pensar e escrever e na tessitura deste trabalho. Como aponta Souza (2022, p. 33), “toda forma de expressão pode ser entendida como uma política de narratividade”. A inclusão desses elementos não é apenas um recurso ilustrativo, mas um gesto que amplia as possibilidades de leitura e sentido, permitindo que outras materialidades participem da construção do conhecimento.

Levando isso em conta, nesta pesquisa pretendemos difratar com essas fontes e entrevistas de educadoras matemáticas: as que foram produzidas por membros do grupo de pesquisa ao longo das últimas duas décadas, narrativas que foram produzidas em outros contextos e que dizem da história de vida de educadoras matemáticas que atuaram neste campo, além das narrativas que foram produzidas nessa pesquisa.

A seguir, apresentamos os diferentes modos com que a pesquisa se constitui, desde o diálogo com as narrativas já registradas até a produção de novas entrevistas e suas textualizações.

### **...com entrevistas produzidas pelo Ghoem**

A decisão por utilizar textualizações produzidas pelo Ghoem e outras produzidas em outros contextos, mais aquelas que produziríamos durante esta pesquisa para difratar em nossas análises, parte de uma questão levantada pelo grupo de pesquisa, em especial pelos professores Vicente e Heloisa, e, mais tarde, pela questão deixada por Silva (2023, p. 219) em sua dissertação: “O que deixamos, portanto, [...] é uma questão de continuidade: o que contam e o

---

<sup>39</sup> BARROS, Manoel. *Livro sobre Nada*. São Paulo: Record. 1996. p. 68.

que podem textualizações de entrevistas produzidas pelo Ghoem para além dos contextos em que foram produzidas?”. Em consonância com Silva (2013), entendemos que existem potencialidades em textualizações – mesmo para pesquisadores que não as produziram – e optamos por mobilizar essas narrativas como fontes legítimas. As narrativas produzidas pela História Oral revelam histórias, experiências e subjetividades que podem oferecer respostas a perguntas diferentes daquelas inicialmente buscadas, enriquecendo a pesquisa com novas perspectivas, uma vez que “[...] nossos olhos percebem apenas aquilo que são capazes de ver, pelas experiências que nos fazem ser o que somos. Muitos outros temas, distantes ou não de nossas áreas de atuação, poderiam ou poderão ser percebidos por outras leituras” (Oliveira, 2013, p. 42). Portanto, considerando as potencialidades que as narrativas produzidas pelo Ghoem podem apresentar é que decidimos também difratar com elas e outras possíveis no horizonte das nossas problematizações.

Para tanto, inicialmente, realizamos um levantamento das textualizações de entrevistas já produzidas pelo Ghoem, separando narrativas de mulheres educadoras matemáticas, considerando com critérios: (1) a relevância das experiências relatadas em relação aos atravessamentos de gênero no campo da Educação Matemática, portanto, narrativas de mulheres pesquisadoras e educadoras matemáticas que atuaram/atuem na área e (2) a diversidade geográfica e temporal das participantes. Após essa seleção, seguimos um contínuo processo de leitura e análise difrativas responsável por selecionar aquelas narrativas com as quais, na escrita difrativa, problematizamos aspectos considerados relevantes no horizonte dos nossos objetivos e movimento de pesquisa<sup>40</sup>. Tal movimento fez emergir as narrativas efetivamente utilizadas como fontes nesta pesquisa. Esse levantamento foi conduzido principalmente por meio do Hemera<sup>41</sup>, um sistematizador online que constitui um banco de dados contendo as textualizações produzidas nas pesquisas do grupo, disponíveis para consulta (Oliveira, 2013)<sup>42</sup>. Entretanto, uma década depois da produção da tese de Oliveira (2013), Silva

---

<sup>40</sup> A seleção das entrevistas foi realizada antes e durante o processo de análise, levando em conta sua relevância para os objetivos da pesquisa. No entanto, devido ao alto número de textualizações disponíveis, nem todas as entrevistas inicialmente selecionadas foram efetivamente analisadas. O critério final para inclusão emergiu durante a leitura e o processo de intra-ação com os materiais, priorizando aquelas que mais dialogavam com as questões investigadas.

<sup>41</sup> O Hemera surgiu como parte da tese de Fábio Donizéti Oliveira (2013), cujo nome “faz referência à deusa da mitologia grega relacionada à luz e ao dia que, dona de uma enorme potencialidade geradora, produziu uma infinidade de narrativas” (Oliveira; Garnica, 2016, p. 63). O sistematizador eletrônico de textualizações de entrevistas produzidas pelos membros do Ghoem tem acesso livre disponível em <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/hemera.php>.

<sup>42</sup> Em seu doutoramento, o pesquisador autor do Hemera desenvolveu um sistematizador eletrônico de textualizações de entrevistas produzidas por membros do Ghoem em teses, dissertações e trabalhos de iniciação científica com uso da História Oral. A intenção foi reunir as textualizações produzidas por esse grupo,

(2023) observou em sua pesquisa que “[...] mesmo com acesso ao Hemera e ciente do potencial do sistematizador, o Ghoem utiliza pouco as textualizações cadastradas para novas investigações, limitando o potencial da própria metodologia da História Oral, por meio da qual, intencionalmente, o pesquisador produz fontes historiográficas” (Silva, 2023, p. 59).

Como Oliveira (2013) realizou o cadastro das narrativas no software em um processo de leitura e categorização de seus parágrafos de acordo com os temas presentes em cada um deles, em nosso levantamento, foi possível realizar a busca aplicando filtros no mecanismo de buscas, concentrando-nos em trabalhos de Mestrado e Doutorado, especificamente relacionados às experiências e contribuições das mulheres. Após a seleção dos filtros, o sistema gera um relatório dos parágrafos, os quais são apresentados e agrupados por textualização, sendo numerados para facilitar a localização no texto completo, já que os dados do Hemera são provenientes de diversas pesquisas. Esses recursos estão disponíveis para buscas dentro das textualizações já cadastradas. Não obstante, o Hemera oferece ainda mais funcionalidades em sua versão completa (Figura 1), que pode ser baixada para computadores pessoais por meio da página online do sistema<sup>43</sup>.



**Figura 1** – Página inicial do Hemera (versão completa).

potencializando a criação de novas narrativas sobre temas já estudados pelo Ghoem ou não (Oliveira, 2013). O autor realizou, assim como Silva (2023), alguns ensaios utilizando as textualizações cadastradas no sistematizador, os quais permitem observar o potencial que as fontes historiográficas produzidas pelo Ghoem possuem para a elaboração de compreensões sobre assuntos diversos na perspectiva de outros(as) pesquisadores(as).

<sup>43</sup> Para saber mais sobre o funcionamento do Hemera, ver: OLIVEIRA, Fábio Donizeti de; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Hemera: uma proposta para a sistematização eletrônica de narrativas. Revista História Oral, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 41-58, 2016.



Neste relatório gerado, dentre as textualizações disponíveis, selecionamos aquelas entrevistas que atendiam aos critérios pré-definidos. Importante dizer que o Hemera se encontra desatualizado desde 2016 e muitas textualizações produzidas em teses, dissertações e iniciações científicas por membros do Ghoem não foram cadastradas. Portanto, realizamos uma busca complementar em teses e dissertações publicadas após esse ano, que foram categorizadas por Silva (2023), que compreendem aquelas orientadas pelos/as professores/as Antonio Vicente Marafioti Garnica, Heloisa da Silva, Maria Ednéia Martins e Ivete Baraldi<sup>44</sup>. Além disso, conduzimos novo levantamento incluindo trabalhos orientados por outros/as orientadores/as do Ghoem no período de 2016 até 2020 que não foram abrangidos pela seleção de Silva (2023)<sup>45</sup>. Decidimos estabelecer não uma temporalidade, mas um critério de parada, uma vez que foram muitos os trabalhos e eram muitas as textualizações que encontramos no levantamento. Consideramos importante dizer que não estabelecemos um recorte temporal de atuação das educadoras por considerarmos que a Educação Matemática continua se constituindo como área depois de sua instituição e, ainda, antes de ser institucionalizada enquanto área, existiam pessoas que pensavam nessa constituição. Consideramos, então, a área sem pensar em recorte, observando diferentes narrativas de mulheres e de diferentes anos (inclusive da atualidade, em que a Educação Matemática continua se constituindo) para observarmos, conforme nossos objetivos, como o conceito de gênero e as questões do feminino foram atravessando a área ao longo dos anos. As narrativas encontradas no levantamento que atendem aos nossos critérios foram cuidadosamente selecionadas, e elaboramos uma planilha para organizar os dados relacionados às educadoras, mesmo que em nossa escrita difrativa nem todas as narrativas foram mobilizadas<sup>46</sup>. Durante esse processo, identificamos vinte e quatro narrativas que atendem aos critérios estabelecidos. Aqui, inserimos a tabela gerada a partir dessa planilha com

---

<sup>44</sup> Para justificar essa seleção de orientadores/as, Silva (2023) escreve: “[...] decidimos categorizar e analisar apenas aquelas [narrativas] referentes a teses e dissertações de pesquisadores(as) orientados(as) pelos professores doutores Antonio Vicente Marafioti Garnica, Heloisa da Silva, Ivete Maria Baraldi (*in memoriam*) e Maria Ednéia Martins, únicos que são ou foram docentes pesquisadores da UNESP e membros do Ghoem, instituição e grupo aos quais estou vinculada” (Silva, 2023, p. 61).

<sup>45</sup> Não estabelecemos critérios de seleção de trabalhos pensando em orientadores/as do grupo, uma vez que poderiam ter narrativas com potencial de responder aos nossos objetivos que escapariam a esses critérios; portanto, os trabalhos do grupo orientados por outros(as) orientadores(as) foram considerados para pesquisa de narrativas de mulheres educadoras matemáticas, desde o início do grupo até o ano de 2020.

<sup>46</sup> Cabe esclarecer que a planilha original, utilizada como instrumento analítico durante a fase de levantamento, era mais extensa e detalhada. Ela compunha um mapeamento complexo que incluía: a pesquisa de origem da narrativa, o rastreamento de citações cruzadas (critério de rede), a avaliação sobre a necessidade de novas entrevistas e, crucialmente, anotações sobre como os conceitos de gênero e feminino atravessavam aquelas falas. Para fins de apresentação e fluidez nesta tese, a tabela que apresentamos aqui é um recorte sistematizado desse material, contendo apenas os dados essenciais de identificação das fontes (nome, tese/dissertação de origem e ano) que foram efetivamente mobilizadas na análise.

nomes de educadoras matemáticas que selecionamos a partir dessas narrativas, a(s) tese(s) em que sua(s) narrativa(s) aparece(m) (uma vez que algumas mulheres foram entrevistadas mais de uma vez) e o ano da entrevista.

| <b>Educadora Matemática</b>               | <b>Título/Tese ou dissertação/ano de publicação<sup>47</sup></b>                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Adair Mendes Nacarato</b>              | O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira (Marinéia dos Santos Silva/Tese/ 2020)                                                                                                                                    |
| <b>Ana Maria Martensen Roland Kaleff</b>  | Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática (Carlos Roberto Vianna/Tese/2000)                                                                                                                                                       |
| <b>Anna Franchi</b>                       | Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade (Heloisa da Silva/ Doutorado/2006)                                                                                                                                      |
| <b>Anna Regina Lanner de Moura</b>        | Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade (Heloisa da Silva/Tese/2006)                                                                                                                                            |
| <b>Arlete de Jesus Brito</b>              | Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade (Heloisa da Silva/Tese/2006); A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa (Filipe Santos Fernandes/Tese/2014)                           |
| <b>Cármén Lúcia Brancaglioni Passos</b>   | O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira (Marinéia dos Santos Silva/Tese/ 2020)                                                                                                                                    |
| <b>Cláudia Regina Flores</b>              | O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira (Marinéia dos Santos Silva/ Tese/ 2020)                                                                                                                                   |
| <b>Dione Lucchesi de Carvalho</b>         | Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade (Heloisa da Silva/Tese/2006)                                                                                                                                            |
| <b>Heloísa Sírío Simon</b>                | Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás (Fernando Guedes Cury/Dissertação/2007)                                                                                                                          |
| <b>Ivete Maria Baraldi</b>                | História Oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões (Luzia Aparecida de Souza/ Dissertação/2006)                                                                                     |
| <b>Lilian Nasser</b>                      | Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática (Carlos Roberto Vianna/Tese/2000)                                                                                                                                                       |
| <b>Lúcia Arruda de Albuquerque Tinoco</b> | Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática (Carlos Roberto Vianna/Tese/2000)                                                                                                                                                       |
| <b>Lucília Bechara Sanchez</b>            | Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade (Heloisa da Silva/Tese/2006); Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960 (Maria Eliza Furquim Pereira Nakamura/Tese/ 2017) |
| <b>Manhúcia Perelberg Líberman</b>        | Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade (Heloisa da Silva/ Tese/2006)                                                                                                                                           |
| <b>Maria Laura Magalhães Gomes</b>        | O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira (Marinéia dos Santos Silva/ Tese/ 2020)                                                                                                                                   |
| <b>Maria Laura Mouzinho Leite Lopes</b>   | Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática (Carlos Roberto Vianna/Tese/2000)                                                                                                                                                       |
| <b>Maria Salett Biembengut</b>            | Modelagem Matemática nos anos 1980: narrativas e itinerários de cursos de especialização (Leoni Malinoski Fillos/Tese/2019)                                                                                                           |
| <b>Marilena Bittar</b>                    | Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (Carla Alves de Souza/Tese/2016)                                                                                                                             |
| <b>Nilza Eigenheer Bertoni</b>            | Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática (Carlos Roberto Vianna/Tese/2000)                                                                                                                                                       |
| <b>Regina Luzia Corio de Buriasco</b>     | Modelagem Matemática nos anos 1980: narrativas e itinerários de cursos de especialização (Leoni Malinoski Fillos/Tese/2019)                                                                                                           |
| <b>Regina Maria Pavanello</b>             | Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade (Heloisa da Silva/Tese/2006)                                                                                                                                            |

<sup>47</sup> Ver referências completas de cada narrativa ao final desta seção, em: Referências selecionadas como fontes históricas (mapeamento inicial).

|                                    |                                                                                                              |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sônia Maria Clareto</b>         | O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira (Marinéia dos Santos Silva/ Tese/ 2020)          |
| <b>Tânia Maria Mendonça Campos</b> | Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (Carla Alves de Souza/Tese/2016)    |
| <b>Zaíra Melo da Cunha Varizo</b>  | Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás (Fernando Guedes Cury/Dissertação/2007) |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### **...com narrativas do Enaphem – Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**

Também encontramos algumas entrevistas completas realizadas durante as Sessões de Memórias do Enaphem – Encontro Nacional de História da Educação Matemática, organizado a cada dois anos por grupos de pesquisa em História da Educação Matemática –, que foram textualizadas e publicadas como capítulos de livros. Essas sessões ocorrem desde a segunda edição do evento, em que são conduzidas entrevistas com figuras importantes na História da Educação Matemática. Os capítulos incluem: *Memórias da Educação Matemática: “Tempos de Matemática Moderna”*<sup>48</sup> (sessão de memória com as educadoras matemáticas Lucília Bechara Sanchez e Renate G. Watanabe, sendo a Maria Ângela Miorim coordenadora da sessão realizada no II Enaphem, em Bauru, em 2014); *Uma sessão de memória: Maria Aparecida Viggiani Bicudo*<sup>49</sup> (Sessão de memória que ocorreu no III Enaphem, em 2018, no município de São Mateus, Espírito Santo); *Sessão memória do IV ENAPHEM: textualização da entrevista com a professora Nilza Eigenheer Bertoni*<sup>50</sup> (O IV Enaphem ocorreu em 2018, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul); *Bernadete*<sup>51</sup> (sessão de memória com a educadora Bernadete Barbosa Morey, que ocorreu no V Enaphem – de modo remoto por conta da

<sup>48</sup> BARALDI, Ivete Maria. BOTH, Bruna Camila. ROSA, Erica Aparecida Capasio. Memórias da Educação Matemática: “Tempos de Matemática Moderna”. In: GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade. Editora Livraria da Física/SBHMat 1ª Edição. 2016. Disponível em: <https://enaphem.wordpress.com/2021/11/16/livro-2014/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

<sup>49</sup> GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Uma sessão de memória: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. In: DASSIE, Bruno Alves. COSTA, David Antonio da (orgs.). História da Educação Matemática e Formação de Professores. Editora Livraria da Física/SBHMat 1ª Edição. 2018. Disponível em: <https://enaphem.wordpress.com/2021/11/16/livro-2016/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

<sup>50</sup> SOUZA, Mônica Menezes de. BATISTA, Carmyra Oliveira. Sessão memória do IV ENAPHEM: textualização da entrevista com a professora Nilza Eigenheer Bertoni. In: SILVA, Maria Célia Leme da. PINTO, Thiago Pedro (orgs.). História da Educação Matemática e formação de professores: aproximações possíveis. Editora Livraria da Física/SBHMat 1ª Edição. 2020. Disponível em: <https://enaphem.wordpress.com/2021/11/16/livro-2018/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

<sup>51</sup> GUTIERRE, Liliane dos Santos. MOREY, Bernadete Barbosa. BernadeteS. In: CURY, Fernando Guedes. MORAIS, Marcelo Bezerra de. GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (orgs.). História da Educação Matemática: Desenvolvimento e consolidação de um campo de pesquisa. 2022. Disponível em: <https://enaphem.wordpress.com/2022/11/08/livro-2022/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

pandemia de Covid-19, no ano de 2020). Por último, conduzimos um levantamento de entrevistas realizadas por membros de outros grupos de pesquisa com mulheres educadoras matemáticas. Entretanto, dificilmente as entrevistas foram encontradas na íntegra, tendo em vista que o ato de textualizar uma entrevista completa e inserir no trabalho final de dissertação/tese é um processo mais comum e frequente no Ghoem. É importante destacarmos novamente que, embora nesta fase inicial da pesquisa as entrevistas não tenham sido realizadas, a História Oral esteve presente, não como uma metodologia para produzir narrativas, mas como nosso pressuposto epistemológico e nossa abordagem em relação às fontes encontradas.

A decisão de integrar textualizações já produzidas e novas entrevistas indica um compromisso com a multiplicidade de vozes de mulheres, e os diferentes contextos que estão inseridas, que atravessam a história da Educação Matemática. As textualizações “antigas” produzidas pelo Ghoem e por outros pesquisadores(as)/grupos de pesquisa/eventos, ofereceram um pano de fundo rico para essa pesquisa; elas funcionam como rastros que se entrelaçam ao presente, permitindo identificar tensões e (des)continuidades entre diferentes momentos históricos e experiências pessoais, evidenciando conexões, padrões de difração e deslocamentos na História da Educação Matemática e na presença das mulheres nesse campo.

A provocação de Albuquerque Júnior (2007, p. 64): “só podemos historicizar aquilo que deixou rastros de sua produção”, nos leva a pensar sobre como certos registros são preservados, lembrados e reinscritos na historiografia, enquanto outros permanecem apagados ou subalternizados. Não obstante, como ele mesmo aponta, “tudo se torna historicizável e fonte de historicidade”<sup>52</sup>, o que significa que os rastros não são dados fixos, mas podem ser mobilizados conforme novas perguntas são feitas e novas perspectivas são adotadas.

Dessa forma, ao revisitar essas narrativas, não apenas acessamos registros anteriores, mas também mobilizamos suas interferências no agora – o que quer que “agora” seja –, expandindo as possibilidades de leitura e de construção de sentidos. As histórias que emergem da pesquisa não surgem isoladas; elas se ancoram, tensionam e se movem junto às histórias que vieram antes, compondo um emaranhado de vozes e experiências que continuam a produzir significados. Assim, os rastros deixados por essas textualizações não dizem apenas do que passou, mas indicam formas de inscrição em uma área, resistência e reinvenção das educadoras matemáticas ao longo do tempo.

Contudo, para além de funcionarem como fontes históricas ou contexto, é preciso situar ontologicamente o papel dessas narrativas pré-existentes na economia desta tese. Respondendo

---

<sup>52</sup> Idem, p. 64.

às provocações sobre o dimensionamento desse vasto material, esclareço que o acervo do Ghoem e as narrativas do Enaphem não figuram aqui apenas como dados secundários ou um pano de fundo passivo. Na gramática da difração, compreendo essas narrativas como a constituição de um padrão de interferência inicial.

As nove entrevistas inéditas que produzi não entram em um vazio; elas são lidas *atravessadas* por esse padrão já estabelecido. O acervo funciona, portanto, como uma superfície de ressonância ou, nos termos de Barad (2012), como parte do próprio aparato de medição. Não busco, assim, esgotar a análise desse material pretérito, mas permitir que as novas vozes *difratem* com ele. É nesse encontro – entre o arquivo consolidado e a nova escuta – que se tornam visíveis as ondas que se somam (continuidades), as que se cancelam (rupturas e silenciamentos) e os novos padrões de sentido que emergem sobre o feminino na Educação Matemática.

Embora esse levantamento inicial tenha resultado em um conjunto robusto de vinte e quatro narrativas que atendiam aos critérios de seleção, mais as quatro narrativas das Sessões Memória do Enaphem (totalizando vinte e oito), compondo um panorama fundamental para a compreensão do campo, o movimento da escrita analítica, retomado e aprofundado em 2025, exigiu novos cortes agenciais. Na prática da leitura difrativa, não se trata de cobrir a totalidade dos dados mapeados, mas de seguir os rastros e as linhas de força que emergem com maior intensidade nas intra-ações com a teoria. Assim, das vinte e oito fontes originalmente mapeadas e catalogadas, selecionei para a tessitura fina da análise apenas aquelas que, no encontro com as novas entrevistas e com os conceitos de gênero e raça mobilizados, produziram os padrões de interferência mais significativos para os objetivos desta tese. Deixo, aqui, uma lista com as narrativas que efetivamente utilizei em minhas análises:

1. Adair Mendes Nacarato (em Silva, 2020)
2. Ana Franchi (em Silva, 2006)
3. Anna Regina Lanner de Moura (em Silva, 2006)
4. Arlete de Jesus Brito (em Silva, 2006)
5. Bernadete Barbosa Morey (em Gutierre & Morey, 2022 - *V ENAPHEM*)
6. Cláudia Regina Flores (em Silva, 2020)
7. Dione Lucchesi de Carvalho (em Silva, 2006)
8. Heloísa Sírion Simon (em Cury, 2007)
9. Lilian Nasser (em Vianna, 2000)
10. Lúcia Arruda de Albuquerque Tinoco (em Vianna, 2000)

11. Lucília Bechara Sanchez (em Silva, 2006)
12. Manhúcia Perelberg Líberman (em Silva, 2006)
13. Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (em Vianna, 2000)
14. Maria Salett Biembengut (em Fillos, 2019)
15. Marilena Bittar (em Souza, 2016)
16. Nilza Eigenheer Bertoni (em Vianna, 2000 e Souza & Batista, 2020 - *IV ENAPHEM*)
17. Renate G. Watanabe (em Baraldi et al., 2016 - *II ENAPHEM*)
18. Tânia Maria Mendonça Campos (em Souza, 2016)
19. Zaira Melo da Cunha Varizo (em Cury, 2007)

### **...com as narrativas das educadoras matemáticas entrevistadas nesta pesquisa**

A partir de entrevistas previamente selecionadas na primeira fase desta pesquisa, identificamos as primeiras educadoras matemáticas que seriam entrevistadas. Essa escolha foi motivada pela necessidade de formular novas perguntas com base em narrativas já escritas e publicadas, a necessidade de realizar entrevistas com educadoras que não encontramos narrativas até o ano de 2020, bem como por meio de um critério de rede<sup>53</sup> estabelecido pelas próprias narrativas previamente selecionadas. Muitos nomes de educadoras foram citados nas textualizações, mas não havia entrevistas abrangentes disponíveis em trabalhos já publicados. Em outros casos, embora houvesse entrevistas disponíveis, julgamos necessário realizar novas questões para explorar aspectos específicos das experiências dessas mulheres por dois motivos: (1) algumas entrevistas foram originalmente conduzidas dentro de um recorte de história oral temática<sup>54</sup> e/ou (2) a análise das entrevistas anteriores possibilitou a formulação de novas perguntas que pudessem expandir a compreensão sobre os atravessamentos do feminino na Educação Matemática<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> O critério de rede aqui mencionado diferencia-se daquele comumente utilizado pelo grupo. Este critério, também chamado bola de neve, acontece quando uma pessoa, ou o próprio entrevistado, indica ao pesquisador o nome de possíveis depoentes de acordo com o objetivo da pesquisa (Martins & Silva, 2020). Entretanto, no caso desta pesquisa, nosso critério inicia-se em textualizações de entrevistas disponíveis no Hemera.

<sup>54</sup> A história temática, na perspectiva da história oral, refere-se à abordagem metodológica que organiza e interpreta as narrativas coletadas com base em temas específicos, permitindo explorar dimensões transversais das experiências individuais e coletivas.

<sup>55</sup> A realização de novas entrevistas não implica que as narrativas anteriores sejam incompletas ou insuficientes, mas evidencia que a pesquisa é um processo em constante movimento. Ao invés de desconsiderar as textualizações já existentes, este estudo se apoia nelas para aprofundar e expandir compreensões que emergiram durante a investigação. Assim, o potencial das narrativas não está apenas no que elas dizem, mas também no que evocam e na forma como nos fazem pensar em novas perguntas.

Para realizar entrevistas com educadoras matemáticas, alguns procedimentos da História Oral foram necessários; inicialmente, o convite para as participantes foi realizado por meio de uma carta de apresentação de pesquisa (Apêndice A), acompanhada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>56</sup> (Apêndice B). Após a aceitação do convite e concordância da participante em conceder a entrevista, encaminhamos as fichas temáticas. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das colaboradoras e registradas por meio de gravador ou, para o caso de entrevistas online, por meio da ferramenta de gravação de reuniões do *Google Meet*, a qual grava a imagem, áudio e possíveis conversas no chat da plataforma.

Para iniciar a seleção de educadoras matemáticas a serem entrevistadas, em uma das reuniões com a minha orientadora, Heloisa, conversamos sobre como há protagonismo de mulheres na área, mas, muitas vezes, não eram mencionadas na História da Educação Matemática. Partindo da planilha com narrativas que tínhamos até então, decidimos realizar alguns convites para algumas educadoras<sup>57</sup>.

No total, enviei quinze convites a educadoras de diferentes regiões do Brasil. Das que responderam, todas aceitaram participar da entrevista, demonstrando interesse em compartilhar suas trajetórias. No entanto, muitas não retornaram ao contato inicial, o que pode indicar a sobrecarga de trabalho e compromissos profissionais que marcam a vida acadêmica. Não houve, entre as entrevistadas, resistência em conceder as entrevistas; o principal desafio esteve na realização dos encontros presenciais, uma vez que muitas das convidadas eram de estados mais distantes, o que dificultou a minha possibilidade de deslocamento; além disso, algumas entrevistas precisaram acontecer de forma online porque, naquele momento, eu já estava na África do Sul<sup>58</sup>.

A tessitura das nove vozes que constituem o cerne desta análise não seguiu um roteiro fixo, mas se deixou guiar por um princípio que honra os emaranhados do próprio campo: o critério de rede. O primeiro fio dessa trama foi puxado a partir da minha própria trajetória de

---

<sup>56</sup> O projeto do qual este texto deriva-se foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação e encontra-se aprovado (Parecer nº 6.158.753).

<sup>57</sup> A ordem do convite não é a mesma ordem das entrevistas: a que apresentamos aqui é a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

<sup>58</sup> Nesse emaranhado logístico, é preciso reconhecer a agência dos elementos não-humanos que co-constituíram cada encontro. A instabilidade das conexões de internet nas entrevistas via *Google Meet*, por exemplo, não foi ruído técnico, mas uma força que produziu silêncios forçados e cortes na fluidez da fala, reconfigurando o ritmo da escuta e a própria paciência da troca. Da mesma forma, o fuso horário entre Cape Town e o Brasil atuou como um agente temporal, alterando a disposição dos corpos, o cansaço e a luz ambiente que emoldurava nossos rostos nas telas. A pesquisa, portanto, não aconteceu *apesar* dessas mediações tecnológicas e geográficas, mas *com* elas; o software de gravação, a fibra óptica e a distância física não foram apenas canais neutros, mas participantes ativos na materialização dessas narrativas.

formação, com a indicação que me levou a Maria do Carmo de Sousa, em São Carlos. A partir dali, a conversa se expandiu para figuras cuja importância para a nossa área e para o Ghoem era central, como Maria Laura Magalhães Gomes, e começou a se alargar quando a própria rede nos apontou a voz de Andréia Maria Pereira de Oliveira, na Bahia. Com esses primeiros encontros, a necessidade de ouvir as pioneiras que estiveram na fundação do nosso campo se tornou evidente, o que nos levou a Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Foi então que a nossa cartografia se deslocou de forma decisiva: uma conexão acadêmica nos levou pela primeira vez à região Norte, para a escuta fundamental de Eliana Alves Pereira Leite. A partir desse ponto, a rede começou a se tecer a si mesma, de forma ainda mais intensa. A narrativa de Eliana nos reconduziu a São Paulo, à trajetória de Miriam Godoy Penteado e Carmen Lúcia Brancaglioni Passos. E, por fim, conversas anteriores nos guiou até as perspectivas críticas de Sônia Maria Clareto que, em sua própria entrevista, nos estendeu o último fio desta etapa, levando-nos a Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.

Permitir que a pesquisa fosse guiada por esses rastros e conexões foi uma decisão política e metodológica, alinhada à nossa proposta de compreender o campo como um tecido vivo de relações. Os detalhes e as singularidades de cada um desses encontros serão apresentados nos preâmbulos que antecedem cada narrativa.

Portanto, optei por entrevistar: (i) educadoras cuja trajetória não estivesse disponível em entrevistas anteriores e (ii) aquelas indicadas em rede por outras participantes ou por pesquisadores do Ghoem, em um movimento que se mostrou tão relevante quanto qualquer plano inicial de cobertura regional. Os detalhes e as singularidades de cada um desses encontros são apresentados nos preâmbulos que antecedem cada narrativa. Assim, embora o número final de entrevistadas por região não seja uniforme, essa escolha não visa a uma representação estatística das regiões, mas sim garantir variedade de experiências. Vale ressaltar que, dentro de uma perspectiva difrativa, o critério de rede e as indicações surgidas durante o processo mostraram-se tão relevantes quanto os planos iniciais de cobertura regional. Em outras palavras, a prática da pesquisa, emaranhada em diálogos, deslocamentos e limitações, redefiniu o caminho, mantendo, entretanto, o foco nas experiências femininas na constituição da Educação Matemática no Brasil.

Cada uma dessas conversas foi um encontro único, atravessado por tempos, espaços e materialidades distintas. Os registros a seguir, dispostos em forma de tabela, não buscam quantificar a riqueza desses diálogos, mas sim oferecer uma cartografia dos nossos encontros – um mapa que demarca os momentos, as durações e as lógicas que tornaram



possível esta tessitura de vozes ao longo de 2023 e 2024. Eles são o rastro do tempo e do cuidado dedicados a cada escuta<sup>59</sup>.



**Figura 2** - A trama de vozes e o percurso da pesquisa no território brasileiro. **Fonte:** Adaptado de IBGE (2016).

Como veremos nos próximos tópicos, a análise dessas histórias se ampara na perspectiva da História Oral e na metodologia difrativa, permitindo que as experiências das educadoras matemáticas sejam lidas através umas das outras, ressignificando memórias e evidenciando atravessamentos de gênero na Educação Matemática

<sup>59</sup> Para uma visualização detalhada do processo de produção das narrativas, elaboramos uma tabela completa contendo as informações logísticas de cada encontro: nome da colaboradora, data do convite, data e local da entrevista, datas de envio e retorno da textualização validada (com o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado) e a duração total de cada conversa. Esse registro sistematizado encontra-se disponível no Apêndice C desta tese.

### **Antes de ir à campo: aspectos éticos e políticos**

Conforme fora observado por Mendonça (2024), anteriormente ao ano de 2021, as pesquisas desenvolvidas no PPGEM da Unesp – Rio Claro, ao qual estamos vinculadas, não exigiam a obrigatoriedade de passar pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Os protocolos seguidos pelo Ghoem tinham uma norma clara e formalmente posta sobre ética em pesquisa – que tratava do modo de condução de entrevistas, do contato com os participantes da pesquisa, da legitimação das narrativas registradas, do uso dessas narrativas, da publicação no Hemera etc.; as discussões a respeito desta obrigatoriedade ocorreram no início de 2021.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>60</sup>, além de ser um pré-requisito do CEP, informa aos colaboradores sobre os possíveis riscos de conceder a entrevista, benefícios, objetivos da pesquisa, metodologia utilizada, entre outras informações importantes. Submetemos nossos projetos à apreciação ética pelo resguardo ético dos sujeitos envolvidos. Portanto, a metodologia da História Oral, do modo que a concebemos no grupo de pesquisa, trata-se de uma prática que transcende os limites formais de documentos, como o TCLE, configurando-se como um diálogo dinâmico e contínuo entre pesquisador(a) e narrador(a). Nesse contexto, a ética não é apenas uma formalidade burocrática, mas um compromisso *sine qua non* profundo com a escuta, a valorização das experiências narradas e a construção conjunta de significados, reconhecendo as singularidades e subjetividades das vozes.

No Brasil, a avaliação ética é regulada por estruturas desenvolvidas a partir da Resolução CNS 196/1996, que delineou diretrizes importantes para o campo científico. No entanto, essas diretrizes e os modelos de TCLE atualmente exigidos pelos Comitês de Ética em Pesquisa, supervisionados pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), foram concebidos primordialmente para atender às demandas das Ciências Médicas. Essa orientação é evidente na Plataforma Brasil, cujas questões e categorias de avaliação priorizam temas como genética humana, reprodução assistida, procedimentos invasivos e estudos com organismos geneticamente modificados. Essa configuração, conforme também observou Mendonça (2024) em sua tese, apresenta desafios significativos para pesquisas nas Ciências Humanas, como esta, que utiliza a História Oral como metodologia. Os modelos de TCLE padronizados não dialogam adequadamente com as especificidades metodológicas e éticas desse campo. Como aponta

---

<sup>60</sup> Todas os participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujas vias originais assinadas encontram-se arquivadas sob a guarda da pesquisadora pelo período estipulado pelas normas do Comitê de Ética em Pesquisa. Para preservar a identidade, a privacidade e os dados sensíveis dos depoentes, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e as diretrizes éticas vigentes, o documento preenchido não foi exposto neste trabalho, sendo apresentado apenas o seu modelo em branco no Apêndice B.

Duarte (2014), a pesquisa em História Oral demanda uma abordagem ética que reconheça a singularidade dos participantes e a centralidade de suas vozes no processo de construção do conhecimento. O anonimato, frequentemente exigido como padrão em pesquisas biomédicas, pode ser um obstáculo em investigações que se baseiam na exposição intencional das histórias e identidades dos participantes, como forma de reconhecimento e visibilidade. Chamo atenção para as ponderações levantadas por Duarte (2014), pertinentes à discussão aqui empreendida. Para o autor, os Termos de Consentimento são considerados inadequados para as pesquisas em Ciências Humanas por planificar a relação de interlocução no campo de trabalho, e por mascarar a necessidade de negociação constante entre as partes envolvidas: “seja por viciarem a boa condução da relação de interlocução no campo de trabalho, seja por mascararem a necessidade de um consentimento negociado a cada momento de um processo longo e complexo” (Duarte, 2014, p. 13).

Com o início desta pesquisa de doutorado em 2022, a submissão do projeto à Plataforma Brasil evidenciou essas dificuldades. Na primeira tentativa, o projeto foi reprovado devido à menção explícita dos nomes das participantes<sup>61</sup>. Enquanto nas Ciências Médicas o anonimato é essencial para proteger a privacidade dos pacientes, na História Oral essa prática pode ir contra um dos propósitos da pesquisa, que é justamente escrever história a partir de narrativas pessoais. Esse descompasso ilustra como as exigências padronizadas desconsideram as especificidades das Ciências Humanas, o que ficou ainda mais evidente ao preencher as questões do sistema. A demanda por um TCLE formalizado, alinhado a modelos biomédicos, contrasta com as necessidades de uma abordagem como a História Oral, em que a ética se manifesta em cada etapa do trabalho, de maneira contextualizada e situada. Nesse sentido, a relação entre pesquisador(a) e participante é marcada por um processo dinâmico e contínuo, no qual a ética vai muito além de um documento formal (Duarte, 2014).

Assim, enquanto reafirmamos nosso compromisso ético, é preciso destacar que as exigências padronizadas dos CEPs para as Ciências Humanas não só dificultam a adequação dos projetos, mas também ignoram a complexidade das práticas e relações envolvidas nesse

---

<sup>61</sup> Para acordar tanto com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa quanto as especificidades da História Oral, informamos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que a participação na pesquisa não poderia ocorrer de forma anônima, por duas razões principais: 1) dada a singularidade das narrativas e das idiossincrasias de cada colaboradora, o anonimato tornaria praticamente impossível garantir a confidencialidade, podendo gerar uma falsa sensação de sigilo e configurar uma quebra ética; 2) na História Oral, o nome da participante é parte essencial do processo de registro histórico. Portanto, a partir do aceite da pesquisa, a colaboradora estaria também concordando com o não-anonimato – isso estava explícito no TCLE. Dessa forma, conciliamos as exigências éticas do CEP sem comprometer o sentido político da pesquisa com História Oral. Após uma re-submissão com essa e outras alterações, o projeto foi aprovado.

tipo de pesquisa. A ética, nesse contexto, não pode ser reduzida a um documento burocrático; ela deve ser compreendida como um compromisso que se desdobra ao longo do processo investigativo, sensível às especificidades do campo e às vozes das pessoas que nele participam.

### **Preparando entrevistas: fichas temáticas como dispositivos para ativar lembranças**

Quando se opta pela metodologia de História Oral, frequentemente lidamos com memórias que desafiam a linearidade da cronologia. Como observam Dawson *et al* (2024), as entrevistas de História Oral revelam memórias que saltam entre diferentes momentos temporais, produzindo uma narrativa dinâmica e não linear. Isso reflete a natureza fluida das memórias, em que diferentes tempos e experiências se interpolam. Se as narrativas pessoais buscam uma coerência, esse processo é perturbado pela difração de memórias de diferentes tempos e lugares. A ideia de composição de Dawson *et al* (2024) e Summerfield (2004) destaca que a narrativa pessoal está em constante diálogo com narrativas culturais mais amplas. Na prática, adotar a História Oral com lentes difrativas envolve uma abordagem de entrevista flexível e aberta para a fluidez das memórias, reconhecendo suas interconexões temporais e espaciais. Para a realização das entrevistas, optamos por trabalhar com fichas temáticas, com o intuito de as educadoras matemáticas compartilharem suas histórias e reflexões de maneira fluida<sup>62</sup>. Cada ficha temática foi pensada para abordar aspectos específicos das experiências das educadoras, desde influências familiares e trajetória acadêmica até desafios enfrentados e o impacto das questões de gênero. A perspectiva difrativa, orientada pela noção de temporalidade como uma trama de eventos passados, presentes e futuros, guiou o padrão difrativo das entrevistas.

Muitas vezes, intencionalmente ou não, na produção historiográfica por meio da História Oral, busca-se estabelecer uma história cronológica das experiências de acordo com uma linha do tempo linear; e os(as) entrevistados(as) muitas vezes fazem esforços para organizar as memórias evocadas por meio desse diálogo de acordo com essa linha do tempo. No entanto, os sentimentos despertados nessas entrevistas nem sempre são compatíveis com

---

<sup>62</sup> As fichas temáticas são comumente utilizadas no Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) para possibilitar que os(as) participantes compartilhem suas narrativas de forma mais livre e fluida, sem a rigidez de um roteiro fechado de perguntas. Essa abordagem tem origem nas reflexões de Vianna (2000), que propôs um modelo de entrevista sem roteiro fixo. Inspirado por essa perspectiva, Rolkouski (2006) sistematizou o uso das fichas temáticas em suas pesquisas. Da mesma forma, Rolkouski, em sua pesquisa sobre histórias de vida de professores de Matemática, elaborou conjuntos de fichas temáticas visando abordar aspectos pessoais e profissionais dos colaboradores, facilitando um fluxo mais natural durante as entrevistas. Além disso, nas entrevistas realizadas para minha pesquisa de mestrado, utilizei um procedimento semelhante, organizando fichas temáticas para guiar as conversas com as educadoras matemáticas paranaenses.

essa narração. Em vez disso, eles dão origem a memórias que saltam de um momento temporal para outro. Todavia, nessa busca por coerência, eu, entrevistadora, não intencionalmente, me vi diante da impossibilidade cronológica da memória – algumas das fichas temáticas foram organizadas cronologicamente, de acordo com o momento da vida. Entretanto, mesmo com a “cronologia”, a memória seguiu por outros caminhos. Essas memórias são narradas em sequências acronológicas, de acordo com os ritmos temporais do que Portelli (1991, p. 65) (citando um de seus próprios entrevistados) chama de “transporte”, ou mais bem traduzido, “trabalho de vaivém” – “aonde 'eu vou e volto [no tempo] como um transporte”<sup>63</sup>. No entanto, “trabalho de vaivém” é ainda uma metáfora muito mecanicista para as associações difrativas fluidas que fazem uma confluência entre memórias. O objetivo com as fichas, portanto, não foi o de “seguir uma cronologia”, e mesmo nas entrevistas online – em que apresentei as fichas na ordem dos acontecimentos da vida, e as presenciais, em que uma ordem das fichas também foi seguida, as memórias fluíram e por vezes perseguiram outros caminhos que não os cronológicos; pois o tempo da memória é o tempo do afeto, do cuidado, não o do *Chronos* (Barad, 2017a).

No processo de condução das entrevistas, optamos por organizar as fichas temáticas seguindo uma sequência de temas que, em certa medida, dialoga com uma linha da vida biológica das entrevistadas. Em alguns momentos, essa estrutura coincide com uma organização cronológica das suas trajetórias, mas não se trata de uma rigidez imposta, e sim de um ponto de partida para facilitar a fluidez do diálogo. A estruturação inicial, portanto, não visava fixar as narrativas em um modelo linear, mas garantir que aspectos centrais fossem abordados sem restringir a liberdade das participantes.

Além disso, houve incentivo para que as entrevistadas rompessem com essa ordem ao narrar suas memórias. Nesse sentido, a escolha por uma sequência temática não implica em uma adesão à lógica cronológica, mas reconhece que a História Oral frequentemente tensiona essa organização, evidenciando a forma como as lembranças emergem em movimento, difratando tempos e experiências. Como Reynolds (2021) sugere em sua tese, a estruturação pode ser pensada como um “padrão difrativo”, no qual há certa organização, mas sem a pretensão de fixar ou linearizar os acontecimentos. Assim, ao invés de tentar eliminar qualquer estrutura, buscamos criar um espaço que permitisse o fluxo natural das narrativas, respeitando

---

<sup>63</sup> “I go back and forth [in time] like a shuttle” (Portelli, 1991, p. 65). O termo “Shuttle”, em inglês, refere-se a um meio de transporte que se desloca repetidamente entre dois pontos. Por exemplo, um “shuttle bus” pode fazer o trajeto entre um estacionamento e um terminal. A metáfora utilizada por Portelli (1991) sugere um movimento contínuo entre diferentes temporalidades, destacando a não-linearidade da memória e da narrativa oral.

o modo como as memórias se entrelaçam e produzem sentidos na pesquisa. A seguir, apresentamos as fichas utilizadas.

#### **Antepassados e influências familiares**

- Antepassados – tradição familiar. Avós, pais, irmãos... – Sua influência – Reflexões sobre presenças marcantes
- Influências familiares
- Religião
- Leituras em família: livros, jornais, etc...
- Causas e efeitos de transformações na vida familiar... Houve rupturas?
- Papel/função de cada membro da família em casa e no mundo
- Organização do cotidiano: horários, hábitos, espaço físico da casa
- Viagens: impressões, influência...

Figura 3 – Ficha (i).

#### **Formação e influências na educação básica**

- Estudos – colégios e rotina escolar
- Figuras marcantes: colegas e professores
- Percepção sobre os sistemas de ensino: do “clima”, do ambiente na escola...
  - Desempenho pessoal como aluna
- Leituras: livros que marcaram
- Línguas estrangeiras
- Influências que povoam o espírito, leituras e pessoas com as quais se firmaram laços mais permanentes...

Figura 4 – Ficha (ii).

#### **Trajatória acadêmica e profissional**

- Trajetória acadêmica: faculdade, dificuldades na formação, formação continuada, cursos e disciplinas marcantes... pós-graduação: como, onde, por que? – Desafios, conquistas...
- Como ingressou no magistério: grupos e associações, colegas de trabalho, experiências significativas, influências, como tudo começou, acontecimentos marcantes nesse processo
- Concepção ideológica que direcionou sua atividade: influência de leituras, correntes filosóficas...
- Cargos que exerceu – Como e por que foi designado
- Perfis de: amigos – família – professores – colegas de profissão. Pessoas que exerceram influência sobre suas ações, pensamentos e escolhas

Figura 5 – Ficha (iii).

#### **Pesquisa e área de atuação**

- Área de atuação: linhas de pesquisa, produções, motivos...
- Atribuições: rotina e prática de trabalho
- Pessoas com as quais conviveu/trabalhou
- Dificuldades que encontrou
- Acontecimentos que influenciaram sua carreira: pessoas marcantes envolvidas nesses acontecimentos
- Atuação em sala de aula
- Mudanças ao longo do tempo: na pesquisa, em sala de aula...
  - Como era sua atuação, linhas de pesquisa etc.? O que mudou? Por que mudou? Enfrentamentos, conquistas...

Figura 6 – Ficha (iv).

#### **Ser educadora matemática**

- Ser professora: dificuldades, desafios, enfrentamentos, profissão, ser mulher, ser mãe...Ser educadora matemática
- Rede de apoio, enfrentamentos, obstáculos e desafios
- Acontecimentos políticos: sociais, nacionais, contexto...
- Fatores que influenciaram as decisões e escolhas em suas carreiras:  
– O que poderia ter sido... – O que gostaria de ter feito? – O que fez e que não deu certo?

Figura 7 – Ficha (v).

#### **Envolvimento com a SBEM**

- Instituição da Educação Matemática como área: marcos e eventos, consolidação ao longo do tempo
- Criação da SBEM: origens, envolvimento diretos ou indiretos. Ocupou cargos? Papel em grupos que levaram a instituição da área.
- Construção de uma área: contribuições pessoais para a constituição da Educação Matemática, exemplos de atividades, projetos, pesquisas...Desafios, obstáculos, conquistas
- Evolução da área ao longo do tempo: impactos de mudanças, impacto pessoal de suas contribuições...visão para o futuro. – O que espera? – O que gostaria de realizar ainda?

Figura 8 – Ficha (vi).

Para garantir a coerência e a fluidez da pesquisa, procurei seguir um planejamento ao longo do processo de condução das entrevistas – desde o convite às colaboradoras até a devolutiva das textualizações e a obtenção dos termos de consentimento assinados. Ainda assim, em alguns momentos, imprevistos aconteceram, exigindo ajustes no percurso, o qual envolveu diferentes momentos, que vão desde o primeiro contato até a finalização da validação das narrativas.

### **Transcrição e textualização: um primeiro movimento de escrita difrativa?**

Passo agora a contar como, após a realização das entrevistas, procedi os movimentos de transcrição e textualização. Alguns processos de análise e aprofundamento começam com a transcrição do material gravado, uma transição do suporte digital para o papel, conforme Garnica e Souza (2012). Esse processo é caracterizado pela preservação da fala do/a narrador/a na sua forma mais autêntica, incluindo vícios de linguagem, pausas e reações percebidas pelo entrevistador. Diferentemente de abordagens que consideram a transcrição uma etapa meramente técnica ou neutra de “passar o áudio para o papel”, compreendemos, a partir das provocações da ontologia de Barad (2007), que não há neutralidade técnica na transcrição. O ato de ouvir e registrar não é uma simples reprodução de uma realidade pré-existente, mas um *corte agencial* (Barad, 2007). O gravador, o software de reprodução, o ruído da sala, a hesitação na voz, o silêncio e a respiração são materialidades vibrantes – elementos não-humanos – que intra-agem no momento da escuta, constituindo o fenômeno da narrativa tanto quanto as palavras ditas. Ao transformar a oralidade em texto escrito, realizo escolhas éticas e políticas

sobre o que se torna visível e legível na academia e o que permanece nas sombras (o tom, o gesto, a emoção não-dita). A textualização, portanto, não é apenas um refinamento estético ou uma organização lógica; é uma negociação tensa com a perda. O que preciso apagar da vitalidade da voz para que a narrativa sobreviva nas normas da escrita acadêmica? O que ganho em inteligibilidade, talvez perca em “fantasmalogia”<sup>64</sup>, a presença ausente do corpo que falou.

Nesse sentido, a escrita difrativa não começa na análise dos dados prontos, mas já opera neste momento de tradução intermediática. Transcrever e textualizar são as primeiras difrações, em que a memória da narradora e minha escuta situada interferem uma na outra, criando não uma representação fiel do passado, mas um novo fenômeno: a fonte histórica.

O processo seguinte a essa produção se dá na legitimação da narrativa pela entrevistada. Quando ela revisita o texto, podendo complementá-lo, ajustá-lo ou ressignificá-lo, esse movimento reforça a coautoria e evidencia o compromisso ético da pesquisa: a narrativa não é um artefato unilateral, mas um processo dialógico e contínuo de vir a ser. A validação não é, portanto, a verificação de uma verdade estática, mas um gesto ativo de reinscrição de si no mundo<sup>65</sup>. Após conferida e autorizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a narrativa é incluída no *corpus* das análises (Garnica & Souza, 2012).

Barad (2007), indo além do uso metafórico do conceito de difração, conforme já discutido, sistematiza esse conceito como um método de fazer pesquisa, deslocando-o para o campo metodológico. Para a autora, o principal aspecto do fenômeno físico da difração que deve ser considerado em análises situadas diz respeito ao caráter coconstitutivo das ondas, que, ao se sobreporem ou encontrarem uma obstrução, originam novas combinações e padrões de interferência; quando ondas interferem entre si ou encontram obstáculos, não simplesmente refletem ou reproduzem algo idêntico, mas materializam algo novo – novas combinações e padrões de difração. Barad (2007) propõe a leitura difrativa como uma prática de análise que gera interferências entre diferentes contribuições disciplinares e perspectivas teóricas, possibilitando a emergência de novos fenômenos, conceitos e alternativas políticas.

Nesse sentido, a escrita difrativa da pesquisa emerge também da própria materialidade

---

<sup>64</sup> O conceito de *fantasmalogia* (ou *hauntology*) foi introduzido por Jacques Derrida em *Espectros de Marx* (1993) para descrever aquilo que não é nem presente nem ausente, mas que “assombra” a existência. Barad (2010, em *Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance*) apropria-se desse conceito para discutir como o passado não está morto ou separado do presente, mas é constantemente reconfigurado. Na transcrição, a voz da narradora torna-se um espectro: fisicamente ausente no texto, mas ontologicamente ativa, exercendo força e significado por meio dos rastros que deixa na escrita.

<sup>65</sup> Quando a entrevistada lê e altera o texto, ela não está apenas corrigindo erros; ela está atualizando sua memória no presente. Ela está co-produzindo o fenômeno *agora*. A narrativa final não é o que aconteceu na entrevista, mas o que sobreviveu e se transformou após o trânsito entre a oralidade, a sua escrita e a leitura dela. É um documento vivo.



da memória e da narrativa, que nunca se dão de maneira linear ou cronológica, mas em fluxos entrelaçados de tempos e sentidos. O que se constrói, então, não é uma “representação fiel” da experiência vivida, mas um tecido de significados que se reconfigura a partir das interferências entre as vozes envolvidas no processo. Nesse processo, rompe-se com a lógica da repetição mecânica e reflexiva, abrindo caminho para a produção de sentidos inéditos (Barad, 2007).

#### **4. Mais sobre o movimento analítico difrativo**

Barad mostra como é possível deslocar nosso pensamento da reflexão para a difração, compreendendo-nos como parte do mundo e entrelaçados a ele, em vez de estarmos fora dele. Ao fazer isso, afastamo-nos dos hábitos que sustentam as suposições de representar o mundo a partir de uma posição externa. A difração, como uma ferramenta produtiva e não representacionalista, marca diferenças a partir de dentro, enquanto a reflexão mantém os objetos à distância para refletir sobre eles (Bozalek, 2021, p. 2).

Ao buscar ler difrativamente diferentes visões “uma através das outras” (Barad, 2003, p. 803), mobilizo o realismo agencial baradiano como uma grade de difração, que, ao ser atravessada pelas fontes que mobilizamos, faz emergir novas formas de pensar as vivências das educadoras matemáticas brasileiras. O foco dessa abordagem analítica está na maneira como dados e teorias interferem construtivamente entre si, produzindo saberes que não apenas expandem o conhecimento científico sobre a problemática investigada, mas também sugerem alternativas políticas concretas. Inspirando-se em Butler (2018), essa abordagem se preocupa com como essas alternativas podem tornar vidas, hoje impactadas por estruturas excludentes e opressivas, mais visíveis.

Em suma, a leitura difrativa que proponho não busca apenas compreender, mas perceber o que é produzido nos entrelaçamentos da pesquisa e nas interações entre narrativas. Entendemos as narrativas, portanto, como produções de relações dinâmicas e não de representações fixas. Em vez de categorizá-las em temas predefinidos, o processo de análise permite que os significados se desdobrem a partir das interferências que emergem durante o próprio ato de investigação. A integração entre a História Oral e a difração, nesse sentido, não é apenas metodológica, mas onto-epistemológica: enquanto a História Oral oferece o caminho para acessar memórias individuais e coletivas, a difração possibilita que essas memórias sejam vistas como processos vivos, emaranhados de tempos e espaços que se influenciam.

Memória, conceitos e teorização não residem na mente humana (Barad, 2007), mas fazem parte da reconfiguração e rearticulação do mundo. Aqui, o pensamento não aceita cortes como dados (conforme fora discutido em tópicos anteriores) – como as separações entre teoria

e prática, ciência e humanidades (Bozalek, 2021; Barad, 2007;). Essa ideia nos permite desestabilizar categorias fixas e abrem caminho para *tecer compreensões sobre os atravessamentos do feminino na composição da Educação Matemática e entender quais ideias, produções e agenciamentos do feminino esse campo de pesquisa ajudou (ou ajuda) a construir ou a desconstruir*.

Barad, conforme observado por Bozalek (2021), propõe um deslocamento do pensamento da reflexão para a difração, reconhecendo-nos como parte do mundo e emaranhados a ele, em vez de situarmos-nos como observadores externos, como discutimos em um tópico anterior: não se distanciar do objeto para conhecê-lo. Essa mudança desafia os hábitos que sustentam a suposição de que podemos representar o mundo a partir de uma posição distanciada. Enquanto a reflexão opera por meio da separação e do distanciamento, a difração, por sua vez, evidencia padrões de interferência e relações emergentes, marcando diferenças a partir de dentro.

Esse olhar difrativo orientou a abordagem metodológica desta pesquisa, a qual se insere em um emaranhado de perspectivas que entrelaçam difração, História Oral e gênero, sustentando as análises que serão desenvolvidas nos próximos capítulos. Ao longo deste percurso metodológico, buscamos compreender como as narrativas das educadoras matemáticas não são apenas registros de memórias individuais, mas produções que emergem em relação, em movimento, atravessadas por estruturas políticas, sociais, contextos e subjetividades. Essa pesquisa, portanto, não busca simplesmente interpretar narrativas como espelhos de uma realidade estável, mas evidenciar como essas narrativas intra-agem com discursos, corpos e práticas que constituem o mundo. Compreendemos que o conhecimento não preexiste à pesquisa; ele emerge nas relações. Ao narrar suas histórias, as educadoras matemáticas não apenas recontam experiências, mas as reinscrevem, ressignificam e, muitas vezes, tensionam normas e estruturas historicamente estabelecidas.

Nas análises, as textualizações pré-existentes e as novas entrevistas se entrelaçam para tecer compreensões sobre modos de existência de um campo de pesquisa quando falamos em histórias de vida das educadoras matemáticas, suas trajetórias e os atravessamentos de gênero que permeiam suas experiências. As narrativas produzidas anteriormente pelo Ghoem, bem como aquelas realizadas em outros contextos, dialogam com as entrevistas conduzidas neste trabalho, não como registros isolados ou estáticos, mas como rastros que atravessam tempos e espaços, carregando marcas históricas, sociais e culturais. *De que maneira as políticas de narratividade atravessam as formas como contamos e interpretamos histórias?*

Se as metodologias escondem, também revelam; o mesmo vale para as narrativas: o que fica ausente em um relato não é menos importante do que aquilo que é dito. As políticas de narratividade, compreendidas como práticas que moldam as formas de contar e dar sentido ao vivido, também operam nesse processo. Elas não apenas estabelecem quais histórias são contadas, mas também quais são silenciadas, tensionadas ou ressignificadas. Conforme Passos e Barros (2009) A escolha da posição narrativa nesta pesquisa não pode ser dissociada das políticas que atravessam a produção do conhecimento e da subjetividade, especialmente quando se trata das narrativas de educadoras matemáticas e dos atravessamentos de gênero na Educação Matemática. As políticas de narratividade, aqui, são compreendidas em um sentido ampliado, que não se restringe às práticas institucionais ou estatais, mas que perpassam as formas de contar e produzir histórias, os modos de dar sentido ao vivido e de se inscrever no mundo. Nesse sentido, pensar a política da narratividade implica reconhecer que toda narrativa carrega uma posição, uma escolha epistemológica e ontológica sobre o que se expressa e como se expressa. O conhecimento que emerge dessas narrativas não é apenas um problema teórico ou metodológico, mas um problema político, pois se insere em um campo de disputas, em que certas experiências são legitimadas enquanto outras são silenciadas. A forma como narramos as experiências das educadoras matemáticas, os atravessamentos de gênero e a constituição da Educação Matemática como campo de pesquisa não é neutra, mas carrega posicionamentos que repercutem na maneira como compreendemos o passado e projetamos futuros possíveis.

A pesquisa não se inicia em um ponto fixo nem se encerra com conclusões definitivas. Mais do que delimitar um começo ou um fim, interessa-me acompanhar os movimentos emergentes da pesquisa, reconhecendo que estamos sempre no meio – no emaranhamento de narrativas, teorias e experiências que se atravessam.

Essa é, portanto, um caminho que proponho seguir: uma metodologia que não finalize com a certeza de um método pré-definido, mas que sustente a abertura para novas possibilidades metodológicas. As vozes dessas mulheres, o entrelaçamento de tempos e lugares e a prática difrativa se tornam dispositivos que questionam o que se entende por pesquisa, narrativa e representação; se a difração permite que leituras, sujeitos e objetos se atravessem, então cada aparente “ponto final” é também o início de um novo rastro; cada narrativa, em diferentes contextos em que foram produzidas, têm potencialidades para redesenhar as visões tradicionais de história e de conhecimento. Nesse sentido, a metodologia difrativa não “encerra” o que descobrimos, mas mantém em movimento a reinvenção, a leitura e a escrita. Como disse Manoel de Barros (1996, p. 71), “Não preciso do fim para chegar”. Assim também é este

percurso metodológico: não se encerra aqui, mas se reinscreve nos rastros deixados, nas leituras que ainda serão feitas, nas transformações que seguem em curso. “Do lugar onde estou já fui embora”<sup>66</sup>.

Diante dessa proposta metodológica – pós-humanista, difrativa, enredada em História Oral –, prosseguimos para as análises das narrativas, cientes de que os rastros aqui construídos transcendem qualquer linearidade.

## Referências

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. História e política, ou a arte de fazer escolhas. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 186-191, set.-dez. 2019.

BARAD, Karen. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 28, n. 3, p. 801–831, 2003.

BARAD, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

BARAD, Karen. Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, v. 3, n. 2, p. 240–268, 2010.

BARAD, Karen. Entrevista com Rick Dolphijn e Iris van der Tuin. In: DOLPHIJN, R.; VAN DER TUIN, I. *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Ann Arbor: Open Humanities Press, 2012a. p. 48-70.

BARAD, Karen. Intra-actions. Entrevista concedida a Adam Kleinman. *Mousse Magazine*, Milão, n. 34, p. 76-81, 2012b.

BARAD, Karen. Posthuman performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2013a.

BARAD, Karen. Ma(r)king time: Material entanglements and re-memberings: Cutting together-apart. In: CARLILE, P. R.; NICOLINI, D.; LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (Eds.). *How matter matters: Objects, artifacts, and materiality in organization studies*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013b. p. 16-31.

BARAD, Karen. Troubling time/s and ecologies of nothingness: Re-turning, re-membering,

---

<sup>66</sup> Idem, p. 71.

and facing the incalculable. *Posthuman Temporalities*, v. 92, p. 56–86, 2017a.

BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. Tradução de Thereza Rocha. *Vazantes*, v. 1, n. 1, p. 8-34, 2017b.

BARROS, Manoel. *Livro sobre Nada*. São Paulo: Record, 1996.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Magia e Técnica, Arte e Política, v. 1).

BENJAMIN, Walter. On the concept of history. In: EILAND, H.; JENNINGS, M. (Eds.). *Walter Benjamin: Selected Writings Volume 4: 1938-1940*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BERTAUX-WIAME, Isabel. The life history approach to internal migration: how men and women came to Paris between the wars. In: THOMPSON, P. (Ed.). *Our Common History: The Transformation of Europe*. New Jersey: Humanities Press, 1982.

BOZALEK, Vivienne Grace. Doing Academia Differently: Creative Reading/Writing-With Posthuman Philosophers. *Qualitative Inquiry*, v. 1, p. 1-10, 2021.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, p. 139–167, 1989.

DAWSON, Graham; CRANGLE, Jack; HARTE, Liam; HAZLEY, Barry; ROULSTON, Fearghus. Travelling memories, the afterlife of feelings, and associative diffraction in oral histories of Northern Irish migrants to Britain during the Troubles. *Contemporary British History*, 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – Vol. 1*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. (Edição original de 1980).

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DOMANSKA, Ewa. Para além do antropocentrismo nos estudos históricos. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia*, v. 4, n. 1, p. 9-26, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/strihu/Expedicoes>. Acesso em: 05 mar. 2025.

DUARTE, Luis Fernando Dias. Práticas de poder, política científica e as ciências humanas e sociais: o caso da regulação da ética em pesquisa no Brasil. *História Oral*, v. 17, n. 2, p. 9–29, 2014.

ETTER-LEWIS, Lisa Gail. Black women's life stories: reclaiming self in narrative texts. In: GLUCK, Sherna Berger; PATAI, Daphne (Eds.). *Women's Words: The Feminist Practice of*

Oral History. New York: Routledge, Chapman & Hall, 1991. p. 48.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. *História Oral*, v. 18, n. 2, p. 35-53, 2015a.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. A Experiência do Labirinto: metodologia, História Oral, Educação Matemática. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Livraria da Física, 2015b.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. *Quadrante*, 16(2), 2007, p. 27–50. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22818>. Acesso em: 05 mar. 2025.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti.; FERNANDES, Dea Nunes.; SILVA, Heloisa da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e História Oral. *Bolema*, Rio Claro, p. 213-250, 2011.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti.; SOUZA, Luzia Aparecida de. Elementos de História da Educação Matemática. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GEIGER, Susan. Life histories. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, p. 348, 1986.

GLUCK, Sherna Berger; PATAI, Daphne (Org.). Women's Words: The Feminist Practice of Oral History. Routledge, 1991.

GUARDIA, Sara Beatriz. Historia de las mujeres: un derecho conquistado. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Org.). *La escritura da história de las mujeres en la América Latina: el retorno de las diosas*. 1º ed. Lima: CEMHAL, 2005.

HARAWAY, Donna. *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1991.

HARAWAY, Donna. The promise of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (org.). *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992. p. 295-337.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Unidades Político-Administrativas. In: IBGE. *Atlas Geográfico Escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://atlascolar.ibge.gov.br/brasil/3036-federacao-e-territorio/unidades-politico-administrativas.html>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LERNER, Gerda. A criação do patriarcado. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

MARTINS, Maria Ednéia.; SILVA, Karina Aparecida da. Entre Facas e Motosserras: problematizando práticas de pesquisa com História Oral. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e20039, 2020.

MENDONÇA, Thiago Neves. *O Instituto Federal de Minas Gerais em Ouro Preto: memórias, histórias e matemáticas (1959 - 2008)*. 2024. 567 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio

Claro, 2024.

MURRIS, Karin. The posthuman child and the diffractive teacher: Decolonizing the nature/culture binary in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, v. 6, n. 3, p. 311–323, 2016.

MURRIS, Karin; BOZALEK, Vivienne. Diffracting diffractive readings of texts as methodology: Some propositions. *Educational Philosophy and Theory*, v. 51, n. 14, p. 1504–1517, 2019.

MURRIS, Karin; SOUZA, Luzia Aparecida de; SILVA, Heloisa da; REYNOLDS, Rose-Anne. Is the sand alive? Posthuman experimentation with/in South African early years teacher education. In: KUUSISTO, Arniika (org.). *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*. Abingdon: Routledge, 2022. p. 149-164.

MURRIS, Karin; REYNOLDS, Rose-Anne; SILVA, Heloisa da; SOUZA, Luzia Aparecida de. Untidying Child Development with a Picturebook: Disrupting Colonizing Binary Logic in Teacher Education. In: YELLAND, Nicola J. et al. (Eds.). *The SAGE Handbook of Global Childhoods*. London: SAGE, 2021. p. 397-410.

OLIVEIRA, Fábio Donizéti de. HEMERA: sistematizar textualizações, possibilitar narrativas. 2013. 176 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

OLIVEIRA, Fábio Donizéti de; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Hemera: uma proposta para a sistematização eletrônica de narrativas. *Revista História Oral*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 41-58, 2016.

OLIVEIRA, Janile Faco de. *A Educação Matemática no estado do Rio de Janeiro: cenários, perspectivas e uma agenda de pesquisa*. 2024. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2024.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.

PORTELLI, Alessandro. The Time of My Life: Functions of Time in Oral History. In: *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. Albany: State University of New York Press, 1991. p. 59–76.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

REYNOLDS, Rose-Anne. *A posthuman reconfiguring of philosophy with children in a*

*government primary school in South Africa*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – The School of Education, Faculty of Humanities, University of Cape Town, Cape Town, 2021.

ROLKOUSKI, Emerson. Vida de professores de matemática: (im)possibilidades de leitura. 2006. 288 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2006.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 108–132, 2013. DOI: 10.5965/2175180305102013108. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305102013108>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SALVATICI, Silvia. Memórias de Gênero: reflexões sobre a História Oral de mulheres. *História Oral*, v. 8, n. 1, p. 29-42, jan.-jun. 2005.

SANGSTER, Joan. Telling our stories: feminist debates and the use of oral history. *Women's History Review*, v. 3, n. 1, p. 5-28, 1994

SANTI, Tailine Audília de. *Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista*. 2021. 382 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215427>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Heloisa da; SOUZA, Luzia Aparecida de. Injustiças e desobediências epistêmicas no trabalho com narrativas na formação de professores: potencialidades em permanecer com o problema. In: SILVA, Heloisa da (org.). *Rompendo fronteiras disciplinares: narrativas, práticas de pesquisa e intervenção na formação de professores que ensinam matemática*. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2023. p. 23-56.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero y História. México: FCE, Universidad Autonoma de la Ciudad de México, 2008.

SOUZA, Luzia Aparecida de. Pesquisas, pesquisadores e políticas de narratividade em Educação Matemática. In: (Orgs.) SILVA, C. R. M.; PINTO, T. P.; SOUZA, L. A. *Movimentações de um grupo de pesquisa em História da Educação Matemática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2022.

SUMMERFIELD, Penny. Culture and Composure: Creating Narratives of the Gendered Self in Oral History Interviews. *Cultural and Social History*, v. 1, n. 1, p. 65–93, 2004.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Os lugares da História Oral e da Memória nos Estudos de Gênero. *OPISIS*, Catalão, v. 15, n. 2, p. 330-343, 2015.

VIANNA, Carlos Roberto. *Vidas e circunstâncias na Educação Matemática*. 2000. 572 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.



### Referências selecionadas como fontes históricas (mapeamento inicial)

CURY, Fernando Guedes. *Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2007. (Narrativas de Heloísa Sírio Simon e Zaira Melo da Cunha Varizo).

FERNANDES, Filipe Santos. *A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2014. (Narrativa de Arlete de Jesus Brito).

FILLOS, Leoni Malinoski. *Modelagem Matemática nos anos 1980: narrativas e itinerários de cursos de especialização*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2019. (Narrativas de Maria Salett Biembengut e Regina Luzia Corio de Buriasco).

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. *Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2017. (Narrativa de Lucília Bechara Sanchez).

SILVA, Heloisa da. *Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2006. (Narrativas de Anna Franchi, Anna Regina Lanner de Moura, Arlete de Jesus Brito, Dione Lucchesi de Carvalho, Lucília Bechara Sanchez, Manhúcia Perelberg Líberman e Regina Pavanello).

SILVA, Marinéia dos Santos. *O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira*. 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2020. (Narrativas de Adair Mendes Nacarato, Cármen Lúcia Brancaglion Passos, Cláudia Regina Flores, Maria Laura Magalhães Gomes e Sônia Maria Clareto).

SOUZA, Carla Alves de. *Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. (Narrativas de Marilena Bittar e Tânia Maria Mendonça Campos).

SOUZA, Luzia Aparecida de. *História Oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2006. (Narrativa de Ivete Maria Baraldi).

VIANNA, Carlos Roberto. *Vidas e circunstâncias na Educação Matemática*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. (Narrativas de Ana Maria Martensen Roland Kaleff, Lilian Nasser, Lúcia Arruda de Albuquerque Tinoco, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes e Nilza Eigenheer Bertoni).

SEÇÃO 4

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA SEGUNDO O FEMININO<sup>1</sup>**



---

<sup>1</sup> Alusão a obra de Clarice Lispector “Paixão segundo G.H.”.

— — — — — Estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu. Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não a saber como viver, vivi uma outra? A isso quereria chamar desorganização, e teria a segurança de me aventurar, porque saberia depois para onde voltar: para a organização anterior. A isso prefiro chamar desorganização pois não quero me confirmar no que vivi - na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não tenho capacidade para outro (Lispector, 1964, p. 9).

Como realizar uma análise difrativa e permitir que o conhecimento se desdobre em sua própria imprevisibilidade, sem forçar contornos ou antecipar direções? Como ter a coragem de não resolver estas histórias, mas apenas escutar o que elas produzem ao se atravessarem, e ao me atravessarem? Como escrever *com* essa desordem, e não *sobre* ela? A escrita, aqui, recusa-se a ser um espelho que apenas reflete; ela aceita o risco de ser, ela mesma, uma fenda por onde a luz atravessa. E, como G.H., preciso me despir da segurança das respostas prontas para me aventurar no desconforto de uma compreensão que ainda não tem nome. É um convite para abandonar o mapa e aprender a ler os rastros... (Cape Town, 06 out. 2024).

Me faço essa pergunta num dia chuvoso em Cape Town, com *A Paixão Segundo G.H.* aberto à minha frente, o som da chuva se misturando ao peso da desordem que Clarice descreve. Tento entender como desenvolver uma análise coerente com a minha trajetória de pesquisa até ali. Diante das narrativas de Maria do Carmo, Maria Laura,



Andréia, Maria Aparecida, Eliana, Miriam, Carmen, Sônia e Conceição, as nove educadoras matemáticas que entrevistei, das mulheres da banca de qualificação desta tese (Andréia, Deise, Luzia, Heloisa e Rose-Anne) e das tantas outras vozes de mulheres em entrevistas produzidas no Ghoem ou em outros contextos, sinto-me como G.H. encarando a barata esmagada na porta do armário<sup>2</sup>: invadida por um caos que não controlo, mas que

---

<sup>2</sup> Em “A Paixão Segundo G.H.” de Clarice Lispector, a protagonista G.H. esmaga uma barata na porta de um armário, o que desencadeia uma profunda reflexão existencial. A barata simboliza o confronto com o

me convoca a abandonar o conforto de uma ordem prévia.

*Tecer compreensões sobre os atravessamentos do feminino na composição da (E)ducação (M)atemática<sup>3</sup> e entender quais ideias, produções e agenciamentos do feminino esse campo de pesquisa ajudou (ou ajuda) a construir ou a desconstruir é o objetivo que desejamos ser responsivas nesta seção.*



**Imagem 2-** O cubo mágico organizado (?).

O desafio de confrontar as múltiplas vozes, experiências e questões, sem uma ordem clara, provoca em mim uma sensação de desorganização. As narrativas que busco analisar, com suas perguntas que não se alinham às minhas, mostram-se como fragmentos de uma realidade multifacetada e complexa. Sinto-me invadida por uma inquietação semelhante àquela de G.H., quando a personagem é confrontada com a realidade crua e perturbadora. É como se, ao analisar essas histórias, estivesse diante de uma verdade visceral, algo que me obriga a abandonar a linearidade e o conforto do (suposto) conhecimento

pré-estabelecido, que, se a minha escrita até aqui não se atém a uma objetividade linear, deixo aqui uma confissão: a linearidade resiste. Ela se reorganiza nos vazios, nos intervalos do pensamento, como se precisasse de um eixo invisível para não me perder completamente. Como G.H., preciso me permitir a experiência de desintegração, abraçando o desconforto e a incerteza. À minha esquerda, um cubo mágico embaralhado, suas cores desafiando-me a encontrar um padrão, sei que, com tempo e método, posso alinhar cada cor à sua face correspondente; à direita, um livro de sudokus<sup>4</sup>, preenchido até a metade, um testemunho da linearidade que resiste em mim; heranças da matemática objetiva. E, no entanto, essas histórias que analisamos não são cubos a serem resolvidos,

---

desconhecido e o caótico, provocando em G.H. sentimentos de medo e desorganização. Esse momento serve como um catalisador para G.H. questionar e redefinir sua compreensão de si mesma e do mundo ao seu redor.

<sup>3</sup>A notação (E)educação (M)matemática, bem como a oscilação entre iniciais maiúsculas e minúsculas ao longo desta tese, é uma escolha deliberada. Utilizamos Educação Matemática, com maiúsculas, para nos referirmos ao campo de pesquisa e à área em seu sentido formal e institucionalizado. Em contrapartida, usamos educação matemática, com minúsculas, para aludir ao movimento de constituição que antecedeu a área, ou às práticas, saberes e agenciamentos que emergem às “margens” dessa mesma instituição.

<sup>4</sup> Sudoku é um jogo de lógica baseado na organização numérica em uma grade 9x9, onde os números de 1 a 9 devem ser distribuídos sem repetição em linhas, colunas e subgrades. Apesar de sua popularização no Japão, sua origem remonta ao século XVIII, derivado do quadrado latino de Euler.

nem grades a serem preenchidas. Elas deslizam, se entrelaçam, recusam uma solução única. Me fazem perceber que há valor também na desordem, que a complexidade não precisa ser domesticada. Ainda reordeno o cubo e sigo resolvendo os sudokus, agora, como gestos que expõem essa dualidade que me atravessa.

Assim como G.H. em sua busca, “estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender” (p. 9). A sensação de desorganização é profunda e assustadora, pois me desafia a não confiar completamente no que vivi ou sei até aqui. “Tenho medo dessa desorganização profunda” (p. 9), mas é nesse medo que encontro uma potência de descobertas; conforme Barad (2007) nos sinaliza, o conhecimento emerge da intra-ação. O medo inicial é substituído por uma coragem que vem da aceitação do desconhecido. Ao reconhecer a profundidade do meu medo dessa escrita, descubro uma nova força, uma potência que se mostra na medida em que assumo a complexidade e a desordem dessas histórias. Este processo não diz sobre voltar à *organização anterior*, mas sim sobre aventurar-se na desorganização para encontrar novas formas de compreender e viver as experiências, tal qual G.H. após sua epifania ao se deparar como um novo mundo pós-morte-da-barata.

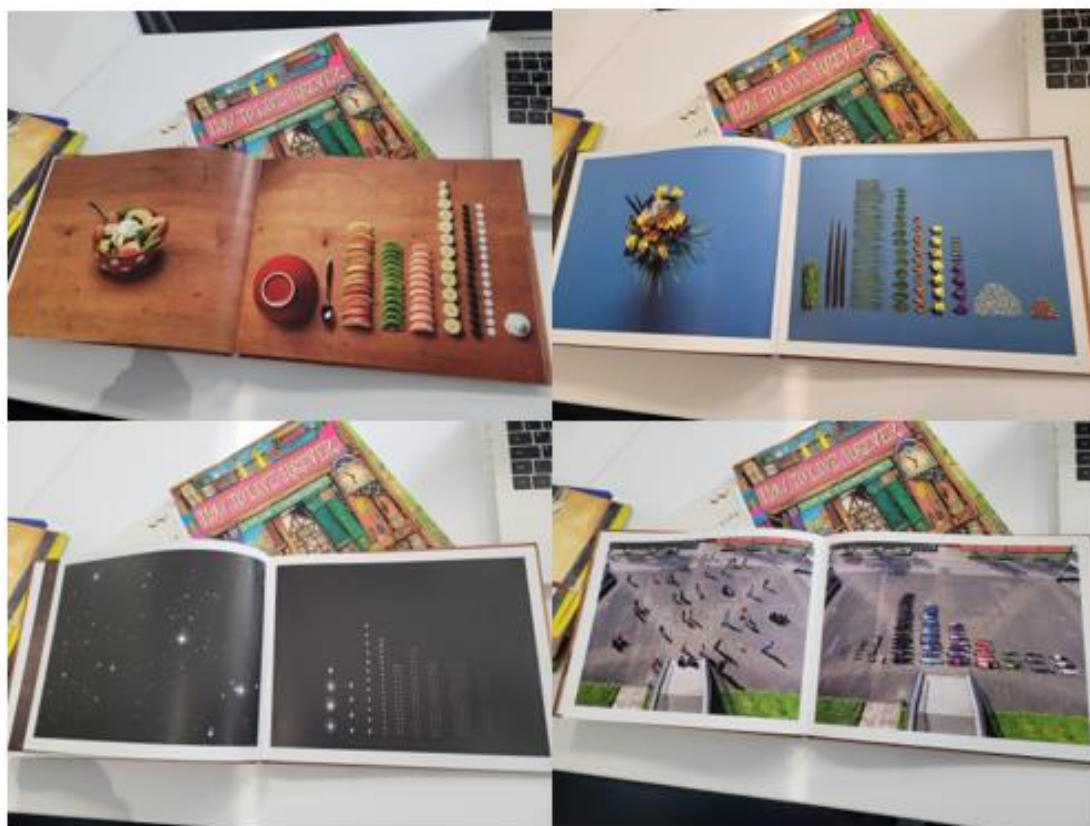


**Imagem 3** - Colagem de imagens do livro *The Art of Clean Up: Life Made Neat and Tidy*, de<sup>5</sup> Ursus Wehrli.

<sup>5</sup> WEHRLI, Ursus. *The Art of Clean Up: Life Made Neat and Tidy*. San Francisco: Chronicle Books, 2013.

A palavra organização provém do latim *organizare*, que significa dispor ou estruturar. Esta, por sua vez, deriva do grego *organon*, referindo-se a um instrumento ou ferramenta, e aos órgãos como partes funcionais de um corpo<sup>6</sup>. A etimologia de organização sugere uma disposição ordenada e funcional, uma estrutura com propósito e direção claros. No entanto, quando consideramos o conceito de desorganização, não estamos falando de uma ausência de ordem, mas de uma reconfiguração, um estado que desafia a estruturação tradicional. A desorganização, nesse sentido, mostra as potencialidades inexploradas e as formas alternativas de existência que uma organização rígida pode não permitir. Assim, ao aventurar-me na desorganização, não se perde a estrutura o padrão difrativo, mas se abre um espaço para a descoberta de novos significados, aberturas a possibilidades, vazão para mundos outros. Será que na rigidez de uma organização tradicional perdemos de vista a fluidez e a diversidade de perspectivas que a desorganização pode trazer à tona?

O que as *(des)organizações*<sup>7</sup> escondem?

Essa pergunta, no entanto, deve ser imediatamente *(des)organizada*. Ela não é um convite a uma busca pelo que está oculto, como se a verdade fosse um objeto pré-existente e estático, esperando ser desvelado por uma pesquisadora neutra. Ressignifico aqui o esconder a partir da ontologia de Barad (2007). Esse não é o ato de velar uma essência, mas o marcador da fronteira do nosso atual aparato de percepção. É aquilo que ainda não fomos capazes de *trazer à existência* por meio da nossa *intra-ação*. A pergunta, portanto, se reconfigura e se torna o próprio motor desta análise: O que a “organização” (a lógica do cubo mágico, o produtivismo acadêmico, o *Chronos* linear etc.) nos impede de *produzir*? Que mundos, que saberes, que jardins emergem quando, ao invés de buscar o escondido, nos permitimos *intra-agir* com a própria *(des)organização*? É um deslocamento de uma arqueologia do oculto para uma política da percepção. Não perguntamos “o que está escondido?”, mas sim “o que não está sendo produzido por essa forma de olhar?”.

A colagem de imagens do livro *The Art of Clean Up: Life Made Neat and Tidy*,

---

<sup>6</sup> Organização (etimologia). Disponível em: *Origem da Palavra*. <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/organizacao/>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

<sup>7</sup>O termo *(des)organizações* é utilizado aqui para sugerir uma tensão entre a organização e a desorganização, de modo que a desorganização não é vista necessariamente como caos ou desordem, mas como uma forma de desafiar estruturas e hierarquias estabelecidas. Essa escrita visa destacar o processo de questionamento e desconstrução das formas convencionais de organização, tanto no sentido literal quanto metafórico. O uso de parênteses sugere a coexistência de ambos os estados, enfatizando a fluidez e a potencialidade criativa que emerge dessa dinâmica.

de Ursus Wehrli, ilustra aquilo que não pretendemos fazer: um alinhamento artificial e forçado da realidade, que ao organizá-la, a transforma ou deturpa. As histórias de vida das educadoras matemáticas não são organizáveis como objetos dispostos em uma prateleira. Esta tese se constrói não como uma disposição linear de eventos e conceitos. Optamos, portanto, pela *(des)organização*. “A isso prefiro chamar desorganização pois não quero me confirmar no que vivi” (Lispector, 1964, p 9.).

Para escapar das estruturas convencionais, busco em Deleuze e Guattari (1996) a potência do Corpo sem Órgãos (CsO). Não como uma oposição aos órgãos em si, mas como recusa ao organismo hierarquizado. Eles afirmam que

Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas (Deleuze & Guattari, 1996, p. 1).

O CsO não se opõe aos órgãos do corpo, mas sim ao corpo organismo enquanto “organização orgânica dos órgãos” (Deleuze & Guattari, 1996). Sem o aprisionamento em um corpo organicamente organizado, podemos nos abrir ao fluxo, ao devir, à intensidade, à experimentação de nós mesmos. Criar para si um CsO é se deixar atravessar por uma poderosa vitalidade não-orgânica (Deleuze & Guattari, 1996). Pensando juntas aos filósofos Deleuze e Guattari (1996), e dialogando com Barad (2007), que também rompe com a ideia de objetos e sujeitos fixos, em que seu conceito de intra-ação sugere que entidades (humanas e não humanas) não preexistem suas relações, mas emergem dentro das relações e dos processos de diferenciação<sup>8</sup>, podemos compreender que a produção de subjetividades, conhecimentos e materialidades não se dá de maneira isolada ou linear, mas em um campo de atravessamentos mútuos. A Educação Matemática e os agenciamentos do feminino que nela se constituem não podem ser entendidos como

---

<sup>8</sup> Conforme já discutido ao longo desta tese, ao contrário da reflexão, a difração é uma prática crítica de envolvimento. As práticas difrativas buscam compreender o mundo a partir de dentro. Elas colocam ênfase na experiência material, o que significa entender que os objetos materiais e os encontros são produzidos e remodelados por meio do que Barad (2007) chama de intra-ação – a relação que estabelecem entre si. Barad argumenta que aprender, conhecer, medir, teorizar e observar são todas práticas materiais que intra-agem dentro do mundo material. Elas possuem uma dimensão performativa e estão envolvidas na produção do mundo, em vez de oferecerem uma descrição neutra e objetiva dele. Dessa forma, a análise difrativa considera o emaranhamento entre pesquisador e pesquisado, em vez de tratar o objeto pesquisado de forma isolada, à distância. No centro da ideia de difração, conforme delineada por Barad (2007) e Haraway (1992), está a noção de diferença. Como abordagem metodológica, a análise difrativa explora como os objetos e processos materiais podem ser compreendidos pelos efeitos criados por suas diferenças, em vez de simplesmente observar quais são essas diferenças. Como Haraway (1992, p. 300) observa: “um modelo difrativo não indica onde aparecem as diferenças, mas onde aparecem os efeitos da diferença” (“A diffraction pattern does not map where differences appear, but rather maps where the effects of difference appear” (Haraway, 1992, p. 300).)

categorias estanques, mas como territórios em constante reconfiguração, em que sentidos são tecidos, deslocados e reinventados a partir das intra-ações que os compõem.

## 1. Os não-lugares do feminino na Educação Matemática

Seria necessário uma horda de baratas para fazer um ponto ligeiramente sensível no mundo – no entanto uma única barata, apenas pela sua atenção-vida, essa única barata é o mundo (Lispector, 1964, p. 124).

Enquanto lia *A Paixão Segundo G.H.*, percebo como Clarice desvela o poder transgressor do cotidiano: os pequenos eventos, os detalhes quase invisíveis que, ao irromperem, carregam significados profundos. Essa perspectiva do não-evento – a barata no quarto limpo, a desorganização profunda que nasce do ordinário – sobre os pequenos acontecimentos, penso eu enquanto lia, poderia oferecer uma lente para falar sobre a (E)ducação (M)atemática. Clarice oferece um outro olhar, que aqui ousou chamar de feminino, não por uma essência, mas por uma prática de atenção: um olhar atento ao detalhe, ao que parece pequeno. E é neste ponto que a minha própria escrita hesita: o que é pequeno? Este não-evento, este não-lugar do feminino na Educação Matemática é pequeno em si mesmo?

*Não.* Como me provocou Rose-Anne, é preciso ter cuidado para não reforçar a hierarquia que se critica, a dicotomia entre grandes acontecimentos (institucionais, masculinos) e pequenas histórias (quotidianas, femininas). O que quero enfatizar aqui é precisamente a perturbação dessa escala. Os acontecimentos vividos pelas mulheres na Educação Matemática não são pequenos, mas são *percebidos e posicionados* como tal por uma narrativa dominante. As suas contribuições frequentemente não recebem o mesmo status porque o discurso hegemônico construiu uma hierarquia de valor que invisibiliza o processo em favor do monumento, a prática em favor da teoria, a sala de aula em favor da reitoria. Assim, ao dizer que essas contribuições passam despercebidas, estamos nos referindo à forma como são posicionadas dentro da estrutura de poder do campo, e não ao impacto real que elas têm na formação de professores, na pesquisa e na consolidação da área.

Nosso gesto investigativo, então, atua como a fenda que perturba e refaz esse corte anterior. É um ato de *cortar-junto-separando* (Barad, 2014): no mesmo movimento inseparável, separamos os ~~micro~~acontecimentos da “insignificância”. Esse corte não visa revelar algo que estava *escondido*. Na ontologia de Barad, o corte agencial *produz o fenômeno* em sua materialidade. Ao reivindicarmos esses detalhes como os



acontecimentos, não estamos apenas mudando o foco ou interpretando de forma diferente; estamos participando da intra-ação que produz uma nova realidade, reconfigurando o que pode ser conhecido como central na História da Educação Matemática. Criamos, assim, as condições ontológicas para tanto, não como algo que estava oculto, mas como um fenômeno que emerge na própria prática deste nosso corte investigativo.

Penso, por exemplo, na prática de Maria do Carmo ao resgatar os *quipus* incas. Dentro de uma narrativa dominante focada na matemática ocidental, esse poderia ser visto como um pequeno gesto, um detalhe etnográfico. No entanto, lido difrativamente, é um gesto decolonial que perturba a própria definição do que é matemática, desestabilizando a grande história eurocêntrica. Ela desloca o foco da matemática ocidental como única fonte de rigor e denuncia como essa centralidade produz o apagamento de outros saberes. Em sua prática, ela busca ativamente reverter isso ao investigar a matemática da perspectiva de povos africanos. Maria do Carmo critica como a historiografia tradicional retrata essas práticas: *[...] nas historiografias, observamos que essa matemática é frequentemente retratada como antiga no sentido antiquado. Para mim, isso precisa ser reconsiderado.*

A ênfase no pequeno e no cotidiano não é um gesto de diminuição, mas um ato político; uma linha de força de justiça epistêmica. Maria do Carmo, ao trazer essas práticas para o debate, está a desestabilizar ativamente o não-lugar a que esses saberes foram relegados. Ela denuncia uma historiografia que, ao se focar no grande acontecimento da matemática europeia, produz ativamente o antiquado e o menor, perpetuando o duplo apagamento da mulher negra e de seus saberes. No entanto, esta linha de força decolonial, ao atravessar o campo, cria um padrão de interferência complexo ao encontrar outra linha de força igualmente potente: a da defesa do rigor epistemológico ocidental, que emerge com uma clareza cortante na narrativa da professora Maria Bicudo. Lendo uma narrativa através da outra, o que emerge da leitura é uma tensão fundamental que estrutura a própria Educação Matemática. Enquanto Maria do Carmo aponta para a *exclusão* produzida pela matemática ocidental, Maria Bicudo alerta para o perigo da *dissolução* do campo caso essa mesma matemática não seja profundamente compreendida:

*Hoje, para mim, está claro que não posso simplesmente descartar a matemática do mundo ocidental. [...] O fazer matemático, o que é isso? Por que ela se descola do fazer cotidiano [...] e o que é o fazer cotidiano e, no cotidiano, o que é fazer*

*matemática? [...] Por que a matemática do mundo ocidental foi assumida por todas as civilizações avançadas [...]?* (Maria Bicudo)<sup>9</sup>

A fala de Maria Bicudo pode ser lida como um gesto de prudência filosófica. Ela desconfia do que vê como um movimento de enfatizar e supervalorizar a matemática de outras culturas que pode cair no superficialismo, em slogans e de visões ideológicas, como ela aponta. E aqui, a sua trajetória é fundamental: a luta de Maria Bicudo foi para institucionalizar a Educação Matemática (um não-lugar) e fazê-la ser aceita e respeitada pelo campo hegemônico da Matemática Pura. Talvez a sua estratégia de legitimação foi o próprio rigor, a demonstração de que a Educação Matemática também exige *saber muita matemática, saber muitas ciências humanas e saber muita filosofia*. Para ela, a potência da Educação Matemática reside precisamente em dominar e problematizar a partir de dentro a estrutura de pensamento rigorosa que o Ocidente produziu, e, talvez, abrir mão desse rigor é desarmar o campo, é, paradoxalmente, reforçar a sua deslegitimação e correr o risco de formar *uma massa de indivíduos que não pensam*, conforme ela afirma.

A difração entre essas linhas de forças, a da justiça epistêmica decolonial (Maria do Carmo) e a da defesa do rigor epistemológico ocidental (Maria Bicudo), mostra uma fenda que estrutura a Educação Matemática contemporânea. Não se trata, contudo, de uma contradição a ser resolvida, nem de uma escolha a ser feita. Acolher a provocação de Maria do Carmo e voltar o olhar para os quipus incas ou para as matemáticas africanas não é um gesto de descartar a matemática ocidental, como teme Maria Bicudo. Sugerir isso seria cair num dualismo, numa falsa escolha entre *nós* e *eles*, entre justiça social e rigor, entre política e ciência. Seria reproduzir a lógica binária e hierárquica que o pensamento decolonial procura dismantelar. O que defendemos ao habitar essa fenda, é que os dois movimentos não são opostos; são, ou deveriam ser, complementares. O gesto de Maria do Carmo é um ato de expansão do que entendemos por matemática, um questionamento da sua pretensa universalidade; enquanto o gesto de Maria Bicudo é um ato de defesa da legitimidade do campo, uma recusa em aceitar que a Educação Matemática se torne um discurso não rígido, sem o domínio profundo das estruturas de pensamento (no caso, as ocidentais) que ela mesma usou como ferramenta para lutar pela aceitação da área. Ambas, a seu modo, lutam contra um não-lugar. Maria do Carmo luta contra o não-lugar histórico a que os saberes de pessoas negras foram relegados e fala a partir da experiência da exclusão racial, em que a matemática ocidental foi usada como

---

<sup>9</sup> Optei por utilizar as falas das professoras que entrevistei em itálico.

ferramenta de silenciamento. Maria Bicudo luta contra o não-lugar acadêmico a que a Educação Matemática foi relegada pela Matemática Pura e fala a partir da sua experiência de classe e poder, em que a mesma matemática ocidental foi a ferramenta que lhe permitiu *criar* um campo (o PPGEM – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro) e lutar por sua aceitação

A (des)organização, o corte agencial, não está em escolher um lado, mas em fazer a pergunta que a difração destas duas vozes nos impõe: como podemos usar o rigor filosófico e a profundidade analítica, que Maria Bicudo exige para estudar os saberes que Maria do Carmo nos conclama a ver? E como podemos usar a justiça epistêmica, que Maria do Carmo encarna, para questionar radicalmente a universalidade e o poder colonial embutidos no próprio rigor que Maria Bicudo defende? A nossa tarefa não é descartar Euclides em favor dos quipus, nem o contrário. Talvez essa seja uma *fenda*: não para a fechar, mas para a habitar. Para, a partir dela, cultivar um jardim que seja, ao mesmo tempo, decolonial e rigoroso, político e filosófico.

Penso, da mesma forma, no não-evento da sala de aula narrado por Sônia Clareto:

*Mas quando comecei a observar mais de perto, percebi que **tinha coisas que aconteciam ali e que não eram ditas**. Esse interesse foi especialmente marcado por uma aluna da graduação que fazia estágio em uma escola e trouxe um problema que você provavelmente já tenha lido em algum lugar, porque eu costumo falar muito sobre isso, que é do  $17x - x = 17$ . Quando ela trouxe esse problema, que partiu de uma aluna do oitavo ano, começou todo um universo de como ensinar que  $17x - x = 16x$ , e não 17 (Sônia Clareto)*

A abordagem investigativa de Sônia Clareto na sala de aula transcende a identificação de erros. Sua percepção de que *tinha coisas que aconteciam ali e que não eram ditas* a direciona para os processos subjacentes, para as lógicas implícitas que constituem a interação. Ainda que essa perspectiva atenta aos processos emergentes não seja exclusiva do feminino, exploramos como certas características desse olhar, voltado às dinâmicas e à constituição dos saberes em movimento, entram em diálogo com as experiências e trajetórias das educadoras matemáticas que compõem



**Imagem 4-** Das fendas do cimento...

esta pesquisa. Esse episódio ilustra essa postura: enquanto a narrativa dominante veria apenas um erro a ser corrigido, focando no dito incorreto, o olhar de Sônia busca escutar o *não-dito*, e, atento ao processo, transforma-o num acontecimento filosófico. Ao transformar o erro em ponto de partida, ela não vê uma falha, mas uma invenção, a própria matéria do pensamento a emergir, um pensamento cuja lógica não foi explicitada, mas que acontecia ali. Esses não-ditos, como apontado são epistemologicamente potentes. Seu olhar, voltado para aquilo que se produz na interação entre sujeitos, saberes e práticas, valoriza a constituição do saber em movimento. Ao focar no detalhe não-dito, o olhar de Sônia performa um novo corte agencial. Ela se recusa a aplicar o corte hegemônico (que define o erro como falta) e, com isso, *produz um novo fenômeno*: o erro como acontecimento filosófico. Esse gesto tensiona a hegemonia dos resultados explícitos e permite que outra(s) educação(ões) matemática(a), atenta aos processos e aos silêncios, possa(m) emergir.

A narrativa da professora Nilza Eigenheer Bertoni<sup>10</sup>, presente tanto na tese de Vianna (2000) quanto em Souza e Batista (2020)<sup>11</sup>, nos mostra, também, essa inconformidade produtiva. Sua trajetória é marcada por um não-lugar que nasce do estranhamento, recusando-se a aceitar tanto as verdades epistêmicas quanto os papéis sociais que lhe eram impostos. O primeiro estranhamento é com a própria matemática ensinada. Na sessão de memória, ela recorda a experiência escolar como “uma matemática triste, eu quase ousa dizer que era mais triste do que a atual” (Souza & Batista, 2020, p. 232). Era um campo de regras arbitrárias e desprovidas de sentido, como a de “jamais some sem alinhar os últimos dígitos de cada parcela, já na multiplicação ‘recua, recua, soma depois’ – sem nenhuma explicação” (*ibid.*). Qualquer tentativa de invenção ou de busca por um sentido próprio era imediatamente invalidada pela autoridade: “Em Matemática é assim, está certo. Se você fizer de outro jeito, está errado” (*ibid.*). Quando Nilza, ainda menina, criou seu próprio sistema para lidar com os sinais de números inteiros, a resposta da professora foi taxativa: “Isso não existe em Matemática. Não faça assim” (*ibid.*).

Essa sensação de que a matemática escolar era um território estrangeiro, um não-lugar do entendimento, é aprofundada na tese de Vianna (2000). Ali, Nilza descreve sua angústia com a falta de propósito dos conceitos: “Eu não via a... ORIGEM. [...] eu sentia necessidade de que as idéias iniciais, as idéias que historicamente levaram os homens a essas coisas, fossem apresentadas. Mas elas não eram. [...] As coisas tinham uma certa lógica, mas não havia uma origem nem uma finalidade.” (*ibid.*, p. 159). Esse é o sintoma dessa busca por uma matemática viva, que fizesse sentido para além da mera aplicação de regras. Como destacamos, sua profissão não nasce de um gostar de matemática, mas de um profundo incômodo com a matemática ensinada. A essa inconformidade epistêmica, soma-se uma insubmissão às trajetórias de gênero pré-definidas. O segundo

---

<sup>10</sup> Nilza Eingenheer Bertoni é licenciada em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, atual Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1962) e mestre em Matemática pela Universidade de Brasília (1973). Também estudou no Instituto de Matemática Pura e Aplicada-IMPA e fez estudos sobre Álgebra na Universidade Tübingen, na Alemanha (1964 a 1966 e 1978 a 1979). “A atuação acadêmica da professora Nilza E. Bertoni nos anos 80 favoreceu a formação de um grupo de jovens no campo da investigação científica da educação matemática. Esse grupo de pesquisadores, muitos deles hoje com mestrado e alguns com doutorado, atuam de forma efetiva junto a professores e estudantes das redes pública e particular de ensino do Distrito Federal. Assim, várias ações educativas, em especial, na perspectiva de formação continuada de professores e educadores matemáticos da educação básica, são propostas e implementadas por professores pós-graduados que tiveram direta ou indiretamente sua formação inicial para a pesquisa com os espaços acadêmicos gerados pela professora Nilza E. Bertoni” (Muniz *et al.*, 2009, p. 2-3).

<sup>11</sup> Sessão memória do IV ENAPHEM: textualização da entrevista com a professora Nilza Eigenheer Bertoni.

não-lugar que ela recusa é o destino social da mulher. Ela narra textualmente a pressão familiar ao final do ginásio: “a família estava toda lá, ‘Normal, Normal, mulher é Normal, homem é Científico’” (Souza & Batista, ano, p. 232). Na tese de Vianna (2000, p. 155), ela reforça que havia “algo implícito em ser professor. Havia isso em cima das mulheres, enquanto que sobre os homens pairavam outras expectativas”. Ela também menciona a “pressão em casa para que junto com o Curso Científico eu fizesse o Curso de Magistério” (*ibid.*, p. 156). A recusa de Nilza em aceitar esse caminho único, optando por cursar “o Normal e o Científico, os dois em três anos” (Souza & Batista, 2020, p. 233), é um ato de resistência que já desenha sua futura trajetória. A carreira de Nilza, arriscamos dizer, pode, então, ser lida como uma tentativa de responder a essas perguntas e rupturas iniciais. Ela não buscava apenas ocupar um lugar no campo; ela queria reinventar o próprio campo para que ele fizesse sentido e para que mostrasse seus “jardins subterrâneos” (*ibid.*, p. 244) – termo que ela mesma usa para dizer que a matemática devia ser compreendida em suas raízes para ensinar para os alunos. Em Vianna (2000), ela chama essa busca por uma matemática com sentido de suas *ruminações interiores* e *encucações*, que vão difratar nesta tese, décadas depois, em Educação Matemática. O não-lugar do estranhamento e da insubmissão de gênero converte-se, assim, em seu laboratório e na própria potência de sua pedagogia

Quando Nilza finalmente abandona o doutorado em matemática pura para “fazer ensino de matemática que é o que eu gosto” (*ibid.*, p. 166), o não-lugar deixa de ser um estranhamento interno e se materializa como hostilidade institucional explícita. Ela descreve o ambiente da UnB (Universidade de Brasília) durante a ditadura militar como a sua Idade das Trevas, um território de vigilância e necessidade de silêncio. A tentativa de criar um espaço legítimo para a Licenciatura, para o ensino de matemática, enfrentou uma oposição brutal dos colegas da matemática pura: “A resistência foi enorme [...] a trancos e barrancos, com muita dificuldade, com muita hostilidade” (*ibid.*, p. 167-168). A desqualificação do seu trabalho era direta, narrada por ela como uma *agressão incrível, indescritível*: “Diziam coisas do tipo: olha! Olha, que porcaria esses alunos, esses professores que vem aí fazer curso, fazem! Olhe o nível; é isso aí que vocês estão fazendo?” (*ibid.*, p. 168).

Em vez de recuar ou se conformar, ela transforma o espaço de exclusão em seu próprio território de produção. Como ela relata a Vianna (2000), sua estratégia foi: “Eu me recusei a qualquer participação oficial externa e me recolhi fazendo do espaço de sala de aula o meu reino” (p. 165). Esse reino não foi um exílio passivo, mas foi um laboratório

ativo de invenção pedagógica. Em (Souza & Batista, 2020), Nilza descreve como esse reino tomou forma a partir das demandas da prática: o Grupo dos Sábados, nascido das angústias de seus ex-alunos da licenciatura, e o projeto SPEC<sup>12</sup>, que respondia às inquietações dos licenciandos. É nesse espaço protegido da sala de aula-reino que a hierarquia do saber pôde, enfim, ser invertida. O estranhamento inicial com a matemática triste que ela menciona se completa, aqui, com a criação de uma (educação) matemática viva, coproduzida a partir da escuta.

A trajetória de Heloísa Sírion Simon<sup>13</sup> (Cury, 2007) também nos mostra esse mecanismo: o não-lugar como um projeto pedagógico e social que antecede a própria academia, negando às mulheres as ferramentas para o jogo competitivo. Essa narrativa materializa as barreiras/limites materiais que estruturam o campo. Heloísa Sírion Simon narra seu desejo inicial de entrar nas ciências exatas e a barreira estrutural que a impediu: “Eu queria fazer um curso de Engenharia..., Mas como eu havia feito um curso Normal, e o Normal não me dava base para eu fazer um curso de Engenharia porque eu tinha visto nada de Física, nada de Química, e nada de Matemática de Segundo Grau” (Cury, 2007, p. 97). A justificativa para essa barreira, dada por sua família, nomeia a política de gênero em ação: “...minha mãe falou: ‘- Olha, fica junto com as suas irmãs... Você faz o curso Normal. O curso Normal é que é bom... O curso Normal é que é curso de mulher.’” (*Ibid.*, p. 106). A fala de Heloísa nos dá pistas de que o não-lugar do feminino nas exatas não foi um acaso, mas um projeto social que ativamente negava às mulheres o capital epistêmico (Física, Química, Matemática avançada) necessário para ocupar esse espaço. A sua eventual entrada no campo da Matemática, vinda por uma transferência inesperada da Pedagogia, não foi parte do plano; foi, talvez, um acaso, uma fenda no cimento – a exceção que confirma a regra da exclusão.

O feminino na Educação Matemática ocupa este não-lugar paradoxal: presente na docência, na instituição da área, de programas de pós-graduação; mas em escassez nas problematizações na historiografia, nas dinâmicas de escolhas do que permanece;

---

<sup>12</sup> “Entre 1980 e 1990, a aproximação da UnB com a rede pública de ensino se deu por meio de ações relativas à mudança curricular e formação continuada de professores, especialmente, no âmbito do projeto ‘Um novo Currículo de Matemática da 1ª a 8ª séries – Subprograma para o ensino da Ciência – SPEC – MAT – UnB/MEC/CAPES/PADCT2’” (Muniz *et al.*, 2009). De acordo com Nilza, foi sua participação no SPEC que a tornou membro da comunidade de educadores matemáticos brasileiros, que ainda não estavam organizados em sociedade, e participar/organizar a SBEM (Muniz *et al.*, 2009).

<sup>13</sup> “Heloísa Sírion Simon, uma de suas primeiras alunas que, na década de 1980, participou como discente de um programa de pós-graduação oferecido pela Unicamp em parceria com a Organização dos Estados Americanos (OEA), tornando-se, assim, uma das primeiras goianas a se especializar na área de ensino e aprendizagem de Matemática” (Cury, 2007, p. 14).

essencial ao campo, mas raramente tematizado como força constitutiva. Lispector escreve: “Não que eu estivesse presa, mas estava localizada” (1964, p. 33), apontando para um lugar que confina e define sem reconhecer. Um lugar que observa, mas que não é observado, uma condição que se intensifica brutalmente quando atravessada por outros marcadores sociais, como a raça. A fala da professora Maria do Carmo de Sousa é um potente lembrete disso:

*A primeira é a impressão de que aqueles envolvidos na área da Educação não fazem ciência. Portanto, quando se pesquisa ou se discute sobre as mulheres na ciência, muitas vezes não se volta para a Educação Matemática. Recentemente, descobri em conversas sobre esse assunto que em alguns lugares os matemáticos estão afirmando que a Educação Matemática é uma subárea da Matemática. Considero isso um absurdo! Quando a gente olha as publicações que falam de mulheres na ciência, sobretudo mulheres negras, notamos a ausência de representação na área da Educação. Elas geralmente são direcionadas para o Departamento de Matemática, de Física, de Química... Claro que eu acho excelente, mas onde estão as mulheres da Educação Matemática? (Maria do Carmo)*

Maria do Carmo – que pergunta *onde estão as mulheres na Educação Matemática?* – vivencia essa localização<sup>14</sup>: seus corpos estão nos espaços de ensino e pesquisa, mas suas vozes ecoam à margem. Esse não-lugar, especialmente para uma mulher negra, é um território de disputa, em que o feminino resiste à invisibilidade imposta. A produção de um não-lugar na Educação Matemática como um campo legítimo dentro das ciências reforça essa marginalização, tornando as mulheres que atuam na área ainda mais invisibilizadas. Ao afirmar que a Educação Matemática não é uma subárea da Matemática, ela reforça essa Educação Matemática que nasce do questionamento do epistemológico (Fernandes & Valente, 2019). Essa desvalorização não é neutra: ela está atravessada por questões de gênero e raça, pois, historicamente, as mulheres e as pessoas negras foram colocadas nas margens da produção científica, sendo vistas como figuras auxiliares ou meramente aplicadoras do conhecimento produzido por outros.

A questão levantada por Maria do Carmo não é apenas sobre a ausência de reconhecimento das mulheres na área, mas sobre como certas formas de conhecimento são sistematicamente desvalorizadas e como essa desvalorização afeta, sobretudo, as mulheres negras. A desvalorização da Educação como campo científico, somada ao

---

<sup>14</sup> Ao contrário da professora Conceição, por exemplo, que diz haver muitas educadoras matemáticas. Mas entendemos que talvez Maria do Carmo refira-se aqui à escassez de problematizações, como frisamos no início deste subtópico.



racismo estrutural, produz um duplo apagamento. Esse não-lugar pode, então, ser entendido como um espaço de resistência, em que essas educadoras reconstroem suas presenças e reconfiguram os contornos do próprio campo, reivindicando sua legitimidade e visibilidade.

A própria Educação Matemática é um campo que nasce do questionamento epistemológico (Fernandes & Valente, 2019), conforme mencionado. Historicamente, ela tem ocupado um lugar de não-corpo, um espaço que também observa, mas não é observado (Clareto & Miarka, 2015). Esse deslocamento de um lugar que se pretende neutro para um lugar identitário evidencia a necessidade de considerar os sujeitos que produzem conhecimento. Reconhecer essa dimensão é um gesto político, pois implica nomear aquilo que historicamente permaneceu silenciado.

Essa tensão sobre a configuração e o valor do campo é vivida cotidianamente. A narrativa de Ana Franchi<sup>15</sup> (em Silva, 2006), neste sentido, fala do que podemos chamar de não-lugar epistêmico: o do híbrido que não pertence a nenhum dos pólos de poder que o cercam. Em sua fala, ela descreve essa fenda: “Então, para os pedagogos eu sou especialista na área de Matemática e para os matemáticos sou educadora. Isso é uma coisa que, aparentemente, não tem muito a ver (com o assunto do CEM<sup>16</sup>) mas, na realidade, diz um pouco da Educação Matemática no Brasil” (*Ibid.*, p. 84). A análise desta fala, difratada com as discussões desta tese, diz como o não-lugar do feminino se intensifica exponencialmente quando a mulher ocupa esse *entre-lugar* disciplinar. Ela não é validada nem como pedagoga, nem como matemática ela habita a fronteira, o espaço do *nem uma coisa, nem outra*. Ela reforça a crítica histórica – também apontada por Maria do Carmo – sobre a dificuldade da Educação Matemática em ser reconhecida como ciência,

---

<sup>15</sup> Anna Franchi é uma educadora matemática brasileira (n. 1930), formada pela Universidade de São Paulo (USP). É reconhecida por sua atuação central no Movimento da Matemática Moderna (MMM) e pelo trabalho desenvolvido como professora e pesquisadora no Experimental da Lapa (SP), além de sua participação no Grupo de Estudos do Ensino de Matemática (GEEM). Disponível em: <https://www.ghemat.com.br/itens/anna-franchi->. Acesso em 29 out. 2025.

<sup>16</sup> O Centro de Educação Matemática (CEM) de São Paulo apresentava-se, segundo registro de Silva (2006), como uma “equipe prestadora de serviços de assessoria e consultoria especializada em Educação Matemática”. O grupo atuava junto a escolas, Diretorias de Ensino e órgãos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O grupo levava as discussões que estavam nascendo no campo da Educação Matemática para dentro das escolas, das Diretorias de Ensino e para os órgãos que formulavam as políticas educacionais, como a CENP e a FDE. Além disso, o CEM foi um elo fundamental em um período de grande efervescência e institucionalização da Educação Matemática no Brasil. Ele traduzia e adaptava as novas perspectivas teóricas e metodológicas para a realidade dos professores que estavam em sala de aula, ajudando a moldar as práticas pedagógicas e a própria identidade do educador matemático. Para maiores informações, ver a tese de Silva (2006).

mostrando como essa disputa de status coloca seus praticantes (muitas vezes mulheres) nesse não-lugar de legitimidade.

Essa “rixa” era uma ação política ativa de exclusão vivida no cotidiano dos departamentos. A narrativa de Zaira Melo da Cunha Varizo<sup>17</sup> (em Cury, 2007) expõe o *mecanismo* de desvalorização da Licenciatura – o não-lugar da formação de professores – dentro do próprio Instituto de Matemática na Universidade Federal de Goiás (UFG): “Houve também aquela discussão que sempre tem muito forte... o pessoal da pura com o da parte pedagógica” (*Ibid.*, p. 143). Essa disputa, segundo Zaira, era baseada numa hierarquia de capacidade intelectual que deslegitimava ativamente o espaço da Licenciatura: “Diziam que lá eles [na Licenciatura] iam perder essa capacidade (risos) da inteligência, que eles tinham que fazer Bacharelado” (*Ibid.*, p. 145). A percepção era que “Aquele que é licenciando é um aluno que tem menos capacidade intelectual, essas coisas” (*Ibid.*). O resultado dessa disputa, como ela narra, foi o “apagamento” institucional da área: a Especialização em Educação Matemática foi extinta e substituída por outra que reprovava em massa. A narrativa de Zaira nos mostra como a Licenciatura, um espaço progressivamente feminizado, era ativamente apagada por ser considerada um lugar de “menos inteligência” pelo pessoal da pura, um espaço majoritariamente masculino.

Essa desvalorização não se limitava a “conversinhas de corredor”. A trajetória de Lúcia Arruda de Albuquerque Tinoco<sup>18</sup> (na tese de Vianna, 2000) mostra como essa hostilidade epistêmica se traduzia em uma política ativa de exclusão. Lúcia Tinoco ouviu que ela mesma não pertencia àquele espaço: “Eu já ouvi, professor titular do meu departamento, com a maior autoridade, chegar e dizer: [Lúcia], *vai embora daqui, seu lugar não é aqui, vai para a Faculdade de Educação*. E eu dizia: *não vou, meu lugar é aqui, eu gosto é de matemática...*” (*Ibid.*, p. 370, grifos do autor.) Essa hostilidade

---

<sup>17</sup> Zaira Melo da Cunha Varizo (1939-2024) foi uma professora e pesquisadora pioneira da Educação Matemática no Brasil. Formada no Rio de Janeiro, teve papel central na Universidade Federal de Goiás (UFG), onde fundou e coordenou o Laboratório de Educação Matemática (LEMAT), hoje nomeado em sua homenagem. Foi a primeira diretora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional Goiás (SBEM-GO), sendo reconhecida por sua defesa de uma formação docente focada nos processos de aprendizagem, enfrentando resistências institucionais desde sua chegada a Goiás na década de 1960 (Ver Cury (2007)).

<sup>18</sup> Lúcia Arruda de Albuquerque Tinoco é uma professora e pesquisadora de referência na Educação Matemática brasileira, ligada ao Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É reconhecida por seu papel central na criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PGEM) da UFRJ, sendo uma das principais formadoras de mestres e doutores na área. Suas contribuições de pesquisa focam, entre outros temas, na formação de professores, educação a distância (EAD) e o uso de tecnologias no ensino.

explícita, que tentava expulsar a Educação Matemática (e as mulheres que a praticavam) do Instituto de Matemática, materializava-se de múltiplas formas, incluindo barreiras de fomento e institucionais. Na mesma fonte (Vianna, 2000), a narrativa de Lilian Nasser fala dessa experiência de exclusão. Ela relata a recusa de financiamento para projetos da área vindos de agências como a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP: “o nosso projeto, foi recusado e disseram que não podia porque a FINEP não ia financiar nada de Educação Matemática dentro do Instituto de Matemática” (*Ibid.*, p. 317). Mais adiante, Lilian Nasser<sup>19</sup> narra a tentativa de criar um mestrado na Universidade Federal Fluminense (UFF), um esforço que empreendeu junto com sua colega Vânia [Vânia Maria Pereira dos Santos<sup>20</sup>]. A proposta foi barrada com uma justificativa que expunha tanto o desprestígio da área quanto uma invalidação de gênero: “Eu e a Vânia tentamos brigar para conseguir um mestrado [...] fizemos uma proposta, apresentamos... Não passou de jeito nenhum! Eles falaram para a gente: ‘*olha, se vocês quiserem fazer alguma coisa tem de ser dentro do mestrado de matemática porque isso aqui é um Instituto de Matemática e vocês são só duas, vocês não têm pavio para fazer um mestrado...*’” (*ibid.*, grifos do autor).

Essa disputa por legitimidade científica é difratada por outra tensão fundamental, que emerge da própria prática docente. A narrativa de Manhúcia Líberman<sup>21</sup> (em Silva, 2006) oferece uma nova dimensão para o não-lugar: a fenda entre a professora da prática (vista como amadora) e a acadêmica titulada (a profissional). Manhúcia, uma das fundadoras do GRUEMA<sup>22</sup> e autora de livros didáticos pioneiros, mostra essa tensão em sua autopercepção: “E aí eu me pergunto que falta me fez um mestrado ou doutorado? Título? Sim, sem dúvida. Imagina: doutora! Mas eu não sou doutora, eu sou uma simples

---

<sup>19</sup> Lilian Nasser é Professora do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora sênior em Educação Matemática. É reconhecida por suas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da Geometria (particularmente as geometrias euclidianas e não-euclidianas) e a utilização da História da Matemática na formação de professores.

<sup>20</sup> Vânia Maria Pereira dos Santos é Professora Titular Aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Doutora em Educação Matemática pela UNESP (Rio Claro). É uma referência nos estudos sobre a História da Educação Matemática no Brasil, com foco particular no estado do Espírito Santo, além de suas contribuições para a Etnomatemática e a formação de professores.

<sup>21</sup> Manhúcia Líberman foi uma educadora matemática (1927-2017), formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi uma figura central na implementação do Movimento da Matemática Moderna (MMM) no Brasil, especialmente no ensino primário. Foi uma das fundadoras do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM) e coautora de livros didáticos pioneiros, como *Curso Moderno de Matemática para a Escola Elementar* (1967), em parceria com Anna Franchi e Lucília Bechara Sanchez.

<sup>22</sup> Sigla para Grupo de Ensino de Matemática Atualizada. Foi um grupo notável durante o Movimento da Matemática Moderna (MMM) no Brasil, responsável pela autoria de coleções de livros didáticos para o 1º grau (atual Ensino Fundamental) na década de 1970. Entre suas principais integrantes estavam Manhúcia Perelberg Liberman, Lucília Bechara Sanchez e Anna Franchi (Silva, 2006).

professora” (*Ibid.*, p. 97). Esse não-lugar é o da recusa ao título em favor da prática. Manhúcia, reforçando a crítica de Maria do Carmo sobre a Educação Matemática não ser vista como ciência, questiona a própria finalidade dessa ciência acadêmica: “Eu não sei quanto isso [as teses] está contribuindo para o ensino da matemática, para os professores de matemática do dia-a-dia...” (*Ibid.*, p. 90). A narrativa de Manhúcia ilustra um apagamento histórico de legitimidade epistêmica. Ela é talvez não apareça na história “oficial” (a das teses) precisamente porque sua pesquisa, centrada na prática, não foi documentada, como ela mesma diz, nos moldes acadêmicos formais. Ao questionar se a ciência (as teses) está servindo à prática, ela expõe uma fenda tão profunda quanto a disputa disciplinar.

A narrativa de Dione Lucchesi<sup>23</sup> (em Silva, 2006) oferece uma confissão de como esse mecanismo de apagamento da prática é internalizado. Em seu memorial, Dione reflete sobre por que, ao descrever sua trajetória, ela mesma “tinha valorizado pouco o CEM” (*Ibid.*, p. 134). A resposta que ela encontra é a própria chave para entender o “apagamento histórico”: “Porque quando ela [Anna Franchi] levantou essa questão... ela tem razão... Naquela época, eu achei que eu não aguentava, eu não conseguia segurar a importância do CEM teoricamente. [...] Agora olhando para trás, eu falo: ‘Por que será que eu me fundamentei tão pouco naquela época?’”. Eu acho que tinha uma perspectiva mais de fazer coisas...”. (*Ibid.*). Dione continua, explicando que o grupo temia que “se colocasse os textos em formatos muito acadêmicos, iríamos nos afastar do professor” (*Ibid.*, p. 140). No entanto, ela conclui com a lógica que a academia lhe impôs: “Mas agora, que eu sou uma profissional, eu sou pesquisadora, pesquisador tem que ter marco teórico. Aí não tem jeito...” (*Ibid.*, p. 135). Para se legitimar como “pesquisadora profissional” (com marco teórico, como ela mesma diz), Dione sentiu que precisava apagar ou desvalorizar o trabalho amador (no sentido de amor à arte), pragmático e coletivo do CEM. Sônia Clareto diz sobre *a voz que não eco*; talvez a narrativa de Dione nos mostra o *porquê*: o próprio campo (a academia) exige um formato e uma fundamentação teórica que, historicamente, deslegitima a prática e a experiência (muitas vezes femininas) como saber. O não-lugar é produzido ativamente quando a universidade

---

<sup>23</sup> Dione Lucchesi é Professora e pesquisadora de referência na Educação Matemática brasileira, com destacada atuação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É autora do livro clássico *Metodologia do Ensino da Matemática* (Editora Cortez). Suas pesquisas concentram-se na formação de professores, na análise do discurso na sala de aula e na Educação Matemática de Jovens e Adultos (EMJA).

força a mulher a escolher entre ser pesquisadora (teórica) ou professora (pragmática), e Dione, em seu memorial, sentiu que precisava apagar a segunda para validar a primeira.

Dione Lucchesi nomeia um dos mecanismos pelo qual o não-lugar do feminino é produzido e internalizado. A sua necessidade de se legitimar como pesquisadora profissional, dotada de marco teórico, a levou a valorizar pouco o trabalho coletivo, prático e *de fazer coisas* do CEM. Isso que observamos não é uma coincidência, mas uma estrutura de poder de gênero. A academia, ao se constituir historicamente como um espaço público e masculino, associou o conhecimento legítimo ao rigor, à teoria e à ciência. Em oposição, o trabalho associado ao feminino – o cuidado, a prática, a manutenção de redes (como o Grupo dos Sábados de Nilza ou o CEM “informal” de Dione) – foi relegado ao espaço privado e rotulado exatamente como amador (novamente, no sentido de amor à arte), vocacional ou pragmático, mas não como saber científico. Como aponta Claudia Vianna (2002; 2013), a própria feminização de uma área, como o magistério, historicamente levou à sua desvalorização social, tratando-a como uma extensão do cuidado maternal (vocação) em vez de uma profissão intelectual. Scott (1995) argumenta que o gênero funciona exatamente assim: usando oposições simbólicas (como teoria/masculino vs. prática/feminino) para estruturar e legitimar hierarquias sociais. A autocensura de Dione Lucchesi em seu memorial é, portanto, o reflexo da internalização dessa hierarquia patriarcal. Para ser aceita na academia profissional, ela sentiu que precisava desvalorizar o saber amador do CEM, mesmo sabendo que era ali que residia a potência transformadora.

Haraway (1991), em sua crítica aos saberes localizados (*situated knowledges*), argumenta que a objetividade tradicional, que se pretende universal e desencarnada (o *olhar de Deus*), é na verdade uma ilusão masculina que esconde seu próprio ponto de vista privilegiado. Para ela, o conhecimento que nasce da prática situada, da experiência vivida, do não-lugar (exatamente o que Manhúcia e Dione descrevem) não é menos científico; é um saber mais honesto e robusto. Sandra Harding (1986), por sua vez, defende que começar a pesquisa a partir das vidas dos grupos marginalizados (no caso, as professoras da prática) não diminui a objetividade. Pelo contrário, produz uma objetividade forte (*strong objectivity*), pois é somente a partir da *margem* que se pode enxergar e interrogar os pressupostos não-ditos e os vieses do centro dominante. *A perspectiva mais de fazer coisas* que Dione sentiu-se pressionada a apagar era, sob essa ótica, um ponto de partida epistêmico mais forte, e não mais fraco.

Essas fendas – entre rigor e decolonialidade, entre academia e prática, entre o centro e a periferia epistêmica – são sintetizadas na narrativa de Arlete de Jesus Brito (Silva, 2006). Ela rejeita a própria premissa, novamente, da “rixa” entre conteúdo e pedagogia, que marca a tensão entre a Matemática Pura e a Educação Matemática: “Aí eu percebi que a questão que hoje se coloca bastante ‘Ai, porque o pessoal da Educação Matemática não quer saber nada de conteúdo’. Claro que quer! A questão está no enfoque que se dá, a diferença está nisso” (*Ibid.*, p. 170). A fala de Arlete afirma a presença do conteúdo, mas defende o enfoque como o verdadeiro local da disputa. E ela nos oferece o exemplo visceral do *porquê* essa mudança de enfoque é urgente. Ela narra a consequência material que a matemática tradicional, focada apenas no conteúdo e não no enfoque, produz no aluno: “E uma coisa que me marcou demais... foi ver que tinha uma menininha lá, que toda vez que você chegava na sala e falava ‘Vamos dividir’, a menina desatava a chorar. E chorava e chorava e chorava... foi uma coisa que mexeu, sabe?” (*Ibid.*, p. 172-173). É talvez um exemplo de barreiras criadas por uma matemática que produz trauma em vez de conhecimento. A menina que desatava a chorar é a justificativa viva para toda a luta de Nilza, Manhúcia e Dione. A narrativa de Arlete fala da importância da mudança de enfoque que o CEM propunha, mostrando que a disputa pelo não-lugar da Educação Matemática não é apenas uma questão de status acadêmico, mas um imperativo ético para combater a violência epistêmica na sala de aula. O feminino transborda como força epistêmica. Arlete personifica a perspectiva historicamente feminizada da pedagogia, uma perspectiva voltada ao cuidado, ao processo e ao sujeito, aquilo que o não-lugar da prática (desvalorizado por ser amador ou não-científico, como vimos em Dione e Manhúcia) permite ver. Ela mostra que a disputa pelo não-lugar da Educação Matemática não é apenas uma questão de status acadêmico, mas um imperativo ético – muitas vezes articulado a partir de uma perspectiva feminina – para combater a violência epistêmica na sala de aula.

*E até hoje, percebo que há coisas que dizemos em reuniões, por exemplo, dentro de uma universidade, não ecoam. Um colega vai falar a mesma coisa e é outro efeito. Isso acontece mesmo em uma universidade pública, em uma Faculdade de Educação, onde as pessoas são supostamente mais conscientes, engajadas, mas ainda assim existe esse lugar. E é um lugar difícil de se operar, porque ele não está explícito. No discurso, todo mundo é antirracista, antimachista, mas nem sempre as práticas refletem isso. Há sempre um certo desconforto oculto. Então, para além disso, acredito que existe um espaço de disputa no qual precisamos nos posicionar. Tenho aprendido isso, especialmente na coordenação. É a primeira vez que assumo um cargo administrativo, e hoje vejo que é preciso ocupar esse*

*espaço. E ele deve ser ocupado por pessoas engajadas nessas questões, por mulheres que não buscam apenas replicar um modelo masculino de liderança, mas que consigam efetivamente disputar aquele lugar. Enfim, a vida é uma disputa. Estamos sempre nessa disputa, mas não no sentido de desprestigiar o outro, o masculino, mas sim de reivindicar um espaço legítimo. A mulher tem um modo particular de ver e colocar as coisas, não por uma suposta delicadeza feminina, mas pelas disputas que enfrentou ao longo da vida, de enxergar o mundo de um modo que [...] assim como certos espaços precisam ser ocupados por pessoas negras, porque a vivência e a experiência deles são insubstituíveis. Uma pessoa branca, por mais que estude e se envolva, não tem essa vivência. Portanto, não se trata de falar de um feminino delicado e sensível, eu acho que não se trata desse lugar, mas sim de reconhecer que quem viveu determinadas disputas ao longo da vida traz uma perspectiva que outra pessoa que não passou por essas lutas, não possui. É esse o lugar que acredito na condição de ser mulher (Sônia Clareto)*

Contudo, este não-lugar não é entendido como um espaço de passividade. A narrativa da professora Sônia Clareto o ressignifica, transformando-o em um território de agência e confronto. Para ela, a própria existência profissional é um ato político. O não-lugar torna-se, então, o próprio campo de batalha simbólico em que a legitimidade é forjada. Sônia Clareto descreve como essa disputa opera no cotidiano acadêmico, em que a voz feminina precisa lutar contra uma inércia que privilegia o enunciado masculino. Aqui, pretendo emprestar da narrativa de Soninha a noção de lugar do feminino que ela propõe, que não é essencialista (ou seja, não parte da ideia de que as mulheres têm naturalmente uma forma específica de enxergar o mundo), mas sim relacional e situada: i) o lugar do feminino é construído a partir das experiências e disputas que as mulheres enfrentaram historicamente para ocupar certos espaços, especialmente aqueles tradicionalmente dominados por homens; ii) esse “lugar” não é estático ou universal, mas se redefine a partir das vivências concretas das mulheres na Educação Matemática e em outras áreas acadêmicas. Ela ilumina o feminino como um espaço de disputa, não no sentido de antagonismo ou negação do masculino, mas como uma reivindicação legítima por presença na Educação Matemática.

Ocupar espaços de poder, como a coordenação de um programa de pós-graduação, transforma-se em um ato de *efetivamente disputar aquele lugar*, resistindo a *replicar um modelo masculino de liderança*. Fundamentalmente, Sônia Clareto argumenta que a perspectiva única que as mulheres trazem para esses espaços não deriva de uma essência feminina, mas é forjada precisamente na experiência da luta. É a vivência da batalha que qualifica o olhar. Assim, o não-lugar deixa de ser um espaço de carência para se tornar o próprio local em que uma forma potente de ser e de conhecer é produzida. A presença

feminina na Educação Matemática é menos uma questão de ocupar espaços e mais uma questão de transformá-los por meio da disputa em um campo que, por muito tempo, se quis neutro e universal. Dar nome a essas práticas e reconhecer os sujeitos que as produzem é o gesto político que permite que essas fissuras na hegemonia emergjam.

O não-lugar do feminino na Educação Matemática se manifesta também em barreiras materiais concretas que dificultam a ocupação de espaços de destaque. A obtenção de financiamento para pesquisa é um desses territórios de disputa, em que a burocracia e as dinâmicas institucionais podem operar como mecanismos de exclusão. A narrativa da professora Miriam Godoy Penteado oferece uma pista valiosa sobre essa questão. Ao recordar um projeto financiado, ela menciona:

*Relutei muito em fazer esse projeto de ensino público pela FAPESP, mas ter financiamento é outra história (Miriam Penteado)*

A hesitação em submeter um projeto a uma das principais agências de fomento do país talvez não surja do nada, mas ecoa as dificuldades enfrentadas por muitas mulheres na academia: a sobrecarga de trabalho que torna a elaboração de propostas complexas uma tarefa hercúlea, a falta de redes de apoio institucional para navegar em processos burocráticos e, por vezes, a própria estrutura dos editais, que pode não contemplar as temporalidades distintas da carreira feminina, marcadas por interrupções para o cuidado com filhos e familiares. Essa relutância pode ser um sintoma das barreiras invisíveis que constituem o não-lugar. Enquanto o financiamento confere visibilidade, legitimidade e a possibilidade de construir uma trajetória de pesquisa robusta, o caminho para obtê-lo é, em si, um campo de disputa desigual. Para mulheres que já lidam com jornadas múltiplas, o custo de tempo e energia para decifrar e atender a exigências burocráticas pode ser proibitivo, levando-as a se autoexcluírem do processo.

Essa percepção encontra forte respaldo na literatura que investiga as desigualdades de gênero na ciência. A sobrecarga mencionada não é meramente uma questão de gestão de tempo, mas uma barreira estrutural. O trabalho acadêmico, para ser competitivo, exige uma dedicação que transcende o horário comercial, algo que a divisão desigual do trabalho de cuidado, majoritariamente atribuído às mulheres, inviabiliza. Como apontam Carpes et al. (2022), a carreira científica é marcada por uma demanda de tempo que muitas mulheres simplesmente não possuem:



A jornada de trabalho acadêmico-científico, frequentemente, ultrapassa o tempo de trabalho regular, demandando horas extras para escrita e revisão de artigos, leituras e estudos, orientação de estudantes etc. - horas que, muitas vezes, não estão disponíveis na rotina das mulheres que conciliam esse trabalho com o cuidado da casa e dos filhos (p.2).

Esta dinâmica mostra uma forma perversa de silenciamento: não se nega explicitamente o acesso, mas se criam condições que o tornam desproporcionalmente difícil. Assim, a desigualdade de gênero na obtenção de recursos para pesquisa se perpetua, mantendo as mulheres em um ciclo de menor produção financiada e, conseqüentemente, menor visibilidade.

O desligamento de grupos e redes de colaboração, espaços vitais para o desenvolvimento da carreira, é uma consequência direta dessas barreiras. A trajetória da professora Anna Regina Lanner de Moura<sup>24</sup>, uma das figuras centrais na história do CEM, materializa esse processo. Em narrativa produzida por Silva (2006), ela descreve como a maternidade marcou seu afastamento do grupo:

Acho que saí do CEM com o projeto em andamento e foi por conta da **gravidez da minha última filha**. No pedido de quatro meses de licença das escolas eu também pedi a licença do CEM. [...] Depois eu não sei mais da história porque após a licença gestante pedi meu desligamento e não voltei mais para o grupo. Acompanhei mais de longe, participando de algumas palestras, apresentando minha tese de doutorado, cujo desenvolvimento se deu quando eu já não compartilhava mais o grupo. **Nessa época, minha participação passou a ser bem mais periférica**, acompanhei de longe, sem ter mais disponibilidade para trabalhar como integrante (grifos nossos) (p. 49-50).

A fala da professora Anna Regina é sobre a sua passagem de integrante para uma participação bem mais periférica nos mostra que talvez essa não seja uma escolha trivial, mas um deslocamento forçado pelas poucas (ou completa ausência de) estruturas de apoio que permitam a conciliação entre a maternidade e a intensa dedicação que um grupo de pesquisa exige. O não-lugar do feminino pode ser também produzido por essa transição para a margem, reforçando um ciclo de invisibilidade que pode se refletir, posteriormente, nos próprios registros da história da área, uma vez que a produção feminina pode desaparecer da área por um período.

---

<sup>24</sup> Anna Regina Lanner de Moura é uma Professora e pesquisadora de referência na Educação Matemática brasileira, com Doutorado em Educação (Metodologia de Ensino) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde também foi orientanda de Ubiratan D'Ambrosio em seu mestrado. Foi cofundadora do PraPeM (Grupo de Práticas Pedagógicas em Matemática) na UNICAMP e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN). Suas pesquisas são influentes nas áreas de História da Educação Matemática, formação de professores (com ênfase em narrativas docentes) e na abordagem da Educação Conceitual em Matemática.

O que em Anna Regina é narrado como um desligamento quase naturalizado pelas circunstâncias da vida, em Miriam já é nomeado como uma desvantagem, uma assimetria. A interferência entre as duas narrativas não nos mostra apenas que a maternidade impacta a carreira; ela nos mostra *como* o campo, silenciosamente, produz suas periferias, deslocando os corpos que cuidam para um lugar onde se acompanha de longe. O “sumiço” do cenário, como aponta Sônia Claretto, não é um desaparecimento, mas essa lenta e contínua transição para a margem, uma geopolítica do tempo que define quem pode permanecer ativo nos diferentes espaços acadêmicos de produção de conhecimento. Além disso, a narrativa de Lúcia Tinoco (Vianna, 2000) também expõe o não-lugar do gênero, com a “culpa materna”. Sua narrativa mostra o profundo custo afetivo e psicológico por trás das barreiras da maternidade: “Eu me lembro muito bem que uma vez cheguei em casa e disse para o meu filho mais novo: dá um abraço na mamãe. Ele correu para a Telma [a babá da família] e deu um abraço... Eu quase morri... Isso abala você, abala muito...”. (*Ibid.*, 362). Ela nomeia a dor da (des)organização da carreira pela maternidade – ou da maternidade pela carreira. O não-lugar do feminino não é apenas a luta por espaço profissional, mas o atrito e a culpa gerados pela impossibilidade de fixar, plenamente e ao mesmo tempo, os contornos de pesquisadora e mãe, papéis que a estrutura social impõe como excludentes.

# NÚMERO TOTAL DE BOLSAS E AUXÍLIOS, SEGUNDO O SEXO DO SOLICITANTE (1992-2022)

■ Feminino ■ Masculino — %mulheres

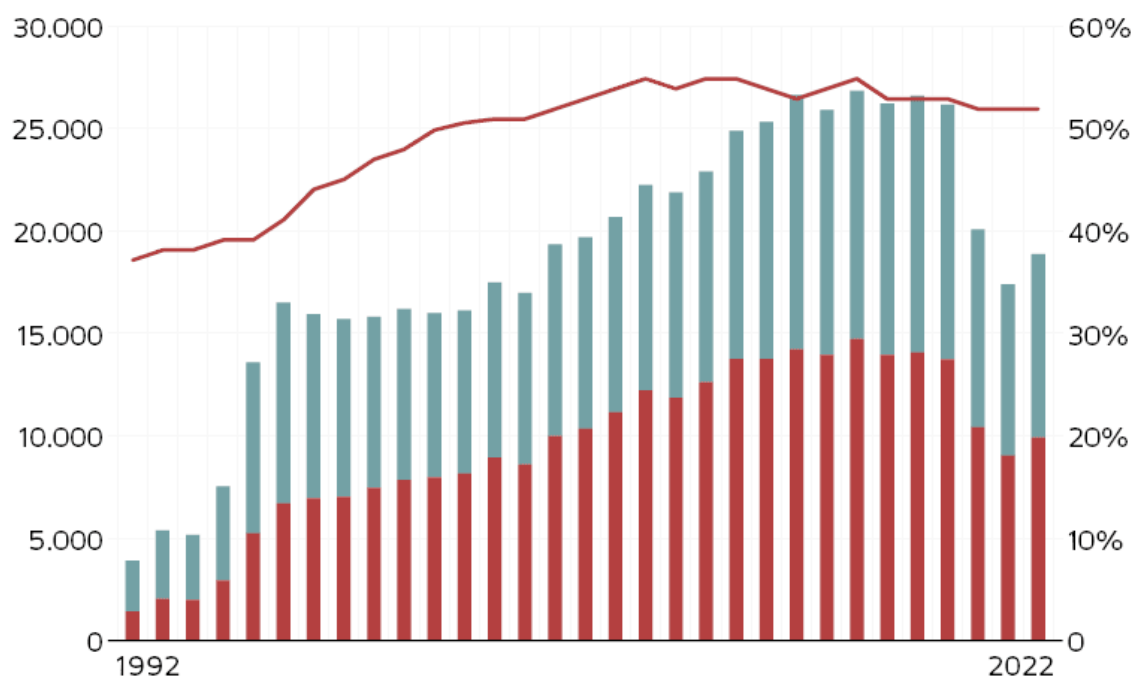


**Figura 1** - Evolução da participação feminina no total de pesquisadores responsáveis.  
**Fonte:** Revista Pesquisa FAPESP (2022).

O gráfico disponibilizado pela Revista Pesquisa FAPESP (2022) da evolução da participação feminina no total de pesquisadores/as responsáveis mostra um cenário de avanço. Não obstante, é precisamente na difração entre este panorama macro e as narrativas micro que a complexidade do não-lugar se mostra. O aumento na participação feminina não apaga as disputas que o tornaram possível, nem demonstra o custo pessoal e profissional para cada mulher que contribuiu para essa estatística. O dado quantitativo mostra *o que* mudou, mas as narrativas mostram *como* e a que preço essa mudança ocorreu. O que este avanço numérico não conta? Qual foi o custo desse avanço para as mulheres que o protagonizaram? Esse avanço é homogêneo para todas as mulheres? A aparente progressão do gráfico pode potencialmente mascarar a persistência de desigualdades profundas, como a racial?

Se as barreiras materiais e a sobrecarga de trabalho já impõem desafios para as mulheres na academia, a situação se torna mais complexa quando outros fatores sociais,

como raça ou classe, entram em cena. A literatura sobre o tema tem demonstrado que o impacto da parentalidade não é uniforme e que a interseccionalidade, a interação entre diferentes eixos de opressão, agrava profundamente as desigualdades.

A pesquisa de Kozlowski et al. (2022), ao analisar um vasto corpus de publicações científicas, investigou marcadores interseccionais dos/as pesquisadores/as se relacionam com os temas de suas publicações e seu impacto. Uma das conclusões centrais é que cientistas de grupos minoritários demonstram uma forte tendência a focar suas pesquisas em tópicos que dialogam com suas experiências situadas. Em contrapartida, a produção de autores brancos mostrou-se distribuída de forma mais equilibrada entre as diversas áreas do conhecimento. A ciência, no Brasil e no mundo, ainda é um campo majoritariamente branco, em que a participação de pessoas negras, especialmente de mulheres negras, é extremamente limitada. (Alfred; Ray; Johnson, 2019).

A análise dos dados do Censo da Educação Superior de 2016<sup>25</sup>, realizada por Ferreira (2018), mostra um cenário de profunda desigualdade na docência da pós-graduação brasileira. De um universo de quase 54 mil professores/as, os homens brancos com doutorado representavam o maior grupo (24%), seguidos pelas mulheres brancas (19%). Em gritante contraste, as mulheres negras (soma de pretas e pardas) com doutorado não alcançavam 3% do total. Nesse contexto, a trajetória de professoras como Maria do Carmo e Andréia se torna emblemática, visto que elas integravam o restrito grupo de 219 doutoras pretas, que correspondiam a apenas 0,4% de todo o corpo docente da pós-graduação no país.

*Bem, e dado que sua pesquisa fala sobre mulheres... Durante a pandemia, há três anos, um aluno de doutorado da Universidade Federal de Alagoas me procurou. Sua pesquisa tinha como foco a análise das mulheres negras que são bolsistas produtividade do CNPq. Enquanto ele me entrevistava, questionei sobre a quantidade de mulheres negras nessa categoria. Naquela época, o total de bolsistas do CNPq nível II era um total de 404, embora eu não me lembre se era exclusivamente no nível II ou no total. Desse grupo, apenas nove eram mulheres negras, e eu estava entre essas nove. Recentemente, ele publicou a pesquisa (Maria do Carmo)*

Nesse cenário, as questões raciais e de gênero se associam, fazendo com que as pesquisadoras negras enfrentem múltiplos vieses e um impacto ainda mais severo em suas carreiras acadêmicas. É precisamente essa confluência de opressões que a trajetória da

---

<sup>25</sup> Divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

professora Maria do Carmo nos mostra. Sua narrativa não é ~~apenas~~ a história de uma mulher na Educação Matemática, mas a de uma mulher negra que precisou navegar por um sistema que, estruturalmente, produz poucos espaços de reconhecimento para pessoas negras. Sua presença como bolsista de produtividade do CNPq (Nível PQ-2), como ela mesma relata, é a materialização de uma luta contra essa estatística. A conquista de Maria do Carmo, portanto, deve ser lida não como um sinal de que o sistema é meritocrático, mas como um ato de imensa resistência. Esses mesmos pesquisadores que Maria do Carmo nos cita (Silva; Dias, 2021), em um estudo que quantifica a disparidade de gênero e raça entre os bolsistas de produtividade do CNPq, nos mostram que a análise da distribuição de bolsas de produtividade por raça mostra uma sub-representação que se acentua nos níveis mais altos da carreira. A disparidade se torna exclusão absoluta nos níveis de maior prestígio, como A1 ou Sênior, em que a ausência completa de bolsistas negras torna impossível qualquer análise comparativa com suas colegas brancas. A análise ainda nos aponta que, de um total de 404 pesquisadores contemplados em todas as modalidades, 258 são mulheres, mas destas, apenas 11 são mulheres negras. Essa sub-representação se aprofunda no nível PQ-2, categoria da bolsa da professora Maria do Carmo, em que, de um total de 149 pesquisadoras, somente nove são negras. Os dados confirmam o universo de 404 bolsas e as apenas 11 pesquisadoras negras. Contudo, a análise por nível hierárquico é ainda mais reveladora. A presença de pesquisadoras negras se concentra quase que exclusivamente nos níveis mais iniciais da carreira, como o PQ-2, que abriga 9 das 11 bolsistas. Nos patamares de maior prestígio e reconhecimento (Sênior (SR), 1A e 1C) não havia nenhuma pesquisadora negra. Esses números materializam o não-lugar do feminino negro na ciência brasileira: uma presença que, embora existente e resistente, é sistematicamente barrada dos espaços de maior poder e visibilidade. Maria do Carmo rompe a estatística. Sua presença nos níveis mais altos do CNPq não é um dado de normalidade, mas de exceção política.

Diante disso, ao lermos o dado quantitativo por meio das lentes das narrativas, percebemos que o avanço existe, mas ele não é linear, homogêneo, nem apaga marcas da disputa. O não-lugar do feminino se reconfigura: talvez menos explícito que no passado, mas ainda operando nas sutilezas da burocracia, nos vieses da avaliação e nas profundas desigualdades interseccionais que definem quem pode, de fato, ocupar um espaço legítimo na ciência brasileira.

Maria do Carmo, ao nomear a dupla invisibilidade da mulher negra na Educação Matemática, convida-nos a ir além da mera constatação da exclusão. É preciso investigar

as estruturas subjacentes que produzem e perpetuam esse não-lugar. Para isso, o conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989), é fundamental. Crenshaw demonstra que as opressões não operam de forma isolada (gênero *mais* raça), mas se cruzam, criando experiências qualitativamente distintas de marginalização. A invisibilidade de mulheres negras na ciência, como aponta Maria do Carmo, não é apenas um problema de gênero ou de raça; é o resultado da intersecção específica dessas estruturas, que produz barreiras únicas e exponenciais. Essa estrutura de exclusão é ativamente mantida por mecanismos sociais muitas vezes silenciosos. Cida Bento (2022), ao analisar a sociedade brasileira, nomeia um desses mecanismos como o pacto da branquitude. Trata-se de um acordo tácito entre pessoas brancas para a manutenção de seus privilégios, assegurando o controle sobre os espaços de poder e perpetuando a exclusão sob o véu da meritocracia. Este pacto opera por meio da negação (*denial*), conceito explorado por Grada Kilomba (2019) em *Memórias da Plantação*. Kilomba argumenta que a recusa da sociedade branca em reconhecer, nomear e se responsabilizar pela violência racial é o que permite que o racismo continue a estruturar as relações.

A desvalorização da Educação Matemática como campo (percebida por Maria do Carmo como ligada à sua feminização) e a ínfima representatividade de mulheres negras em posições de destaque (como os dados que ela mesma recorda sobre as bolsas de produtividade) não são acidentes históricos. São o resultado direto de um pacto que opera pela negação, silenciosamente garantindo que certos corpos e certos saberes permaneçam no não-lugar, enquanto a estrutura de poder – predominantemente branca e masculina – se mantém intacta, mesmo em espaços que se pretendem progressistas como a academia. Analisar a exclusão a partir destas lentes estruturais permite-nos compreender que o desafio não é apenas incluir mais mulheres, mas dismantelar os próprios pactos e mecanismos de negação que produzem a exclusão como norma.

Contudo, essa estrutura de negação, embora opressiva, não é ontologicamente totalizante. Ela não anula a agência; ela se torna, paradoxalmente, a condição de possibilidade para a emergência de epistemologias de resistência. Como argumenta Kilomba (2019), a afirmação das “outridades” é um ato político contra o apagamento e performa a própria possibilidade de uma outra forma de existir e produzir conhecimento na Educação Matemática, reconfigurando as fronteiras do campo a partir de dentro. Compreender o pacto da branquitude prepara o terreno para entendermos como a própria experiência de *habitar* esses espaços de disputa, de ser forjada no não-lugar, molda o saber e o olhar específicos que Sônia Claretto descreve. Sua perspectiva não reivindica

uma essência feminina universal, mas reconhece que a vivência concreta de ser mulher, com todas as negociações, os atravessamentos e as lutas por legitimidade que isso implica, produz um modo singular de ver e de estar no campo. A consideração, por sua vez, das interseccionalidades como fenômeno nesse corte agencial, potencializa a manifestação de multiplicidades de singularidades. Essa habilidade de navegar entre diferentes expectativas e códigos, os da academia predominantemente masculina, os da experiência feminina e os da experiência feminina da pessoa negra, e de compreender, problematizar e nomear as dinâmicas de gênero e raça na academia, é o que Maria Lugones (1987) descreve como “viajar entre mundos”: um trânsito constante, muitas vezes forçado, entre diferentes realidades e lógicas, que exige uma flexibilidade e uma perspicácia particulares. Lugones descreve a viagem entre mundos como a habilidade – muitas vezes uma necessidade de sobrevivência – desenvolvida por aqueles/as que “não pertencem” plenamente ao mundo hegemônico, forçados/as a transitar entre diferentes realidades sociais, com suas lógicas, expectativas e códigos distintos. Essa viagem constante, conforme Lugones (1987), não é apenas um deslocamento geográfico ou social, mas um exercício de flexibilidade ontológica, uma prática de ser múltiplos *eus* em diferentes contextos, sem necessariamente se fragmentar. É essa trajetória marcada por visibilidades e ocultamentos, pelas demandas do cuidado e pelas disputas acadêmicas, que confere autoridade ao seu lugar de fala, como nos ensina Djamila Ribeiro (2017). Não se trata de uma autoridade essencial, mas de um saber encarnado, produzido na própria experiência de resistir e existir em um território que não foi originalmente desenhado para si.

A trajetória de muitas educadoras matemáticas, marcada por períodos de visibilidade e ocultamento, pelas demandas do cuidado que (des)organizam a temporalidade linear da carreira e pelas disputas subtis por legitimidade num campo historicamente masculino, pode ser lida como uma dessas viagens. Ela precisa, constantemente, negociar sua presença entre o mundo das expectativas acadêmicas, produtividade, rigor, objetividade, e o mundo das suas outras existências, mulher, talvez mãe, cuidadora, que operam sob outras lógicas e temporalidades. Essa necessidade de ser fluente em diferentes gramáticas existenciais, como argumenta Lugones (1987), aguça a percepção. Permite enxergar as fissuras, os silêncios e as relações de poder do mundo dominante de uma forma que quem sempre pertenceu a ele não consegue.

Se a viagem de Sônia, como uma mulher branca, implica uma negociação constante entre as expectativas do campo acadêmico e as suas outras existências como mulher, a viagem de Maria do Carmo é atravessada, desde o primeiro passo, pela marca

indelével da racialização. A flexibilidade ontológica que Lugones (1987) descreve torna-se, para a mulher negra, menos um *playfulness* e mais uma estratégia de sobrevivência num território duplamente hostil. A percepção aguçada não é apenas sobre decifrar códigos acadêmicos, mas sobre ler os sinais subtis (e nem sempre subtis) do racismo que permeia as interações. Quando Maria do Carmo afirma que nós, como brancos, *ainda não podemos imaginar como é essa nossa vida para chegarmos a este ponto*, ela está a nomear a diferença radical entre os mundos que precisam ser atravessados. O mundo acadêmico branco não é apenas um espaço com outras regras; é um espaço estruturado sobre a própria negação e invisibilização da existência negra. A viagem de Maria do Carmo, portanto, não é apenas entre a vida pessoal e a profissional, ou entre diferentes paradigmas teóricos. É uma viagem constante entre a afirmação de si mesma como intelectual e a luta contra a suposição de incompetência que o racismo projeta sobre o seu corpo. Como discutem Gonzales e Harris (2012), essa suposição de incompetência enfrentada por mulheres negras na academia tem efeitos concretos na contratação, promoção e estabilidade profissional, além de influenciar as relações com estudantes, colegas e administradores. Impactadas por estereótipos de raça, e no caso das mães, pela intersecção entre questões raciais, de gênero e maternidade, essas mulheres enfrentam múltiplos vieses. Nesse contexto, a viagem de Maria do Carmo é uma em que cada conquista, como a bolsa de produtividade, não é apenas um marco profissional, mas um ato de resistência contra uma estatística brutal de exclusão.

Além disso, a história de Andréia parece destacar a agência política e a construção de redes como estratégias centrais de sua viagem. Desde cedo, Andréia narra uma consciência aguda das dinâmicas de poder, inclusive no seio familiar, ao descrever o apoio da mãe contra o machismo paterno e a sua própria firmeza em seguir o caminho da licenciatura, contrariando as expectativas. Essa postura combativa e a busca por autonomia parecem permear toda a sua trajetória. Sua viagem entre mundos talvez não seja uma adaptação, mas uma constante afirmação de seu projeto, seja na escolha pela docência, na participação ativa em diretórios acadêmicos e na SBEM regional na Bahia, ou na decisão de pedir demissão de uma escola particular que questionava suas práticas pedagógicas inovadoras. A percepção aguçada, que Lugones (1987) atribui à viajante, manifesta-se em Andréia como uma perspicácia política. Ela não apenas lê os códigos do mundo acadêmico, mas ativamente os subverte. A sua iniciativa de organizar uma chapa majoritariamente feminina (e sendo ela a primeira coordenadora negra) para o colegiado



de um programa historicamente masculino é um ato de viajar que não apenas transita, mas reconfigura o próprio mapa do território.

A leitura das narrativas que compõem essa pesquisa, anuncia, assim, as hierarquias internas à própria experiência feminina e que não existe *uma* experiência de ser mulher negra na academia. Andréia e Maria do Carmo nos mostram que ambas enfrentam o racismo estrutural, mas suas estratégias e ênfases narrativas podem diferir. Enquanto uma pode destacar a luta pela sobrevivência epistêmica, a outra pode enfatizar a construção coletiva e a ocupação estratégica de espaços de poder. O que nos indica que, embora educadoras matemáticas viajem entre mundos na academia, os mapas são diferentes, os obstáculos são de naturezas distintas e o custo da travessia não é o mesmo. A análise interseccional aqui não serve apenas para adicionar a raça à análise de gênero, mas para demonstrar como a raça reconfigura fundamentalmente o que significa viajar entre mundos na academia brasileira. A potência que emerge dessa viagem, no caso da mulher negra, é forjada não apenas na disputa por um lugar legítimo como mulher, mas na própria afirmação da sua existência numa conjuntura que historicamente a considerou (e muitas vezes ainda considera) como radicalmente *Outra* (Kilomba, 2019).

Além disso, a prática da História Oral, nesta pesquisa, é atravessada por uma tensão fundamental: a da minha própria posição como pesquisadora branca. A professora Maria do Carmo, em sua generosidade, nomeou o limite do meu conhecimento ao me lembrar: *Bem, você, como uma mulher branca, ainda não pode imaginar como é essa nossa vida para chegarmos a este ponto...* Esta frase não é um obstáculo, mas uma instrução metodológica. Ela me convida a problematizar a noção de empatia, como sugerido pela professora Luzia de Souza na minha qualificação. Recuso aqui a ideia de “me colocar no lugar do outro”, pois este gesto pode ser uma forma de violência epistêmica, uma apropriação que apaga a singularidade da experiência alheia. Em vez disso, a minha escuta se pauta na afirmação da impossibilidade da empatia como fusão total e na necessidade de uma escuta responsável diante da alteridade.

Contudo, essa impossibilidade de imaginar não é meramente uma falha individual. Ela está ancorada na própria estrutura da branquitude. Como nos lembra Bento (2022), ao dialogar com Ruth Frankenberg, a branquitude se constitui precisamente por não precisar nomear-se, por operar como norma invisível, um lugar de privilégio a partir do qual se observa o outro racializado sem, contudo, precisar refletir sobre a própria racialização. Nas palavras de Bento:

De fato, branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas

culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. Ruth Frankenberg chama a atenção para branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade (Bento, 2022, p. 39).

É precisamente este lugar a partir do qual as pessoas brancas olham que torna a vida da mulher negra inimaginável para a pesquisadora branca. O pacto narcísico, sustentado pelo silêncio e pela negação, cria mundos apartados. Reconhecer isso é o primeiro passo para tentar romper com essa estrutura na própria prática da pesquisa. É a partir do reconhecimento radical de que *não posso* imaginar, de que *não sei*, que uma escuta verdadeiramente sensível pode emergir. Minha branquitude, portanto, não é um atributo a ser superado, mas uma condição a ser trabalhada eticamente a cada entrevista, a cada transcrição, a cada ato de escrita, reconhecendo os limites do meu próprio mundo para poder, talvez, entrever a imensidão do mundo dessas mulheres.

O fato de o preconceito racial recair sobre a população negra está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, por meio dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça (Bento, 2022). Isso porque a crença na democracia racial isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoado como realidade. Desse modo, a ideologia racial oficial produz um senso de alívio entre os brancos, que podem se isentar de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros, mestiços e indígenas (Bento, 2002).

Portanto, aprofundar a discussão sobre ser branca nesta tese exige mais do que reconhecer um lugar de fala. Exige reconhecer a minha participação, ainda que não intencional, nesse pacto de silêncio. A minha escuta, então, deve ser um ato de rompimento com esse pacto: um esforço consciente para não apenas ouvir o que é dito, mas para questionar as próprias estruturas que tornam certas vidas imagináveis e outras, distantes e incompreensíveis. Sob esta ótica, a fala da professora Maria do Carmo transcende o diálogo pessoal. Ela está, na verdade, a nomear a barreira erguida por este pacto. Esse é o resultado de um sistema que ativamente me protege de conhecer a

realidade dela, enquanto me benefício da estrutura que a oprime. Portanto, quando digo que essa escrita se torna também um ato político, busco nomear um movimento difícil e inacabado: o de tentar romper, a partir do meu próprio lugar de enunciação, com as amarras silenciosas da branquitude. Assumir-me como pertencente ao grupo racialmente privilegiado é uma tentativa de responsabilização indissociável do ato ético de pesquisar e narrar a partir desse lugar de poder, e não uma performance de culpa estéril ou uma justificativa antecipada. É um esforço para trazer à luz o racismo que, como Schucman (2012) demonstra em sua tese, muitas vezes constitui a subjetividade branca precisamente pela sua invisibilidade: ser branco significa não se pensar racialmente, não precisar nomear-se nesse lugar. Pensar sobre raça, para a branquitude, não é uma necessidade existencial, mas uma escolha, e o privilégio reside precisamente em poder escolher não pensar. Romper esse silêncio, portanto, é confrontar aquilo que Bento nomeia como o “pacto narcísico entre brancos”:

[...] um pacto não combinado, mas que as pessoas em qualquer lugar elas buscam assegurar que os seus iguais permaneçam [...] nesses lugares [...] que necessariamente se estrutura na negação do racismo e desresponsabilização pela sua manutenção. (Bento, em entrevista a Demori, 2024)

Esse ato de escrita, então, ao nomear a branquitude e a sua implicação no racismo, tenta violar esse pacto. É um esforço precário, sem dúvida, pois, como nos ensina Collins (1990), aquilo que chamamos de identidade<sup>26</sup> nunca é monolítico; mas é, antes, um posicionamento situado em constante reconfiguração. Ocupo também outros lugares: mulher, acadêmica, pesquisadora num campo específico, que me situam em diferentes eixos de poder e subalternidade. Contudo, no diálogo com as narrativas de mulheres negras como a professora Maria do Carmo e a professora Andreia, e diante da estrutura racial brasileira, a minha branquitude emerge como o eixo dominante que precisa ser incessantemente interrogado. Não se trata de uma redenção, mas de assumir a tarefa ética de usar este espaço de escrita não para reproduzir o silêncio, mas para tentar, ainda que de forma vacilante e, diria, errante, construir uma outra possibilidade de ser branca na pesquisa e no mundo. Como fazer isso? Como se colocar em escuta responsável? O método difrativo do Realismo Agencial de Barad (2014) assume um correspondente

---

<sup>26</sup> Mesmo ao dialogarmos com autoras fundamentais como Patricia Hill Collins (1990), que mobilizam o termo identidade como categoria política de resistência, lemos esse conceito difrativamente. Entendemos que a identidade não monolítica de Collins se alinha à recusa baradiana da fixidez, apontando para emaranhados complexos de raça, gênero e classe que impedem qualquer estabilização essencialista do sujeito.

prático relevante para essa recusa em “se colocar no lugar do outro”. Nessa ontologia não está implicada a tentativa de sentir o que o outro sente, mas o empreendimento de um esforço ético-epistêmico (implicado no *response-ability* ao invés de *accountability*) em que a experiência de escutar é ela própria um fenômeno de co-constituição e a diferença não é um acidente a ser corrigido, mas o padrão significativo (*meaningful pattern*) que emerge de intra-ações, cujos efeitos podem ser mapeados<sup>27</sup>.

Ao colocar em difração as narrativas de Maria Bicudo e de Maria do Carmo, a necessidade de uma análise interseccional torna-se inescapável. Não se trata de opor uma narrativa à outra, mas de ler uma *através* da outra (fenômeno de co-constituição), observando os padrões de interferência (Barad, 2007) que emergem e mostram a complexidade das vivências femininas na academia. Neste momento, não buscamos analisar as educadoras em suas individualidades psíquicas, mas sim mapear as linhas de força que atravessam suas narrativas. Tais linhas são vetores históricos e sociais que permitem que certos discursos sejam enunciados e aceitos em determinados tempos e espaços. A narrativa de Maria Bicudo materializa uma dessas linhas: a do humanismo universalista, e sua fala nos permite visualizar como esse humanismo e a meritocracia acadêmica operavam como linhas de força acessíveis a determinados corpos – notadamente brancos e de elite – permitindo-lhes navegar pelas estruturas de poder de modos distintos daqueles experienciados por corpos racializados.

Maria Bicudo, ao refletir sobre sua trajetória, expressa um sentimento de não ter vivenciado a luta feminista das décadas de 1970/80 como a *minha luta*, assumindo-se primariamente como profissional e pessoa, sem colocar a *questão de ser mulher* em primeiro plano.

Eu nunca me senti discriminada nos estudos que realizei e nas posições acadêmicas que fui galgando, por meio de concursos públicos. Sempre entrei focada no conhecimento e na qualidade a ser expressa. Como professora, sempre fui muito respeitada por todos os alunos, fossem jovens, fossem adultos e, muitas vezes, profissionais já bem-posicionados. No transcorrer da minha vida, principalmente das décadas de 1970-1980 para cá, ao conhecer a luta das mulheres pelos seus direitos, ao tomar ciência do discurso proferido, dava-me conta de que não era aquela a minha luta. Eu me via e me assumia como profissional, não me colocava a questão de ser mulher. Mais do que me assumir como profissional ou como mulher, percebo que sempre vivi e me assumi

---

<sup>27</sup> Ao separar a palavra em “response-ability” (habilidade de responder), em seu Realismo Agencial, Barad (2007) transforma o conceito ético: Responsabilidade no sentido tradicional (acabamento) é vista como um dever após o fato (o ato de julgar ou culpar) e é tipicamente centrada no sujeito humano e individual – é uma responsabilidade de tomar conta ou dar razões (*accountability*); já a response-ability (processo), a responsabilidade torna-se a capacidade inerente de responder (a capacidade de resposta) e isso não é uma prerrogativa humana; mas uma condição ontológica que emerge das intra-ações e do emaranhamento (*entanglement*) de seres humanos e não-humanos.

como pessoa, com fraquezas e forças, gostando e nem tanto de pessoas, de situações e coisas. [...] Entendia e entendo que esse esforço não se deveu apenas e tão somente por ser eu mulher, porém, foi decorrente da escolha feita: ser profissional, casar-me e ser mãe. Tanto que vejo que esse esforço também foi exigido do meu marido, durante os trinta e sete anos em que fomos casados. Cada um o fazia à sua maneira, dadas suas características pessoais. **Seria esse sentimento, de não sentir preconceito por ser mulher, devido à clareza do que eu almejava e valorizava?** (Bicudo; Garnica, p. 6-7, 2025, grifo nosso).

Embora reconheça ter percebido resistências em algumas situações, ela complexifica a questão, apontando que as dificuldades poderiam se misturar por ser mulher e por ser da área da Educação, num contexto de hierarquias disciplinares. Sua perspectiva parece ancorada numa forte agência individual, nutrida por uma educação familiar que, como destaca, a ensinou a lutar e se posicionar. Maria não se vê, em sua narrativa, como tendo sua trajetória primariamente definida por um sistema patriarcal. Sua narrativa Bicudo sugere uma trajetória de uma mulher forte, pioneira em muitos aspectos, que enfrentou e superou resistências em um ambiente acadêmico com suas próprias hierarquias, e sua narrativa reflete a agência possível dentro de um recorte de classe e raça específico. Sua auto interpretação dessas experiências não parece alinhada a um enquadramento primordialmente feminista ou a uma identificação explícita com a luta contra o patriarcado como sistema estruturante principal de sua vivência. Ela reconhece as dificuldades, mas tende a analisá-las por meio de um prisma amplo que inclui disputas disciplinares, institucionais e sua própria agência individual, talvez resistente a uma leitura focada exclusivamente no gênero nos termos contemporâneos. Sua posição social lhe permitiu habitar o mito da neutralidade acadêmica. Isso não significa que sua trajetória não possa ser analisada à luz das teorias feministas e da interseccionalidade, mas sim que a própria professora, em suas narrativas, não se posiciona ativamente a partir desse lugar de identificação com o patriarcado como principal estrutura sócio historicamente construída, a ser combatida em sua experiência pessoal.

A narrativa de Maria do Carmo descreve uma luta diária e explicitamente estrutural contra o racismo e o sexismo entrelaçados.

*Qual a importância dos meus pais? Eles sempre nos repetiam, e isso era como um mantra na nossa casa, sobre dois verbos que consideravam muito importantes: “estudar”, pois meu pai dizia que a gente tinha que estudar porque as pessoas podem nos tirar tudo, menos o conhecimento, e “trabalhar” (Maria do Carmo)*

Mesmo vindo também de uma família que valorizava intensamente a educação como ferramenta essencial, sua experiência como uma das poucas mulheres negras no

doutorado, sua constatação da dupla invisibilidade da mulher negra na ciência e na Educação Matemática, reforçada pelos dados alarmantes sobre bolsistas de produtividade do CNPq que ela mesma recorda, e sua percepção do racismo estrutural que opera desde a escola até a universidade, pintam um quadro em que as barreiras não são pontuais e ambíguas, mas sistêmicas explícitas. A difração dessas vozes expõe ainda mais a insuficiência de uma análise focada apenas no gênero. Em contraste direto, a narrativa de Maria do Carmo descreve uma luta diária e estrutural contra o racismo e o sexismo entrelaçados. Sua jornada é marcada pela necessidade constante de resistir não apenas a uma possível desvalorização por ser mulher ou por ser da Educação, mas à suposição de incompetência que o racismo projeta sobre seu corpo (Gonzales & Harris, 2012). A experiência de Maria Bicudo, vinda de um contexto familiar que valorizava o estudo e possivelmente com maior capital social e cultural (como pesquisadora branca), lhe proporcionou recursos e estratégias de navegação diferentes daqueles disponíveis para outras mulheres em posições sociais distintas. Reconhecer isso não diminui a força de Bicudo, mas situa sua experiência dentro de um espectro mais amplo das vivências femininas na academia.

Ao difratarmos a interrogação de Maria Bicudo – *Seria esse sentimento, de não sentir preconceito por ser mulher, devido à clareza do que eu almejava e valorizava?* – com a narrativa de Maria do Carmo, é imperativo realçar que a disparidade entre essas vivências não reside em uma suposta falta de foco ou de ambição por parte de Maria do Carmo, que assim como Bicudo, sempre teve absoluta clareza do que almejava e valorizava. Sustentada pela lógica de uma família que centralizava suas preocupações naquilo que não lhes poderia ser retirado (o conhecimento e o trabalho), ela mantinha um foco inabalável em seus objetivos acadêmicos e profissionais.

A diferença que a difração dessas trajetórias expõe, portanto, nunca foi uma questão de clareza de propósitos. A assimetria reside nas condições materiais e estruturais de acesso. Enquanto posições de privilégio de classe e branquitude possibilitaram a algumas mulheres avançar com foco e adentrar os espaços de poder pela porta da frente, o racismo e a desigualdade estrutural exigiram de Maria do Carmo uma resiliência adicional. Ela teve de alterar planos, recalcular rotas e forjar sua entrada pelas fendas institucionais. A distinção não está na vontade ou na capacidade de projetar uma carreira, mas na espessura das barreiras que cada corpo precisou atravessar para materializar essa mesma vontade. Assim, enquanto a narrativa de Bicudo transita pela possibilidade de escolher não pautar o gênero, a narrativa de Maria do Carmo revela que tal escolha é um

privilégio racial. A meritocracia narrada por uma é, assim, o avesso da barreira institucional narrada pela outra.

Como pesquisadora branca, minha leitura da fala de Maria Bicudo é, inevitavelmente, atravessada por um reconhecimento de certos códigos de classe, poder e dinâmica acadêmica que me são, de alguma forma, familiares. Há uma estrutura de pensamento que, em parte, ressoa com minha própria socialização, talvez um efeito do pacto da branquitude (Bento, 2022) que opera na naturalização de certas perspectivas. Contudo, é com a narrativa de Maria do Carmo que a minha própria posição é desestabilizada. O que para uma pode ser lido como força individual ou resistência contornável, para outra é a denúncia de um sistema que exige resiliência sobre-humana contra barreiras estruturais baseadas em raça e gênero. É meu dever ético reconhecer essa diferença radical. Não se trata de tentar explicar ou enquadrar a experiência de Maria do Carmo a partir da minha perspectiva ou mesmo compará-la superficialmente com a de Maria Bicudo, mas permitir que sua voz exponha os limites da minha compreensão e da própria teoria, para dar conta de uma realidade que, como ela mesma me alertou, *não posso imaginar*.

A chuva mapeia no vidro os contornos difíceis deste não-lugar que tento seguir com os dedos da escrita. Não é um vazio na história da Educação Matemática, percebo agora. É, antes, um território movediço, pantanoso talvez, feito de presenças, mesmo quando a narrativa oficial lhes nega um nome, um chão firme. É um paradoxo doloroso: estar aqui, pulsando na docência, nas fundações, na própria matéria do campo, e, ainda assim, ser localizada, como diria Clarice, num espaço que observa sem ser verdadeiramente visto. E esse território tem dobras, camadas profundas. A escuta me atravessou com a força de uma revelação: a geografia deste não-lugar muda radicalmente sob a pele negra. A invisibilidade se aprofunda, as barreiras se multiplicam, a luta pela simples existência intelectual. A interseccionalidade não é uma teoria aqui; é a própria textura áspera do chão. Mas este chão, por mais instável que seja, não é de passividade. Pulsa com a disputa. A vida aqui

é disputa, não para aniquilar o outro, mas para reivindicar um espaço legítimo. É um território onde se aprende a resistir, a existir *contra* a corrente que tenta te levar para a margem silenciosa. E as fronteiras são mantidas por muros concretos, quase banais: a burocracia infundável que causam hesitações nas duplas jornadas, a sobrecarga do cuidado que empurra mulheres para as margens, a ausência de licenças que contemplem as temporalidades outras da vida. O não-lugar se constrói tijolo a tijolo nas pequenas violências quotidianas. Às vezes, penso que a própria Educação Matemática carrega em si a marca desse não-lugar, sempre lutando por sua legitimidade frente à irmã mais velha, a Matemática Pura. Uma dupla condição de exílio. E dentro dela, outros exílios se aninham. É também o não-lugar da memória rasurada, do apagamento histórico. Um fantasma que assombra, lembrando como os caminhos foram generificados, como certas portas foram trancadas para corpos femininos. E é, por fim, o não-lugar do estranhamento radical. Sentir-se estrangeira na própria casa epistêmica, falando uma língua teórica que o coro dominante custa a ouvir. Uma solidão que não é apenas geográfica, mas de pensamento. Mapear este não-lugar é, então, seguir os rastros de uma presença que se faz na tensão, na resistência, na reconfiguração constante das próprias fronteiras do campo. É um espaço doloroso, mas - e aqui a esperança teima, como a grama que rompe o asfalto - é também dali, dessas fendas no cimento, que brotam as potências. As mulheres habitam as fronteiras e "as fronteiras não param quietas" (Barad, 2017b, p. 21). O jardim... (Cape Town, 16 out. 2025).

## **2. (Des)organizações: o feminino como potência na Educação Matemática**





Imagem 5 - O jardim...

As análises das trajetórias das mulheres na Educação Matemática poderiam facilmente fixar-se na cartografia dos não-lugares diagnosticados na subseção anterior – os espaços de poder negados, as vozes silenciadas, as barreiras materiais que dificultam a permanência e a ascensão. Contudo, uma leitura difrativa das narrativas nos mostra que a história do feminino neste campo não é primariamente uma história de ausência, mas sim uma história de potência. Não obstante, não se trata de substituir o não-lugar pela potência como se apagássemos um diagnóstico sombrio por um

otimismo voluntarista. Trata-se de compreender a potência como o acontecimento que irrompe *a partir* da própria fenda do não-lugar. A potência não existe *apesar* do silenciamento; ela se constitui *na e através* da experiência da margem, da (des)organização, da disputa. O não-lugar não é o oposto da potência; é a sua condição de possibilidade, o seu solo obscuro e fértil. É o mesmo movimento de G.H. em *A Paixão Segundo G.H.* A epifania, a descoberta do neutro vivo, não acontece num jardim, mas no confronto com a matéria esmagada da barata no não-lugar da sua própria casa – o quarto da empregada. É no re-corte do seu *eu* organizado, que a vida primordial se mostra com uma força inaudita.

A (des)organização não é o problema; mas o *método*<sup>28</sup>.

As narrativas que analisamos nesta seção mostram que as (des)organizações, as

<sup>28</sup> A (des)organização não é o problema a ser resolvido, mas a condição de possibilidade da pesquisa. Seguindo Barad (2007), entendemos que o método não é um conjunto de regras neutras aplicadas de fora para arrumar o caos dos dados (separando sujeito e objeto). Pelo contrário, o método é o próprio agenciamento que nos permite intra-agir com a matéria vibrante das narrativas. Assumir a (des)organização como método significa recusar a distância segura do observador e aceitar o compromisso ético (*response-ability*) de se emaranhar com o fenômeno, permitindo que o conhecimento emergja não da ordem imposta, mas da própria reconfiguração do mundo. Sobre a recusa do distanciamento sujeito/objeto na produção do conhecimento, ver Barad (2007, p. 89 e p. 185); sobre a redefinição ética de responsabilidade como *response-ability*, ver o capítulo 8 (p. 391-396).

rupturas de vida, a temporalidade não-linear da maternidade, as crises pessoais, não se constituem em falha ou fraqueza feminina. São o próprio re-corte ontológico de G.H., a perda da *terceira perna*<sup>29</sup>, conforme Clarice, que a mantinha estável, mas também imóvel. É esse corte agencial (Barad, 2014) que, ao destruir a *organização anterior*, permite *viver uma outra*. É essa (des)organização que atua como a força constituinte que, ativamente, *produz e inventa* a Educação Matemática como campo. Esta subseção, portanto, se propõe a cartografar essa potência (des)organizadora em ação. Seguiremos como as rupturas pessoais e as redes de apoio, a temporalidade descompassada do cuidado e os atos de invenção institucional não apenas resistem ao cimento da estrutura, mas constituem o próprio jardim que brota nas fendas.

### **Rupturas e redes: a (des)organização da trajetória pessoal**

O que Barad (2007) me oferece, então, é uma forma de pensar *com* essa (des)organização. O encontro com a crise (a barata de G.H.) não é uma *interação* entre dois entes separados (a mulher e o evento), mas uma *intra-ação*: ambos emergem e se transformam *na* própria relação. Historicamente falando, a mulher *torna-se* a-mulher-que-viveu-aquilo<sup>30</sup>, e o evento ganha seu significado em *intra-ação* com ela. A fenda na estrutura dominante (a academia, o patriarcado, a branquitude) pode ser pensada, assim, como um corte agencial (Barad, 2014). O próprio cimento dessa estrutura é, ele mesmo, um corte agencial já estabilizado, que se naturalizou para produzir o que chamamos de normalidade. A crise – a morte, o nascimento, a rejeição, o racismo – atua como um *novo* corte que perturba o anterior. É um movimento de cortar-junto-separando que fala Barad (2014) (*cutting together-apart*). Esse novo corte agencial *separa*, sim, a mulher de sua

---

<sup>29</sup> Em *A Paixão segundo G.H.* (1964), a terceira perna (ou terceiro pé) é a metáfora para o inumano. Ela surge na protagonista após o esmagamento da barata, não como um apoio, mas como o que a desestabiliza e a impede de caminhar. Simboliza a perda de sua “identidade” social e de seu personagem, forçando-a a confrontar a matéria bruta, o isso e o neutro, a existência pura que ela passa a reconhecer em si mesma e no inseto.

<sup>30</sup> Ao dizermos que a mulher “torna-se”, tensionamos essa fixidez com o conceito de *devir* (Deleuze & Guattari, 1996), que recusa o ponto de chegada em favor da instabilidade e da abertura constante. No horizonte das *intra-ações* baradianas, esse “tornar-se” é sempre um fenômeno local e temporal, um corte agencial que materializa uma configuração específica sem encerrar o movimento ontológico do *vir-a-ser*. O uso de historicamente falando sinaliza que essa fixação identitária (a-mulher-que-viveu-aquilo) é uma operação de *recalque* social. Em diálogo com Deleuze e Guattari (2010), compreendemos que a História atua como o *socius* (o corpo social) que opera o recalque primário: a tentativa de fixar, codificar e registrar fluxos de desejo que são essencialmente fluidos e produtivos. O recalque não é, portanto, meramente psíquico ou familiar, mas uma operação histórica e política que tenta conter a potência revolucionária das máquinas desejantes dentro de limites estruturais. Assim, a identidade narrada é o produto momentâneo dessa tensão entre a fluidez do devir e a codificação histórica.

*organização anterior* que lhe dava segurança. Mas, no mesmo gesto inseparável, ele a *junta* à *matéria vibrante*, à experiência bruta que a organização negava. O corte agencial não *revela* algo que estava pré-existente e oculto. Ele produz o fenômeno. A fenda não *descobre* o jardim escondido; ela *cria as condições ontológicas* para que o jardim possa brotar e ser percebido. O *eu tornando Outro* não é um ato de vontade, mas o resultado de um encontro que desestabiliza o familiar. Para G.H., o gatilho é a visão da barata, a intrusão do imundo em seu mundo asséptico.



**Imagem 6** - O jardim escondido...

Essa (des)organização não se inicia na teoria, mas na própria matéria viva da existência. Se para G.H. o gatilho foi a barata, para as educadoras matemáticas, as baratas são os encontros com as fendas da vida material: o luto, a maternidade, a doença, a violência política ou a recusa de um papel social. As rupturas – mudanças de cidade, divórcios, crises pessoais – são momentos de (des)organização que não paralisam, mas evidenciam a potência do feminino. Como nos provocam Deleuze e Guattari (1996), essas rupturas não são meros obstáculos a serem superados; são desterritorializações. São momentos em que o corpo organizado (a carreira linear, o papel social esperado) é forçado a se desfazer, permitindo que um Corpo sem Órgãos (CsO) emergja, resistindo à organização imposta. São linhas de fuga que forçam a criação de novos territórios existenciais e profissionais. A resiliência, aqui, não é adaptação; é invenção.

A trajetória de Carmen Passos nos fala sobre esse processo. Sua constituição como educadora matemática, emergente por meio de intra-ações, não nasce de um plano de carreira, mas de uma profunda crise pessoal: o falecimento do irmão e o nascimento do filho. Esse encontro com a matéria viva da morte e da vida tornou sua organização anterior (um emprego estável na Petrobras) insustentável. A docência emerge, então, não como uma escolha, mas como a única *linha de fuga* possível, um novo território existencial:

*No final do segundo ano do curso, em 1975, casei-me, e em 1977, quando estava*

*terminando o curso de matemática, meu filho nasceu, no dia 2 de dezembro. Eu já estava me formando. Minha ideia era entrar de licença maternidade e depois voltar a trabalhar na Petrobras, essa era a minha ideia enquanto concluía a licenciatura em matemática. Mas então acontece o que chamamos, dentro da pesquisa narrativa, de um incidente crítico, algo que muda o rumo e a trajetória da vida. Acontece um acidente: meu irmão mais novo morre afogado na praia. Isso abalou minhas certezas e minha vida. Pensei: "O que faço agora? Tenho um filho pequeno, vou dar aula, ou vou trabalhar na Petrobras o dia inteiro? O que vou fazer com meu filho? Eu não vou vê-lo.". Isso tem a ver com a questão da mulher, porque geralmente é a mulher que cuida da família. Pensei muito durante todo esse período de licença e resolvi sair da Petrobras, pedir demissão e disse à minha mãe, ao meu pai e às pessoas próximas: "Eu me formei professora, vou dar aula à noite e durante o dia vou cuidar do meu filho" (Carmen Passos).*

A narrativa de Carmen Passos é potente porque ela nomeia explicitamente a fenda como uma questão de gênero. A (des)organização não é abstrata; tampouco apenas material, trata-se de uma *prática material-discursiva* performando a realidade; é a constatação de que a estrutura do trabalho “organizado” (Petrobras) é incompatível com a matéria do cuidado (o filho). O *eu* de Carmen Passos (uma fronteira contingente) é *re-cortado* por meio dessa intra-ação violenta para que a professora nasça. Aqui, a potência (sua carreira docente) não emerge *apesar* da crise. A crise (a fenda) é o próprio *método*, o mecanismo ontológico que produz a professora. E, nesse mesmo gesto, acontece a dupla constituição<sup>31</sup>: o campo da Educação Matemática não apenas recebe uma nova integrante; ele é ativamente *constituído* por essa (des)organização. Ao ser forjada na intersecção entre luto, maternidade e a estrutura patriarcal do trabalho, a prática docente que Carmen inventa para si carrega essa matéria viva. Ela traz para o campo uma lógica que não é a da Petrobras, uma lógica que entende a incompatibilidade entre o trabalho organizado e a matéria do cuidado. Desse modo, a própria Educação Matemática é (des)organizada e reinventada por essa nova presença, tornando-se o território possível para essa reinvenção.

Essa mesma (des)organização da trajetória, que não nasce de um projeto linear, mas de uma ruptura, é encontrada na narrativa de Heloísa Simon (Cury, 2007). Assim como Carmen Passos, sua entrada no campo não foi um plano, mas uma desorganização que se tornou potência. A trajetória de Heloísa não se inicia pela “porta da frente” (o Científico), mas por uma fenda (a Pedagogia), um caminho que ela relata ter começado quase acidentalmente: “Aí, comecei Pedagogia por influência de colegas: ‘- Vamos fazer Pedagogia para não ficar paradas.’... Dois meses depois... eu vi que não era aquilo que eu

---

<sup>31</sup> Discutido a frente nesta seção.

queria...”. Foi a partir desse não-lugar inicial que ela se moveu para a Matemática, entrando no curso “perdidinha” (*Ibid.*, p. 97), como ela mesma descreve. Seu sucesso inicial não veio de possuir a “base correta”, mas de sua capacidade de navegar o caos e se encontrar ali. Ela recorda com entusiasmo o resultado de uma prova em que a maioria tirou zero: “E eu tirei dois. Aí eu fiquei muito entusiasmada...” (*Ibid.*, p. 98). Esse entusiasmo, nascido não da perfeição, mas do inesperado, é a própria potência da (des)organização em ação: o inesperado e o movimento como forças constitutivas.

Vemos essa mesma invenção em rupturas que reconfiguram a geografia do afeto e da profissão. A recusa de Miriam Penteado em se deslocar com o ex-marido é um ato de (des)organização da trajetória familiar tradicional. No entanto, este ato de ruptura só se converte em potência porque é sustentado por uma rede de apoio (familiar ou profissional). É a existência dessa rede que lhe permite transformar a (des)organização em uma afirmação de seu próprio território, priorizando sua carreira em vez de seguir a órbita masculina. A rede, aqui, funciona como a condição de possibilidade para que a ruptura se torne uma *linha de fuga* produtiva.

As rupturas pessoais não são, portanto, desvios da trajetória. Elas *são* a trajetória. São um método (des)organizador pelo qual o feminino, confrontado com as fendas da vida material, cria a si mesmo e articula as redes que se tornarão a base de sua potência no campo. A crise, ao desorganizar o organismo, pode, paradoxalmente, liberar o CsO, abrindo espaço para o *devir*: a transformação contínua, o contínuo vir a ser outra. A educadora matemática entra num devir-professora-a-partir-da-crise, num devir-pesquisadora-apesar-do-tempo-do-cuidado.

A potência (des)organizadora que analisamos nesta seção encontra seu começo, muitas vezes, na própria condição de partida imposta às mulheres. As narrativas mostram trajetórias marcadas por influências familiares – mães, tias, avós – entrelaçadas a expectativas sociais de gênero, que, como relata Conceição Fonseca, criam um universo predominantemente feminino. Essa genealogia, entrelaçada com as expectativas sociais de gênero, frequentemente direciona a mulher para a docência, a carreira permitida por ser vista como uma extensão do cuidado e do ensino básico, um espaço socialmente desvalorizado precisamente por sua feminização, conforme verificamos também em Santi (2021). Contudo, esse direcionamento imposto não é um destino. Vemos isso de forma explícita na trajetória da professora Conceição Fonseca, que relata vir de uma família muito feminina, em que ela é a terceira geração de uma família muito escolarizada cuja avó, sufragista, e mãe já possuíam formação superior. A docência, nesse contexto, surge

como uma espécie de herança intelectual feminina. Essa influência materna direta também aparece em Eliana Leite, cuja mãe é professora aposentada, com formação em Pedagogia, e em Miriam Penteado, que descreve uma linhagem de mulheres fortes, viúvas cedo, que lhe deixaram como legado a valorização do estudo e a ideia de que a mulher deve ser capaz de sobreviver pelo seu próprio trabalho. Em outros casos, a influência materna atua como uma força de contraponto ao patriarcado. Andréia de Oliveira e Sônia Clareto narram como suas mães, com visão avançada para sua época, ativamente lutavam contra o machismo e insistiam na independência financeira por meio dos estudos, antes do casamento:

*Minha mãe sempre nos apoiava nessa questão, incentivando-nos a ter nossa própria autonomia. Ela lutava contra o machismo do meu pai, encorajando-nos a questioná-lo e a tomar nossas próprias decisões. Ela sempre enfatizou a importância da independência da mulher, encorajando-me a não depender de homens e a fazer o que me fazia feliz (Andréia Oliveira).*

Sônia Clareto descreve uma dinâmica muito semelhante. Ela narra que sua mãe, hoje com 80 anos,

*[...] Apesar de estar próxima dos anos de 1960 anos, não fui criada para ser dona de casa, mãe ou esposa. Minha mãe, hoje com 80 anos, tinha uma visão avançada para sua época, muito visionária. Diferente da maioria das mulheres da minha geração, que foram criadas para assumir papéis tradicionais, minha mãe insistia que deveríamos nos focar nos estudos e na carreira. E minha mãe sempre falava: “Não dependa de ninguém financeiramente” (Sônia Clareto).*

Nestes casos, as educadoras não pegaram essa trajetória que lhes foi dada; elas foram forçadas por uma linha de força materna que já as ensinava a reinventar as próprias condições de possibilidade de lugar.

Para muitas, a entrada na docência não foi um plano linear, mas um agenciamento moldado por essas influências. A feminização da profissão, historicamente associada ao cuidado e ao ensino básico, funcionou como o território natural ou permitido para onde essa potência intelectual feminina foi direcionada. As educadoras pegaram essa trajetória que lhes foi dada e a transformaram na própria matéria-prima de sua potência e suas práticas reconfiguraram esses espaços. Elas não apenas *aceitaram* o lugar; elas o *reinventaram* por dentro. Essas influências familiares e as expectativas de gênero funcionam como a fenda inicial. Elas são a condição (des)organizada a partir da qual o feminino começa a se constituir como força ativa no campo.

As redes de apoio e os grupos de pesquisa emergem nas narrativas como os territórios férteis onde o feminino se constitui como uma força relacional. A narrativa de



Miriam Penteado é paradigmática para compreender essa dinâmica. Ela distingue com precisão a origem da (des)organização que a maternidade lhe impunha. Não se tratava de uma barreira institucional explícita, segundo ela, mas sim de uma carga cultural, internalizada:

*Eu não senti isso [barreira por ser mulher] na universidade, nem no meu departamento. Agora foi uma coisa muito mais minha, cultural. Na verdade, eu acho que é muito forte na nossa família de a gente querer fazer tudo, de querer ser a mãe perfeita. E essa carga é, inevitavelmente, maior em cima da mãe, por questões culturais e tudo (Miriam Penteado).*

É exatamente essa carga, que a lógica acadêmica individualista ignora, que (des)organiza sua trajetória e torna a rede de apoio (sua mãe, suas irmãs) não um mero suporte, mas uma *condição de possibilidade* para avançar. Ela materializa a desvantagem logística que seus colegas homens, por terem suas próprias redes de cuidado (esposas), simplesmente não vivenciavam.

A trajetória de Eliana Leite é marcada pela forte influência de outras mulheres, destacando Marta Darsie<sup>32</sup> (no mestrado) e Carmen Passos<sup>33</sup> (no doutorado) como as *duas mulheres incríveis* que guiaram sua pós-graduação. Ela então (des)organiza o mapa geopolítico ao levar essa potência para a Região Norte, criando seus próprios coletivos, como o GFOPEM<sup>34</sup>, e articulando os primeiros encontros de Educação Matemática no estado. Portanto, sua própria atuação na criação de polos de pesquisa na região Norte demonstra como esses coletivos possibilitam o avanço da carreira e, simultaneamente, do próprio campo. O feminino, aqui, (des)organiza a lógica individualista e competitiva da academia, não por um discurso teórico, mas pela prática: ao tornar a interdependência e a colaboração (seja ela familiar ou profissional) as condições centrais para sua existência e produção. O conhecimento não é um ato solitário, mas um agenciamento que depende da sustentação de redes, sejam elas familiares ou acadêmicas.

---

<sup>32</sup> Marta Maria Pontin Darsie possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Docência e Supervisão Escolar (1982) e habilitação em Administração Escolar (1983) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas. Especialização em Formação e Atuação do Educador na Realidade Educacional, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1984); especialização em Metodologia do Ensino de Matemática de 1 à 4 série pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (1998). É professora da Universidade Federal de Mato Grosso desde 1986 e professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso desde 1999. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8469435827236724>. Acesso em: 01. mai. 2024.

<sup>33</sup> Também entrevistada nesta pesquisa.

<sup>34</sup> Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores/as que Ensinam Matemática. Ver: <https://gfopem.unir.br/homepage>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Essa mesma (des)organização da trajetória pela existência irrompe na narrativa de Nilza Bertoni. Sua carreira é uma personificação da (des)organização como potência. A trajetória dela é uma sucessão de desvios produtivos que negam um plano linear: ela queria arquitetura, mas a *cadeira prêmio* a tornou professora primária; ela foi a um curso de verão em Brasília e acabou por ficar, segundo ela (Vianna, 2000).

### **A temporalidade descompassada: (des)organizando a carreira**

A (des)organização imposta pelo feminino se mostra de forma ainda mais radical na perturbação da própria temporalidade acadêmica. A carreira científica, historicamente moldada por um ideal masculino, linear e produtivista, opera no que Barad (2017), em diálogo com Benjamin (1987), critica como o tempo homogêneo e vazio: o *Chronos* do relógio, dos prazos, independente, medido por relógios e calendários. É o tempo do produtivismo, uma sucessão de “agoras” que mede o progresso em prazos e publicações, uma dedicação ininterrupta que é frontalmente incompatível com o que teóricas feministas, como Elizabeth Grosz (2000; 2004), chamam de tempo do cuidado. Na lógica produtivista da academia, esse tempo dissonante é visto como atraso, interrupção. Contudo, o que as narrativas nos trazem é que esse tempo do cuidado (sejam filhos ou pais idosos) não é uma *ausência* de tempo, mas uma temporalidade outra, material, cíclica e afetiva, um emaranhado (Barad, 2007) que não pode ser medido pela produtividade linear.

O tempo não é nem totalmente “presente”, uma coisa em si, nem é uma pura abstração, uma suposição metafísica que pode ser ignorada na prática cotidiana... Só podemos pensá-lo em momentos fugazes, através de rupturas, entalhes, cortes, em instâncias de deslocamento, embora ele não contenha momentos ou rupturas e não tenha de ser ou presença, funcionando apenas como um devir contínuo (Grosz, 2004, p. 5, tradução nossa).

Grosz (2004) nos lembra que a filosofia tende a submergir o tempo em representações de espaço e matéria. A vida e a razão tentam controlar o tempo com um reconhecimento limitado da maneira como todas as formas de vida necessariamente se organizam de acordo com uma economia temporal (consciente ou inconsciente). A (des)organização imposta pelo feminino se manifesta, desse modo, na perturbação da própria temporalidade acadêmica. Contudo, como nos provoca Grosz (2004), a teoria feminista precisa pensar as complexidades do tempo e do devir para além dessa linearidade. Inspirando-se em Bergson, Grosz (2004) nos oferece o conceito de duração



(*durée*). A duração não é o tempo que se mede, mas o tempo que se vive; é, como ela define, a nossa própria personalidade em seu fluir ao longo do tempo, nosso eu que perdura. Não obstante, elaboração contínua do novo, segundo Grosz (lendo Bergson), só pode emergir dessa ruptura temporal. Como ela explica

[O] que o entendimento de Bergson sobre a duração proporciona é um entendimento de como o futuro, tanto quanto o presente e o passado, está ligado ao movimento e ao ímpeto da vida, da luta e da política. Embora a duração implique a coexistência do presente com o passado, ela também implica a elaboração contínua do novo, a abertura das coisas (incluindo a vida) ao que lhes acontece. Isto é o que o tempo é, se é que é alguma coisa: não simplesmente repetição mecânica, os efeitos causais de objetos sobre objetos, mas o indeterminado, o desdobrar-se, a emergência do novo (Grosz, 2000, p. 230, tradução nossa).

O estranhamento reside na própria estrutura do campo. Um campo que, herdado das ciências exatas e de uma lógica patriarcal, uma temporalidade que se torna subitamente estranha quando confrontada com as temporalidades cíclicas e disruptivas do corpo, do cuidado, da maternidade. As mulheres não chegam à academia como sujeitos prontos, mas são atravessadas pelas estruturas e exigências de um campo moldado por uma lógica masculina. A intra-ação com essa estrutura provoca um re-corte (contínuo corte agencial) de fronteiras contingentes, forçando constantes negociações e reconfigurações.

Sônia Clareto nomeia o colapso dessa lógica ao descrever o “sumiço” das mulheres do cenário acadêmico, um desaparecimento cíclico ditado não pela falta de competência, mas pela sobrecarga do cuidado com filhos e pais idosos. A (des)organização vem a ser potência. Ela relata como, ao ter sua filha durante o doutorado, a desorganização imposta pela maternidade a levou a escrever uma tese completamente diferente e mais potente do que a planejada inicialmente. O sumiço do cenário, esse tempo do cuidado que muitas educadoras vivenciam é a própria *duração* bergsoniana. Ele não é linear, mas dinâmico e heterogêneo. Diferente do *Chronos* com sua velocidade única, a duração possui muitos ritmos diferentes. A maternidade, o cuidado, a crise, esses não são pausas no tempo, mas a introdução de um *outro ritmo* de duração, um ritmo que, como descreve Grosz (2000), procede por meio da diferença, da mudança súbita e imprevisível.

Enquanto escrevo sobre a (des)organização que a maternidade impõe, sinto, no meu próprio corpo, a vertigem dessa mesma

fenda. Vim para a África do Sul em busca de uma tese, de um doutorado sanduíche, de um deslocamento geográfico. Mas o corte agencial foi mais profundo. Aqui, neste solo que não era meu, encontrei meu esposo e, agora, enquanto finalizo estas linhas, carrego comigo não apenas um texto, mas uma outra vida que se gesta. A tese e o filho crescem juntos, disputando espaço, fôlego e sentido. A (des)organização não é mais apenas um conceito que analiso nas outras; ela é a matéria vibrante do meu agora. Tornei-me, eu mesma, o laboratório dessa potência que desorganiza o tempo linear da academia para instaurar o tempo da duração, do corpo, da vida que insiste. O doutorado termina, mas algo maior começou. A tese vai para a banca, encadernada e finalizada; eu fico, expandida, reescrita. O texto acadêmico tenta fechar um ciclo, mas o meu corpo insiste em abrir outro. A pesquisa, descobri na pele esticada do meu ventre, nunca é sobre o que a gente busca, mas sobre o que nos encontra no meio do caminho (Cape Town, 25 set. 2025).

Diferente de uma visão linear de pesquisa, a maternidade aqui não é lida como um obstáculo ou interrupção do pensar, mas como um ato metodológico difrativo. Como provocado por Rose-Anne Reynolds em minha defesa, o choro de um filho ou a demanda do cuidado não são ruídos que atrasam a tese, mas fenômenos que forçam a pesquisadora a uma percepção não linear do mundo. A interrupção torna-se método: ela nos obriga a olhar para as fendas e para o que realmente importa, desestabilizando a lógica produtivista da academia.

A crise, a ruptura com a linearidade, abre fissuras por onde uma nova forma de pensar e de ser emerge. Mas, após o re-corte, G.H. não retorna à sua forma anterior; ela passa a habitar o mundo de uma nova forma. As mulheres educadoras matemáticas, ao se constituírem dentro do campo, não apenas se adaptam a ele: elas o transformam, o desterritorializam, criando territórios de pesquisa, novas práticas e novas institucionalidades. A vivência de um tempo outro produz *saberes diferentes*. A *tese mais potente* de Sônia Clareto é a elaboração contínua do novo que, segundo Grosz (2000), só pode emergir dessa ruptura. O feminino, ao forçar a academia a confrontar a *duração* (o

tempo vivido) contra o *Chronos* (o tempo medido), (des)organiza o campo e, nesse ato, o reinventa.

Ao mesmo tempo, e aqui reside a potência, a vivência de um tempo diferente produz um saber diferente. Ao forçar a mulher a habitar uma temporalidade (des)organizada, o cuidado lhe permite escapar da repetição linear da academia e, a partir dessa fenda, criar um conhecimento que só poderia emergir dessa matéria viva, cíclica e relacional.

No entanto, como me provocou Rose-Anne Reynolds, é imperativo colocar um ponto de interrogação sobre a própria ideia de maternidade. Reconhecer a potência que emerge do tempo do cuidado não significa essencializar a maternidade, tampouco romantizá-la ou tratá-la como uma experiência universal e obrigatória para a constituição do feminino. O feminino não se reduz ao materno, e a família não se limita ao núcleo heteronormativo. A (des)organização de que tratamos aqui não dita que a mulher *precisa* ser mãe para tensionar o campo, mas evidencia como as imposições materiais do cuidado, quando ocorrem, entram em choque direto com as estruturas da academia, forçando rupturas e exigindo a invenção de novos mundos.

*Temos um período em que damos uma sumida do cenário, cuidando dos filhos, dos pais idosos que adoecem... Esses cuidados recaem muito sobre as mulheres. Comentei isso com a Ção, estamos beirando os 60 anos, e os cuidados com os filhos já são outros, e já vem os pais mais velhos, mas ainda assim temos um espaço para criar e pesquisar. É diferente para os homens, que costumam criar em idades mais jovens. Acho que isso é um dado interessante a ser considerado (Sônia Clareto).*

Sônia descreve uma oscilação comum na trajetória das mulheres, um movimento entre destacar e se ocultar, um sumiço do cenário ditado pela responsabilidade do cuidado, que, como ela nota, recai muito sobre as mulheres. Como ela mesma comenta, esse hiato cria um descompasso geracional: as mulheres retornam à pesquisa beirando os 60 anos, enquanto os homens puderam seguir nessas atividades de forma contínua, sem as mesmas interrupções. Pesquisas (como as impulsionadas pelo movimento *Parent in Science*<sup>35</sup> no Brasil) analisam dados da plataforma Lattes e demonstram estatisticamente um hiato na produtividade científica das mulheres (medida em publicações de artigos) imediatamente

---

<sup>35</sup> O *Parent in Science* surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a parentalidade dentro do universo da academia e da ciência, iniciando com ações para preencher um vazio, de dados e de conhecimento, sobre uma questão fundamental: o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens. Para maiores informações, ver: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>. Acesso 20 out. 2025.

após o nascimento do primeiro filho. Esses mesmos estudos mostram que, no mesmo período, a produtividade dos homens (pais) não só não diminui, como em muitos casos aumenta (Staniscuaski *et al.*, 2021). Isso explica, por meio de dados sobre produtividade e gênero, a percepção de Sônia de que os homens se projetam e consolidam suas carreiras relativamente mais jovens, atingindo o auge da produtividade e os cargos de liderança (como bolsas de produtividade de alto nível) frequentemente entre os 40 e 50 anos, diferente das mulheres, que muitas vezes retomam esse espaço beirando os 60, como disse Sônia. Sem o hiato do cuidado, eles mantêm uma progressão linear, atingindo o auge da produtividade e os cargos de liderança (como bolsas de produtividade de alto nível do CNPq) nessa faixa etária, e muitas vezes usufruem do chamado bônus da paternidade (Kmec, 2011; Staniscuaski *et al.*, 2021). Além disso, esses mesmos estudos sobre a demografia nas universidades brasileiras mostram que as mulheres são maioria nos programas de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). No entanto, ao se analisar os cargos mais altos da carreira (professores titulares, líderes de grupos de pesquisa, reitores e bolsistas de produtividade nível 1A), os números se invertem drasticamente, e os homens passam a ser a maioria. O número de mulheres diminui no sistema após o doutorado. A professora Sônia toca nesse ponto ao mencionar sua colega, a Ção (Conceição Fonseca), que também entrevistamos, que é uma das poucas mulheres representando a área no CNPq<sup>36</sup>.

Relatórios demográficos de agências de fomento (como o CNPq no Brasil) mostram consistentemente o efeito tesoura: as mulheres são maioria na base da carreira (graduação, mestrado, doutorado), mas sua representação diminui drasticamente nos cargos de topo (Professores Titulares, bolsistas de produtividade nível 1A/Sênior, reitorias) (Oliveira *et al.*, 2021).

---

<sup>36</sup> A professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca atua como membro do Comitê de Assessoramento da área de Educação (CA-Ed) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em sua entrevista, ela menciona explicitamente sua participação no Comitê de Assessoramento do CNPq e comenta sobre o término de seu mandato previsto para o ano de 2026. A professora Sônia Clareto também destaca essa posição, afirmando que Conceição atualmente representa a área da Educação no CNPq.

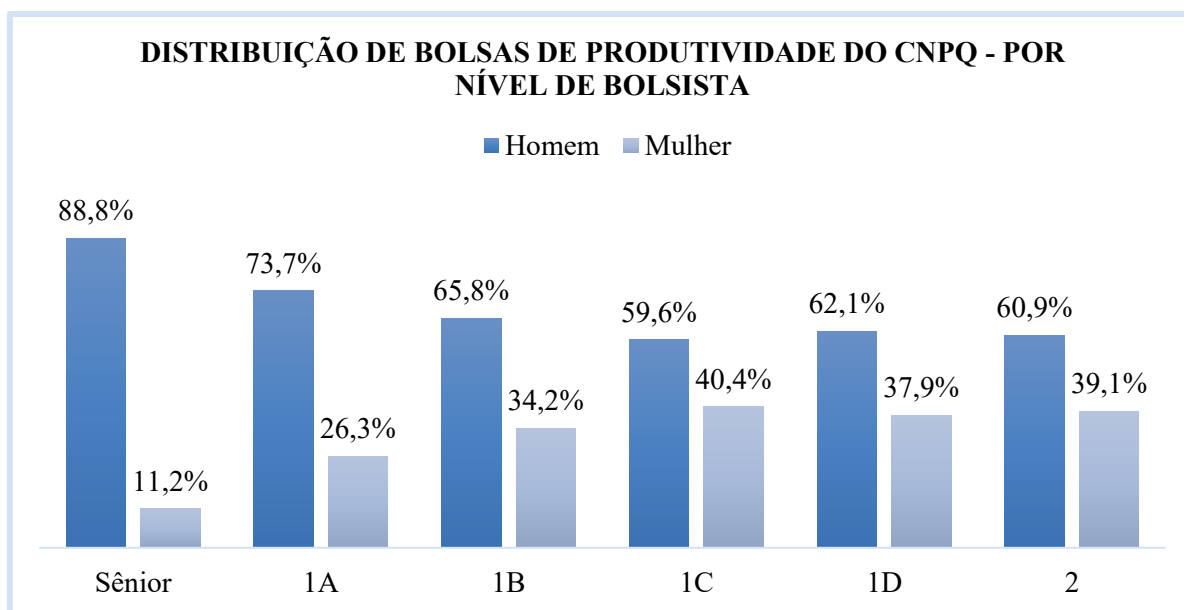


**Gráfico 2** – Distribuição de bolsas de produtividade do CNPq por gênero em 2020.  
**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Oliveira *et al.* (2021).

De acordo com Oliveira *et al.* (2021, p. 85),

[...] estes [níveis PQ 1A e PQ SR] são, justamente, os níveis nos quais as métricas quantitativas não seriam os únicos aspectos a serem avaliados para a classificação dos pesquisadores, segundo as normas do CNPq, destacando-se também o papel de liderança científica em seu campo de atuação. Pode-se problematizar em que medida essa classificação dos pesquisadores como líderes em seus campos também é permeada pelas hierarquias de gênero, assim como pelas próprias condições de trabalho e desigualdade entre homens e mulheres, considerando as demais esferas da vida (trabalho doméstico).

A fala de Sônia sobre os cargos de topo é confirmada por análises que mostram que as mulheres *enfrentam dificuldades tanto para acessar o sistema PQ quanto para alcançar as modalidades de bolsa de maior prestígio científico*. Elas predominam nos níveis iniciais da carreira, mas são sub-representadas nos níveis mais altos (como 1A e Sênior). O Gráfico 2, adaptado de Oliveira *et al.* (2021), ilustra a distribuição de bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq por nível, desagregada por gênero. As bolsas PQ representam um indicador de excelência, reconhecimento e liderança na pesquisa científica brasileira, e seus níveis hierárquicos refletem a consolidação da trajetória e da contribuição do/a pesquisador/a<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> Essa sub-representação feminina nos estratos de maior poder decisório não se restringe às bolsas de produtividade, mas se estende à gestão política da ciência. Um levantamento dos coordenadores de área na CAPES revela que, na área de Educação (38) – um campo historicamente feminizado –, a liderança máxima foi exercida predominantemente por homens nas últimas décadas: entre 2007 e 2024, apenas uma mulher (Elisabeth André) ocupou a coordenação, contra quatro homens (Nelson Amaral, Romualdo Oliveira, Robert Verhine e Ângelo Souza). Na área de Ensino (46), observa-se uma alternância maior, com gestões

Este desequilíbrio é multifacetado, com o artigo apontando que as mulheres levam mais tempo para concluir o doutorado e enfrentam entraves para conciliar as atividades de pesquisa com as demandas da maternidade e, poderíamos acrescentar, outras interrupções significativas na carreira. A trajetória da professora Maria Laura Magalhães serve como um exemplo vívido de como fatores pessoais e as dinâmicas sociais da vida feminina podem se manifestar em um ingresso tardio na pós-graduação. Ela nomeia explicitamente essa temporalidade descompassada em sua narrativa, em que relata ter feito o doutorado tardiamente e enfatiza que essa condição *limitou minha trajetória na carreira* [o que por] *um lado, trouxe mais maturidade*. Além disso, ela materializa a (des)organização da carreira ao descrever o desafio de realizar o doutorado sem licença ou afastamento, ao mesmo tempo em que já era mãe.

A análise de Barros e Silva (2019, p. 78) enfatiza que

Enquanto os homens se titulam doutor e ingressam no sistema de bolsa produtividade mais jovens que as mulheres, tendo mais tempo para investir em suas produções científicas e progredir até o nível 1A [...] as mulheres demoram mais para ingressar e se estabelecer no sistema de bolsas do CN Pq. Portanto, a baixa representatividade feminina nos extratos mais elevados da carreira de bolsista PQ pode estar associada a esse fenômeno e torna razoável a justificativa para a permanência das mulheres nos níveis iniciais. Esses achados apontam para as peculiaridades na trajetória feminina para alcançar cargos de maior nível hierárquico, levando aos questionamentos das práticas sociais que as naturalizam.

A experiência de Maria Laura Magalhães Gomes, que enfrentou um doutorado tardio e o realizou sem afastamento enquanto já era mãe, ilustra essa complexidade. As interrupções em sua trajetória – sejam por questões de cuidado, familiares, ou oportunidades que surgem em momentos não ideais para uma carreira acadêmica linear – impactam diretamente o tempo de acumulação contínua de indicadores como produção científica, formação de recursos humanos e liderança, todos importantes para a ascensão nas categorias mais elevadas das bolsas PQ. Assim, seu percurso nos mostra como as descontinuidades na trajetória feminina, frequentemente oriundas de uma dupla constituição entre vida pessoal e profissional, resultam em um atraso na progressão acadêmica, incluindo o ingresso e a conclusão da pós-graduação. Esse descompasso temporal, por sua vez, limita a capacidade de avançar linearmente em um sistema de reconhecimento que valoriza a continuidade e a acumulação ininterrupta, historicamente

---

lideradas por homens (Marco Antonio Moreira, Marcelo Borba) e mulheres (Tania Araújo-Jorge, Ivanise Rizzatti), mas a persistência masculina em espaços de alta gestão na Educação permanece como um sintoma da estrutura hierárquica do campo. Dados compilados a partir do Histórico de Áreas de Avaliação, disponíveis no portal da CAPES (Brasil, 2025).

favorecendo aqueles (majoritariamente homens) que conseguem manter essa trajetória.

No entanto, a agência de Maria Laura Magalhães é notável: mesmo com esse doutorado tardio e as responsabilidades maternas, ela conseguiu uma bolsa PQ Nível 2 do CNPq. Isso, em si, é um testemunho de sua persistência e da qualidade de sua produção científica, que conseguiu superar os obstáculos de uma trajetória menos linear. Embora a bolsa Nível 2 seja a porta de entrada para o sistema PQ e represente um reconhecimento significativo, ela também nos convida a questionar: quantas mais mulheres, como Maria Laura, com trajetórias não-lineares, teriam alcançado níveis ainda mais altos (1A, Sênior) se não tivessem enfrentado esses desafios estruturais e temporais que o sistema ainda não acomoda plenamente?

Contudo, a reflexão sobre o acesso a esses espaços de prestígio, como as Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ), exige que sejamos ainda mais contundentes em nossa crítica, conforme nos alertou Deise Peralta em minha banca de defesa desta tese. Celebrar a inserção de mulheres nesses patamares não pode significar a aceitação acrítica das regras que os fundamentam. Precisamos nos perguntar: ao ocuparmos esses lugares, estamos efetivamente *reinventando* o sistema ou apenas *invertendo* papéis dentro de uma racionalidade androcêntrica e patriarcal?

A métrica que define a excelência e o pesquisador produtivo foi pensada, formatada e idealizada por e para sujeitos que, historicamente, não vivenciam a (des)organização imposta pelo trabalho de cuidado. Alcançar esse topo e manter os índices de produtividade linear exige das mulheres um custo material e subjetivo altíssimo. Com frequência, a manutenção dessa produtividade só se torna possível por meio da terceirização do cuidado para outras mulheres, geralmente em condições precarizadas, chancelando uma cadeia de exploração de classe e gênero para sustentar a ilusão de um tempo acadêmico ininterrupto. O valor financeiro dessas bolsas, inclusive, raramente cobre os custos reais das redes de apoio e cuidado que uma mulher precisa mobilizar para se manter competitiva nesse modelo.

Nesse ponto, faz-se necessário um corte agencial em nossa própria narrativa: o que perdemos ao não nomear explicitamente os homens na Educação Matemática? Haraway (1988) nos ensina a marcar os corpos para não aceitarmos a falsa neutralidade. Ao discutirmos exaustivamente as mulheres no campo sem marcar de forma equivalente os homens, corremos o risco de deixá-los protegidos na hegemonia de quem pertence *naturalmente* ao espaço acadêmico. Como alertou Rose-Anne, inserir os homens no discurso, torná-los hipervisíveis, é uma estratégia política para retirar sua suposta

neutralidade. O *Chronos* linear, competitivo e ininterrupto não é o tempo universal da ciência; ele é o tempo historicamente demarcado de *homens* que foram eximidos do trabalho reprodutivo. Nomeá-los desloca a masculinidade do centro invisível e inquestionável, expondo-a não como o padrão, mas como uma marcação de gênero que sustenta a ilusão de um tempo acadêmico livre de atravessamentos.

Nesse sentido, a verdadeira potência (des)organizadora do feminino não deve se limitar a provar que as mulheres conseguem sobreviver e produzir dentro do *Chronos* masculino. Se a (des)organização atua como um corte agencial que fratura a estrutura dominante, ela nos convoca a ir além da mera ocupação de espaços. Não basta reivindicar que *nós também podemos estar lá*; é imperativo usar a nossa presença para denunciar que essas políticas de financiamento e esses critérios de avaliação não servem à multiplicidade das existências femininas e precisam ser urgentemente reinventados. A presença das mulheres na Educação Matemática só atinge sua potência máxima quando deixa de ser uma busca por adaptação a uma máquina de moer subjetividades e passa a ser uma exigência ontológica e política por novos modos de fazer, financiar e avaliar a ciência.

Além disso, pesquisas sobre a chamada “geração sanduíche” (mulheres de meia-idade que cuidam simultaneamente dos filhos adolescentes e dos pais idosos) mostram que essa responsabilidade recai desproporcionalmente sobre as mulheres (IBGE, 2023). Isso agrava o sumiço. Exatamente quando a mulher poderia retomar a carreira após os filhos crescerem (por volta dos 50 anos), ela frequentemente assume o cuidado dos pais, adiando mais uma vez sua plena dedicação à pesquisa. Miriam Penteado e sua dedicação ao cuidado com o seu esposo, o professor Ole Skovsmose<sup>38</sup> e de sua mãe<sup>39</sup>, ou a Andréia de Oliveira que se muda para cuidar do pai, são exemplos dessa realidade.

Esse descompasso importa, pois ele tem consequências materiais diretas. A produção acadêmica feminina acontece de forma fragmentada, entre pausas e retornos, em uma condição estrutural que afeta diretamente sua presença em redes de pesquisa, a chance de conseguir financiamento e até a progressão na carreira. A questão, portanto, não é apenas a presença ou ausência de mulheres no campo, mas como o tempo acadêmico funciona diferente para elas, ao mesmo passo que alimenta o sistema

---

<sup>38</sup> Ole Skovsmose (1944 – 2024), professor e pesquisador em Educação Matemática de bastante prestígio, foi casado com a narradora, Miriam Godoy Penteado. Em sua entrevista, realizada em janeiro de 2024, ela relatou que o diagnóstico de câncer e a complexidade de sua condição de saúde tinham sido fatores decisivos para a aposentadoria dela e sua mudança de Rio Claro para São Paulo, para se dedicar ao seu cuidado. Na época da entrevista, Miriam Penteado destacou que, apesar das limitações, ele permanecia academicamente *superprodutivo*, continuando a orientar alunos, escrever artigos e ministrar disciplinas

<sup>39</sup> Que faleceu aos 92 anos no ano em que essa entrevista fora concedida.



capitalista patriarcal, permitindo seu pleno funcionamento. A maternidade e o cuidado emergem como um eixo central que atravessa e (des)organiza a carreira, forçando pausas que o *Chronos* da academia não reconhece ainda<sup>40</sup>, ao mesmo tempo que possibilita a sua manutenção ao alimentar a produtividade e avanço na carreira masculina.

Essa (des)organização se manifesta na sobrecarga cotidiana, na desvantagem sentida por Miriam Penteado, que precisa gerir a complexa logística do cuidado para ocupar os mesmos espaços que seus colegas homens:

*[...] eu sentia, na verdade, que eu tinha uma desvantagem principalmente nas questões de viagem. [...] Parecia que eles só precisavam comunicar às esposas que iriam viajar [...] eu tinha que resolver tudo antes, e só depois eu viajava" (Miriam Penteado).*

Ao mesmo tempo, e aqui reside a potência, a vivência de um tempo diferente produz um *saber diferente*. Ao forçar a mulher a habitar uma temporalidade (des)organizada, o cuidado lhe permite escapar da repetição linear da academia e, a partir dessa fenda, criar um conhecimento que só poderia emergir dessa matéria viva, cíclica e relacional.

Em contrapartida, a professora Conceição Fonseca descreve uma fusão de



**Imagem 7** – “Foto tirada da minha janela”, do acervo pessoal de Conceição Fonseca.

territórios. Ao narrar que mora praticamente dentro do campus, sua casa se torna uma extensão do trabalho. Essa proximidade física é uma estratégia geopolítica de conciliação, permitindo que a vida acadêmica e a familiar

<sup>40</sup> Vale ressaltar que, fruto de lutas recentes, começam a surgir fissuras nessa lógica temporal hegemônica. Em 2021, após intensa mobilização do movimento *Parent in Science*, o CNPq incluiu um campo para o registro dos períodos de licença-maternidade no Currículo Lattes. Embora essa medida marque um avanço no reconhecimento institucional da maternidade, a efetividade de seu impacto nas métricas de avaliação e na correção das assimetrias de produtividade ainda é um território em disputa, restando a questão sobre como essa visibilidade se traduzirá (ou não) em justiça epistêmica e material concreta nos editais e progressões.

se sobreponham no mesmo espaço, borrando as fronteiras que tradicionalmente separam o cuidado da produção intelectual.

A narrativa de Maria Salett Biembengut<sup>41</sup> (em Fillos, 2019) lança luz sobre um aspecto da generificação do campo, que se manifesta não apenas na progressão ou permanência dentro da área, mas já na própria escolha de ingresso nela. Diferentemente de outras educadoras matemáticas que se depararam com a (des)organização imposta pela maternidade e pelo cuidado *ao longo* de suas carreiras – como evidenciam as experiências de educadores que narraram a necessidade de se readequarem –, Maria Salett mostra uma antecipação dessa barreira. Para ela, a docência emerge como o único caminho profissional possível que permitiria a conciliação com as futuras demandas familiares. Ela recorda a fala de sua irmã, Suzett, que cristaliza essa percepção socialmente construída: “*O melhor emprego para mulher (casada e que tem filho) é ser professora! E ela estava certa, porque e eu teria a possibilidade de escolher uma determinada quantidade de horas-aula e adaptar o horário para conciliar casa e escola*” (*Ibid.*, p. 98-99, grifos da autora).

Essa recomendação familiar não é uma escolha neutra; ela é profundamente generificada e materializa as expectativas sociais em torno do papel da mulher. A docência é, portanto, eleita não como a primeira vocação de Maria Salett, que almejava ser artista ou atuar na área de informática, mas como a linha de fuga existencialmente viável para uma carreira que pudesse ser (des)organizada de modo a ser materialmente compatível com o cuidado. A estrutura da docência (horários flexíveis, férias que coincidem com os filhos), paradoxalmente, torna-se a *única organização possível* para a mulher que antecipa e incorpora a segunda jornada. A escolha de Maria Salett pela Educação Matemática não é, assim, apenas uma decisão profissional; é um ato de (des)organização da própria trajetória profissional ideal que ela vislumbrava, um reconhecimento precoce das imposições de gênero que moldariam sua vida adulta e que a direcionaram para um campo profissional que, embora muitas vezes desvalorizado, oferece uma flexibilidade essencialmente feminina.

Mas o que constitui, materialmente, essas imposições de gênero e essa segunda

---

<sup>41</sup> Maria Salett Biembengut é uma Professora e pesquisadora, Doutora em Engenharia de Produção e Sistemas (UFSC), com destacada trajetória na Universidade Regional de Blumenau (FURB). É uma das maiores referências e pioneiras da Modelagem Matemática na Educação Matemática brasileira, sendo coautora de obras fundamentais na área, como “Modelagem Matemática no Ensino”. Foi também presidente da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e do Comitê Interamericano de Educação Matemática (CIAEM).

jornada? Acolhendo as provocações analíticas da professora Luzia, que emergiram no próprio exame desta tese, faz-se necessário abandonar as abstrações acadêmicas e listar a exaustiva materialidade das funções atribuídas a uma mulher casada e com filhos, especialmente aquelas que não possuem privilégios financeiros em uma sociedade patriarcal. Conciliar casa e escola significa, na prática ininterrupta e invisível: limpar a casa, lavar, passar e guardar roupas, cozinhar, lavar a louça, costurar (ou gerenciar o reparo) de roupas, acompanhar diariamente as tarefas escolares dos filhos, levá-los a médicos e atividades extracurriculares, educá-los, responsabilizar-se integralmente pelo tratamento deles em caso de doença – e, frequentemente, assumir também o cuidado na doença do marido, dos próprios pais e dos sogros. Significa organizar a rotina inteira da casa, fazer as compras de supermercado, tirar o lixo, pagar as contas, cuidar das plantas e dos animais de estimação.

E essa lista, por mais extensa e sufocante que seja, ainda não dá conta da totalidade da carga mental exigida para manter o funcionamento da vida reprodutiva. Evidenciar essa lista de forma explícita é mostra que o tempo exigido por essas atividades não é uma simples pausa ou desvio, mas um consumo massivo da energia vital e intelectual das mulheres. A adequação dos horários que a docência permite não é, portanto, um benefício, mas uma tática de sobrevivência imposta para tentar acomodar essa avalanche de exigências materiais e emocionais. Quando contrastamos trajetórias no campo da Educação Matemática, fica evidente que o foco exclusivo na produção de conhecimento só se torna plenamente possível a partir de uma posição de privilégio: aquela de quem pode delegar e terceirizar essa lista interminável, geralmente para outras mulheres.

A trajetória de Adair Mendes Nacarato<sup>42</sup> (em Silva, 2020) materializa a violência simbólica e prática dessas barreiras narrando a penalização pessoal e o julgamento direto ao buscar ingressar no doutorado, Adair relata ter sido confrontada com a seguinte inquirição de “muitos”: ““O que uma mulher de mais de quarenta anos quer fazer doutorado? Qual é a trajetória que ela pode ter para usufruir desse doutorado?”” (*Ibid.*, p.80). Essa pergunta questiona sua legitimidade e seu valor futuro no campo acadêmico. Essa é mais uma evidência contundente de que a (des)organização temporal, a pausa para

---

<sup>42</sup> Adair Mendes Nacarato é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF), com Doutorado em Educação pela UNICAMP. É uma referência central nas pesquisas sobre formação de professores que ensinam matemática, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Suas pesquisas são notáveis pelo uso de narrativas (auto)biográficas como metodologia de investigação e formação, analisando a relação dos professores com o saber matemático e suas práticas pedagógicas. É líder de grupos de pesquisa como o HIFOPEM (Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática) e o GRUCOMAT (Grupo Colaborativo em Matemática).

os filhos, a entrada tardia na pós-graduação, o retorno à pesquisa em uma idade considerada “avançada”, não é apenas uma escolha pessoal ou uma característica da vida feminina. É um fato que é ativamente julgado, penalizado e questionado por uma estrutura acadêmica que opera sob um *Chronos* linear e masculinizado. Essa interpelação violenta questiona não apenas a capacidade de produção de uma mulher de mais de quarenta anos, mas, sobretudo, sua possibilidade de usufruir desse doutorado, evidenciando o quão intrinsecamente o valor da pesquisa e do título está atrelado a uma expectativa de carreira contínua e a um tempo idealizado que raramente se alinha à experiência feminina. A penalização narrada por Adair Nacarato ilumina o custo subjetivo e profissional da generificação do campo e sublinha a urgência de repensar os critérios de avaliação e as expectativas implícitas na academia, que perpetuam a exclusão e o questionamento daquelas que não se encaixam no modelo hegemônico de pesquisador.

A (des)organização da trajetória pode ser imposta não apenas pelas demandas do cuidado, mas também por forças políticas. A narrativa de Lúcia Tinoco (Vianna, 2000, p. 360-361) mostra como a ditadura militar e a maternidade produziram um sumiço forçado:

Em 68 houve aquela loucura de repressão [...] eu tinha meu filho ainda pequenininho, minha filha também [...] era aquela coisa de ficar três meses em casa e depois voltar, dar a aulinha correndo e voltar para casa; realmente eu não tinha envolvimento nenhum com aquela faculdade...

Ela foi (des)organizada e empurrada para a periferia da vida acadêmica pela dupla força da repressão política e da demanda do cuidado.

Para Eliana Leite, a fenda é antecipada e gerenciada. Ela narra sua decisão consciente de *adiar* a maternidade para consolidar a carreira. Ela nomeia a (des)organização que o campo impõe às mulheres e, conscientemente, escolhe uma tática de sobrevivência para contorná-la. A sua escolha de adiar a maternidade para consolidar a carreira é, talvez, uma resposta direta à incompatibilidade que ela via entre o *Chronos* acadêmico e o tempo do cuidado. Ela explicita isso ao narrar que ela e o esposo primeiro buscaram a estabilidade do mestrado e doutorado, pois tinham  *muito claro que não queríamos terceirizar a educação de nosso filho*. A (des)organização que ela aplica à sua própria vida – adiar a maternidade até os 36 anos – é a condição que ela cria para poder habitar os dois mundos sem o re-corte que via em suas colegas.

Eliana Leite tem plena consciência dessa outra (des)organização, a da crise, e a nomeia com admiração: *tive vários colegas nessa trajetória fazendo mestrado e tendo filho, doutorado tendo filho. Eu pensava, meu Deus, essas mulheres são guerreiras*. A sua trajetória é a prova material das barreiras que o feminino enfrenta: barreiras tão

concretas que exigem um planejamento de vida de longo prazo apenas para poderem ser navegadas.

### **Dupla constituição: o feminino e a área em devir**

A partir de uma provocação que emerge da narrativa da professora Sônia Clareto, investigamos como as mulheres reconfiguram seus processos de produção de si dentro desse campo e, simultaneamente, como esse próprio campo é constituído pelas mulheres em um processo de dupla constituição. Esta não é uma pergunta que busca uma resposta; é uma pergunta que nos coloca em movimento. Como Sônia discute, a partir de sua orientação a Filipe Fernandes:

*[...] o Filipe foi meu orientando de iniciação científica, e nós discutíamos sobre como a produção de si e do mundo vai se dando na institucionalização da Educação Matemática, como essa figura do educador matemático vai se formando e contribuindo para a constituição da área (Sônia Clareto).*

A produção de si e do mundo: aqui reside o cerne da dupla constituição. Isso significa que não há separação entre conhecimento e aquele que conhece. Nesta perspectiva, o gênero não é apenas uma característica das educadoras matemáticas, mas uma relação de poder que estrutura e é estruturada pelas práticas discursivas em intra-ações no campo. Os cortes agenciais vão se dando na relacionalidade, o que nos leva a pensar os agenciamentos do feminino não como algo dado ou fixo, mas como algo que se constitui e se transforma nos encontros e nas intra-ações, como nos ensina Barad (2007). A potência (des)organizadora do feminino não se limita a atos de resistência ou à gestão de rupturas; ela é, fundamentalmente, uma força criativa que *constitui* o próprio campo. O feminino transforma a Educação Matemática não ao se assimilar à sua organização, mas ao produzir fendas nessa estrutura, fendas nascidas da crise, da maternidade, da raça, da política, do cuidado..., e, a partir dessas fendas, inventar e reinventar, continuamente, territórios, práticas e epistemologias.

A dupla constituição não é, portanto, uma *interação* entre duas entidades pré-existentes (o feminino e a Educação Matemática). Ela é a própria intra-ação; uma co-emergência ontológica. O feminino não *influencia* a (E)ducação (M)atemática; ele *é* a Educação Matemática em devir, e vice-versa. Não há separação. A questão que fica é: como essa co-emergência se materializa? A resposta está nas próprias práticas discursivas. Tais práticas (ensinar de um certo modo, pesquisar um certo tema, criar um

grupo, organizar e participar de eventos...) não são expressões de uma suposta identidade pré-existente da educadora; mas cortes agenciais (Barad, 2007) produzindo e materializando a educadora, o campo, e, e, e, ... inseparavelmente. A (des)organização não é, assim, um obstáculo a ser superado, mas o agente da intra-ação.

Começamos, novamente, com Clarice, no limiar da crise. Antes da barata, há um quarto arrumado, uma identidade estabilizada e organizada, um *eu* que se crê coeso e separado do mundo. G.H. vive em um mundo de significados estáveis. O encontro com a matéria branca e pulsante da barata esmagada é uma fratura ontológica. Não é um evento; é um acontecimento. O mundo, como ela o conhecia, racha. E nesse re-corte agencial do mundo, o “seu próprio eu” que se re-corta junto-em-separado.

O re-corte não leva a uma perda, mas à novas e impensadas possibilidades de existência. Esse movimento de (des)organização e reinvenção pode ser pensado em dois momentos entrelaçados que se intra-agem: o re-corte do suposto *eu* separado: o momento em que o campo, com suas estruturas, (des)organiza o feminino; a reinvenção do mundo: o momento em que o feminino (des)organiza e (des)territorializa o campo. A mulher educadora matemática e o campo da Educação Matemática emergem juntos, no próprio ato de seu encontro. A dupla constituição, portanto, é a própria epifania de G.H. tornada prática política: porque experimentaram o re-corte do *eu*, elas se tornam capazes de recortarem agencialmente as estruturas do *mundo*.

Quando ensinam, pesquisam, criam grupos ou narram suas trajetórias, essas educadoras participam ativamente da construção do que significa ser mulher nesse espaço – seja como professora, pesquisadora ou mãe – e, ao fazê-lo, redefinem as fronteiras do próprio campo. Embora a feminização da docência seja amplamente teorizada (Vianna, 2013), a produção acadêmica ainda exige das mulheres uma legitimação extra, como se sua presença fosse sempre *fora de lugar*, em uma *fronteira*, em um território historicamente codificado como masculino. O feminino como devir potência: ao perturbar essa organização rígida e (des)organizar o campo a partir de suas fendas, cria-se possibilidades de existência

Pensando com Deleuze e Guattari (1995), por meio de Barad (2007), vemos o feminino como um vetor de desterritorialização e difração: ele não se fixa em um papel pré-definido, mas se transforma nos encontros com outros corpos, discursos e práticas. O campo da Educação Matemática, com suas lógicas herdadas das ciências exatas, suas temporalidades lineares de carreira e seus silêncios sobre o corpo e o cuidado, age como

a porta do armário para G.H. Ele pressiona, exige, molda. E nesse processo, estabilizações subjetivas da mulher que adentra esse espaço são forçadas a uma crise.

As mulheres não chegam à academia como sujeitos prontos, mas são atravessadas pelas estruturas, temporalidades e exigências de um campo que, historicamente, foi moldado por uma lógica masculina e linear de carreira. A intra-ação com essa estrutura provoca um re-corte de contornos, forçando uma constante negociação entre o ser mulher, mãe, cuidadora e pesquisadora.

Um corpo possível: corpo que se quer sem órgãos em uma pesquisa em educação matemática, na vida que atravessa essa pesquisa e que também é atravessada por ela. Corpo que resiste aos métodos pré-datados de se fazer Pesquisa em Educação Matemática, e produz uma pesquisa em educação matemática. Corpo que não deseja a abolição desses mesmos métodos, ou mesmo da Grande Pesquisa, mas que se instala neles para fazê-los variar. Corpo que não firma qualquer compromisso com totalidades ou com verdades absolutas em relação ao que profere, visto que entende que todo o enunciado é produzido de modo coletivo, entrelaçado por inúmeras vias de acesso, permeado por infindáveis compreensões por parte de quem os escuta e que estes não são ouvidos passivamente. Um corpo que não se vê separado do que pensa e do que produz, tampouco se vê limitado por seu estrato unicamente biológico, orgânico (Cape Town, 15 de out. de 2024).

Dar um corpo à Educação Matemática – reivindicar que a Educação Matemática tem história, tem gênero, tem raça – significa desestabilizar um campo que se quis universal e neutro. Nomear esse corpo incomoda, porque a invisibilidade é um dos modos mais eficazes de manutenção das hegemonias (Clareto & Miarka, 2015; Silva & Miarka, 2017). Dar nome às práticas, reconhecer que certos conhecimentos foram historicamente produzidos por sujeitos específicos – majoritariamente homens brancos – é produzir fissuras. Mas como fazer emergir essas fissuras? Como tensionar a História da Educação Matemática para que outras presenças possam ser reconhecidas? Como atribuir ao

feminino um *lugar*? Quanto de feminino habita uma Educação Matemática? Quanto de Educação Matemática habita o feminino?

Dar um corpo à área, em diálogo com Deleuze e Guattari (1995), é também um ato de *desterritorializar*, pois questionamos essa aparente neutralidade, desestabilizando as certezas que sustentam o campo; isso envolve tanto a problematização dos sujeitos que produzem conhecimento quanto ao que é produzido. Quando nos desterritorializamos, estilhaçamos nossos contornos para dar forma a outros. O campo, que se pretendeu um território neutro e estratificado, é desestratificado pelas educadoras que o atravessam. Seus deslocamentos – geográficos ou epistemológicos – são movimentos de saída que criam contornos. A análise difrativa aqui não busca fixar essas narrativas, mas mapear os efeitos de suas diferenças, conforme já discutido, como sugere Barad (2007) e Haraway (1992), o que me permite pensar que o feminino transforma a Educação Matemática desde suas margens.

A Educação Matemática, com suas normas rígidas e sua suposta neutralidade, é desorganizada pela potência do feminino. Longe de apenas ocupar um lugar, as educadoras matemáticas, mães, professoras, pesquisadoras, mulheres pretas, reconfiguram o campo em intra-ações; o feminino, em suas (des)organizações, não apenas resiste, mas reinventa a Educação Matemática. Assim, o feminino na Educação Matemática não se limita a uma presença passiva ou a um atributo fixo das educadoras; ele é uma potência que desorganiza e reconfigura as estruturas rígidas do campo. Se propõe esse feminino como um fluxo de possibilidades que escapa às formas tradicionais de organização, sejam elas epistemológicas, institucionais ou sociais, e abre fissuras para novas existências. Aqui, as educadoras matemáticas não apenas habitam o campo, mas o transformam ao tensionar normas, negociar legitimidades e criar redes de resistência. A (des)organização emerge como um movimento duplo: ao mesmo tempo em que desafia a rigidez patriarcal e universalizante da Educação Matemática, o feminino se afirma como força criativa, reconfigurando territórios físicos e simbólicos.

Em uma entrevista concedida ao Vicente Garnica, Maria Bicudo relata que:

Olhando retroativamente, tendo a compreender que as possibilidades de fatos ou aspectos desencadeadores dessa resistência se misturavam por ser eu mulher e por ser eu da área da Educação. Por exemplo, à época da criação da Pós-Graduação em Educação Matemática, em Rio Claro, eu conduzi toda a articulação e redação do projeto e diálogos com o poder constituído da Universidade, tanto por meio de encontros presenciais quanto por documentos respondendo a críticas e encaminhando solicitações. Porém, quando o Conselho do Departamento teve de escolher a pessoa que coordenaria esse



programa, indicou um homem. Por ser homem ou por ser ele da Matemática? (Bicudo & Vicente, p. 4, 2025).

O relato de Maria Bicudo, embora ela não se considere dentro de um sistema patriarcal, ilustra como o poder dentro da Educação Matemática ainda foi/é profundamente marcado por hierarquias que favorecem determinados perfis – sejam eles de gênero ou de área do conhecimento<sup>43</sup>. Sua trajetória na constituição da Educação Matemática brasileira é inegavelmente marcada por pioneirismo e agência. Sua atuação na criação do primeiro Programa de Pós-graduação da área no país e sua posterior ocupação de cargos de alta gestão na universidade a posicionam como uma figura central e evidencia, talvez, um padrão recorrente: ainda que as mulheres estejam à frente de processos fundamentais para a estruturação e crescimento da área, sua presença nos espaços de decisão segue sendo disputada. A trajetória de Maria Bicudo na criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Brasil, em Rio Claro, é o exemplo máximo dessa produção de mundo. Ela não estava apenas participando de uma estrutura existente; ela estava, em meio a resistências, produzindo a própria estrutura, inventando a institucionalidade que daria forma à área. Contudo, é precisamente na análise de momentos específicos de sua carreira que as complexas intersecções entre gênero, pertencimento disciplinar e dinâmicas institucionais se mostram. Essa interrogação, vinda da própria narradora (*Por ser homem ou por ser ele da Matemática?*) abre espaço para pensar sobre como, mesmo em um campo com forte presença feminina, as estruturas de poder poderiam operar, talvez de forma não explícita, privilegiando o masculino ou a área disciplinar historicamente associada a ele (a Matemática pura em detrimento da Educação).

A própria professora oferece uma contextualização, enfatizando que sua leitura situa a resistência sentida mais na tensão entre áreas (Educação vs. Matemática) e na dinâmica de pertencimento institucional. Ela ressalta sua posição como externa ao Departamento de Matemática (vinda da Educação), o fato de já possuir um título superior (Livre-Docente) quando a maioria dos colegas eram mestres, e o forte reconhecimento e identificação do departamento com o colega escolhido (Professor Dante<sup>44</sup>), que

---

<sup>43</sup> Como dissemos em algum momento, essa associação da Matemática à racionalidade e capacidade intelectual como atributos inerentes ao gênero masculino não é meramente uma “construção social”, mas sim um efeito material-discursivo de intra-ações específicas. Essa associação emerge de um agenciamento histórico e cultural que *diferencia e demarca a fronteira* entre “Matemática” (objeto) e “gênero masculino” (o sujeito legítimo).

<sup>44</sup> Luiz Roberto Dante é Professor Livre-Docente em Educação Matemática pela UNESP (Rio Claro) e Doutor em Psicologia da Educação (Ensino da Matemática) pela PUC-SP. Dante é um dos autores de livros

materializava a tradição do Departamento de Matemática, alinhando-se à cultura institucional e representando melhor seus interesses. A própria presença da Pós-Graduação em Educação matemática no departamento já poderia ser uma “concessão” naquele contexto. Acolhendo a complexidade trazida por Maria Bicudo, a análise se desloca de uma oposição binária (gênero *ou* disciplina) para compreender o *emaranhamento* dessas linhas de força. A pergunta da professora Bicudo contém, em si, a própria sobreposição dessas categorias. Como argumenta Scott (1995), gênero é uma categoria útil de análise histórica precisamente porque permeia outras relações de poder, incluindo as disciplinares. A autoridade historicamente conferida à Matemática pura (e aos homens que predominantemente a representavam) pode ter influenciado a percepção de quem “representava melhor” o departamento, mesmo que essa não fosse a intenção explícita ou a percepção dominante na época. Todavia, isso nos leva a acreditar que mesmo que a decisão tenha sido motivada pelo pertencimento à área da Matemática, isso não ocorre de forma neutra. Existe certo poder garantido no discurso, que historicamente associa a Matemática a uma área masculina e confere maior autoridade aos homens matemáticos, sobretudo em espaços de liderança acadêmica.

Trabalhar com essa tensão explora, a partir da própria ambiguidade que *ela* introduz, as múltiplas linhas de força que operavam naquele momento: a força da cultura departamental, a hierarquia entre áreas do saber, e a dinâmica de gênero que, mesmo não sendo percebida por Bicudo como um fator determinante *naquele caso específico*, inegavelmente atravessava (e atravessa) o campo acadêmico. A análise pode focar em como essas diferentes linhas se *emaranham*, produzindo um resultado complexo que não se reduz a uma única explicação. Ademais, a própria trajetória de Maria Bicudo, como ela ressalta, é marcada por uma *força proveniente de educação familiar, de estudos, de dedicação ao trabalho, de foco* que a permitiu *empoderar-se mesmo sendo mulher*.

Essa afirmação, lida difrativamente com a narrativa de Maria do Carmo (que descreve a luta contra o racismo estrutural) e Sônia Clareto (que fala da necessidade de disputar o lugar), evidencia, novamente, a importância de uma análise interseccional. A experiência de Bicudo, como pesquisadora branca, lhe proporcionou recursos e estratégias de navegação diferentes daqueles disponíveis para outras mulheres em

---

didáticos de matemática mais influentes e adotados no Brasil, com coleções como *Projeto Ápis e Matemática: Contexto & Aplicações*. É reconhecido como a principal referência nacional na metodologia de Resolução de Problemas, defendendo que o ensino deve focar em "ensinar o aluno a pensar, a raciocinar e a criar". Também foi presidente da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e secretário-executivo do Comitê Interamericano de Educação Matemática (CIAEM).

posições sociais distintas. Dessa forma, acolhemos a complexidade trazida por Maria Bicudo, utilizando sua própria contextualização para aprofundar a compreensão daquele momento histórico, ao mesmo tempo em que nos esforçamos para manter uma perspectiva crítica sobre como as diferentes dimensões do poder (disciplinar, institucional, de gênero) se articulam, muitas vezes de forma não dita ou naturalizada, na construção da Educação Matemática.

Essa potência (des)organizadora, que transforma a crise em método, manifesta-se de formas distintas, mas complementares. Ela pode assumir a forma da violência política explícita ou a de um método pedagógico radical que nasce da escuta. As trajetórias de Maria Laura Mouzinho Leite Lopes e Nilza Bertoni ilustram perfeitamente essas duas faces. No primeiro caso, na trajetória de Maria Laura é, seu momento-barata foi o AI-5<sup>45</sup>. Ela narra a fenda que a expulsou de sua organização anterior: “O que foi decisivo para a minha mudança? Foi o AI-5. Porque com o AI-5 eu fui aposentada e acabei indo primeiro para os Estados Unidos [...] e depois para Estrasburgo, onde passei dois anos vegetando...” (Vianna, 2000, p. 207).

Esta é a (des)organização em seu estado mais radical: o exílio. Expulsa da Matemática Pura, é nessa fenda absoluta que ela encontra a potência para sua reinvenção. A potência emerge quando ela começa a trabalhar no IREM<sup>46</sup>: “Aí foi diferente, pois a gente pôde fazer pesquisa em Educação Matemática. [...] Eu brinco e digo que eu era uma diletante em Educação Matemática e a partir daí eu procurei ser mais profissional” (*Ibid.*, p. 207-208). O AI-5 (des)organizou seu *eu* – uma matemática pura exilada. Ela retorna e

---

<sup>45</sup> O Ato Institucional nº 5 (AI-5) foi decretado em 13 de dezembro de 1968, durante a Ditadura Militar. É considerado o instrumento jurídico mais repressivo do regime, pois deu plenos poderes ao Executivo, resultando no fechamento imediato do Congresso Nacional, na suspensão do *habeas corpus* para crimes políticos e na intensificação da censura prévia à imprensa, às artes e à produção acadêmica. O AI-5 permitiu a cassação de mandatos e a perseguição, demissão e aposentadoria compulsória de funcionários públicos, incluindo diversos professores e pesquisadores universitários, inaugurando o período de maior repressão do regime, conhecido como “Anos de Chumbo”.

<sup>46</sup> O IREM é a sigla para Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (Instituto de Pesquisa sobre o Ensino da Matemática). No contexto de Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, o IREM em que ela atuou foi o de Estrasburgo, na França. Ela esteve lá como pesquisadora visitante no início da década de 1970 (especificamente entre 1972 e 1974), um período em que ela se aprofundou nas discussões da Didática da Matemática francesa. Essa experiência foi fundamental para trazer muitas dessas ideias para o Brasil, influenciando diretamente a constituição da pesquisa em Educação Matemática na UFRJ e no restante do país. Os IREMs são centros universitários na França dedicados à pesquisa sobre o ensino da matemática e à formação contínua de professores, sendo o de Estrasburgo um dos mais tradicionais.

(des)organiza a Educação matemática no Brasil ao fundar territórios como o GEPEM<sup>47</sup> e o Projeto Fundão<sup>48</sup>.

A narrativa da professora Flávia Santos Soares<sup>49</sup>, entrevistada por Oliveira (2024), é precisa ao mencionar às mulheres que foram centrais nesse processo:

Eu acho que a criação da SBEM foi certamente uma boa coisa que aconteceu para a Educação Matemática no Rio de Janeiro. A SBEM-RJ é fundada junto com a SBEM Nacional, em 1988, e muitas pessoas que estavam envolvidas nessa criação da SBEM Nacional eram do Rio. A **professora Maria Laura Mouzinho Leite Lopes**, e a própria **Estela Kaufman**<sup>50</sup> (p. 57).

Essa mesma trajetória de (des)organização produtiva culmina, paradoxalmente, na mais alta posição de organização e representação do campo: a professora Nilza Bertoni foi a primeira dirigente da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM Nacional). Esse método (des)organizador, nascido da escuta, tem o poder de criar mundos, materializando a dupla constituição. O currículo da UnB, que se tornou referência, não foi uma criação individual de Nilza Bertoni. Ele foi uma coprodução, um agenciamento entre ela, os professores da rede, os alunos da licenciatura e as crianças do laboratório. O campo da Educação Matemática, naquele microcosmo, foi constituído a partir da (des)organização do pensamento do aprendiz.

Ao difratar este fato com a narrativa de Maria Bicudo, que, apesar de ter articulado e redigido o projeto do primeiro PPGEM, foi preterida em sua coordenação inicial,

---

<sup>47</sup> Sigla para Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática. Trata-se de um grupo interinstitucional de grande tradição, com sede na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O GEPEM é reconhecido nacionalmente por publicar o “Boletim GEPEM”, considerado o periódico mais antigo em circulação na área de Educação Matemática no Brasil, com seu primeiro número lançado em 1976. O grupo foca na pesquisa e no debate sobre a prática pedagógica de professores que ensinam matemática.

<sup>48</sup> Refere-se ao Setor de Matemática do Projeto Fundão, um influente e longo projeto de extensão do Instituto de Matemática (IM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criado no início da década de 1980. O projeto tornou-se uma referência nacional na formação continuada de professores de matemática da educação básica, promovendo a integração entre universidade e escola. Sob a coordenação de educadoras como Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, Lucia Tinoco e Lilian Nasser, o projeto baseia-se na pesquisa colaborativa entre professores universitários e professores da rede pública (chamados “multiplicadores”) para desenvolver e aplicar práticas de ensino inovadoras.

<sup>49</sup> Flávia Santos Soares Possui graduação em MATEMÁTICA pela Universidade Federal do Rio de Janeiro onde cursou a Licenciatura e o Bacharelado. É mestre em MATEMÁTICA (2001) e doutora em EDUCAÇÃO (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). É professora da categoria Associado IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF) onde atua na Licenciatura em Matemática, nos cursos presencial e EAD (como bolsista da CAPES) e no curso de Pedagogia.

<sup>50</sup> Estela Kaufman Fainguelernt (1933-2015) foi uma influente professora e pesquisadora da Educação Matemática no Rio de Janeiro. Aluna de Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, Estela tornou-se uma referência central no Ensino de Geometria e na Formação de Professores. Foi uma das fundadoras do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática) em 1976 e coordenou o primeiro Mestrado em Educação Matemática da Universidade Santa Úrsula (USU). Sua abordagem pedagógica inovadora buscava conectar a matemática com a arte e o cotidiano.

emerge uma tensão complexa. Se Bicudo experienciava a disputa pelo poder *local*, a trajetória de Nilza mostra a *conquista* do poder *nacional*. A presença de uma mulher como primeira dirigente da SBEM tensiona, assim, a ideia de um não-lugar absoluto. Fica evidente que o feminino habita, simultaneamente, o não-lugar da invisibilidade cotidiana e o lugar central da liderança institucional. A trajetória de Nilza demonstra, de forma emblemática, que a (des)organização (sua formação atípica, suas rupturas, sua inconformidade produtiva) não foi uma fraqueza, mas a própria fonte de potência que a legitimou para a mais alta posição do campo. O feminino se materializa na ocupação e constituição ativa do centro. As mulheres não foram apenas participantes da história da Educação Matemática; elas foram suas arquitetas e dirigentes desde o primeiro momento.

Manhúcia Líberman (Silva, 2006) em sua narrativa demonstra uma recusa ativa da organização burocrática em favor da potência criativa do entusiasmo. A (des)organização em Manhúcia é um método. Ela rejeita a lógica acadêmica da previsibilidade e da documentação *a priori*: “Eu só posso escrever a posteriori e não antes. Então passa e eu não escrevo” (*Ibid.*, p. 98), e prefere a desorganização profunda do encontro real com o aluno. O foco está no *fazer*: Manhúcia *fez* a pesquisa, mesmo que não a tenha documentado ou titulado nos moldes formais. A potência de sua prática reside em uma lógica outra, que ela mesma define ao opor o profissional ao amador: “A diferença... é assim: o trabalho na CENP era profissional... e o trabalho no CEM era amador. Em que sentido era amador? Nós fazíamos porque gostávamos, ninguém nos pagava para fazermos isso...” (*Ibid.*, p. 104). Manhúcia encarna a potência do feminino que opera pela lógica do amor à arte (amador: aquele que ama), em oposição direta à lógica profissional e burocrática. Sua definição de si não passa pelo título acadêmico, mas pela prática: “Quando alguém falava assim ‘Ah, você é matemática’, eu falava ‘Não, eu dou aula de matemática’. É diferente, eu sou professora” (*Ibid.*, p. 95).

Dione Lucchesi (Silva, 2006) define essa (des)organização como a própria fundação de um campo de saber. Ela e suas colegas criaram um território *fora* da instituição, em grupos informais, movidas não por editais, mais precisamente por esse amor à arte que Manhúcia descreve. A narrativa de Dione Lucchesi mostra a decisão política e ideológica por trás dessa (des)organização do CEM/Momento, que foi uma potência criativa que se definiu como um ato de resistência à institucionalização. Dione Lucchesi explica que o grupo nasceu informalmente não por acaso, mas como uma escolha deliberada, pois “a gente achava que [a institucionalização] ia demandar uma

série de questões de poder, essas coisas que a gente não gostaria de estar enfrentando” (*Ibid.*, p. 109-110).

A narrativa de Lucília Bechara Sanchez<sup>51</sup> (em Silva, 2006) aprofunda essa compreensão da (des)organização como método de invenção coletiva. Ela descreve a origem do grupo Momento não como um projeto comum, mas como um agenciamento que nasceu da grande motivação de “pessoas com projetos individuais ou de grupo... que perderam o GEEM... [e] encontraram um espaço de discussão, de circulação de idéias” (*Ibid.*, p. 159-160). Lucília usa a metáfora para definir essa rede: “Era como se fosse um mosaico” (*Ibid.*, p. 158). Este mosaico (des)organizado, em oposição a uma estrutura hierárquica e singular, é a própria potência relacional em ação, respondendo à articulação entre coletivo e singularidade.

Esse grupo de mulheres (incluindo Anna Franchi, Dione, Lucília...) não apenas ocupou um não-lugar; elas o criaram ativamente como um espaço “informal” de potência. Elas (des)organizaram sua prática *fora* da universidade porque a identificaram como um território hostil ou inadequado à sua ética. A universidade, questiona Dione, “não assume esse papel de liderança” (Silva 2006, p. 142), pois “a gente acha que a escola é a fonte da Educação Matemática e não a Universidade” (*Ibid.*, p. 133). Essa recusa em se alinhar às estruturas de poder existentes era explícita, seja em relação à USP (Universidade de São Paulo), que “tinha uma ideologia muito diferente da nossa” (*Ibid.*), ou a outros polos, como o de Rio Claro: “a gente tinha uma diferença ideológica grande com o Dante... a gente sabia que nosso caminho não era aquele” (*Ibid.*, p. 132). Ao recusarem a organização da universidade, que “não dava conta” da sala de aula, elas inventaram um novo território. Foi precisamente essa fluidez que permitiu a emergência da potência, solidificada não por regras externas, mas por uma força interna. Difrataadas, as narrativas de Lucília, Anna Franchi e Dione Lucchesi mostram como a potência (des)organizadora do feminino criou redes fluidas de afeto e estudo. Elas não esperaram pela estrutura formal; criaram seus próprios territórios a partir da necessidade mútua. A institucionalização formal (como a SBEM ou a CENP<sup>52</sup>) não foi o ponto de partida, mas

---

<sup>51</sup> Lucília Bechara Sanchez é uma Educadora matemática e professora, com atuação de grande influência no Movimento da Matemática Moderna (MMM) no Brasil. Lucília Bechara Sanchez foi uma integrante ativa do GEEM (Grupo de Estudos do Ensino de Matemática) e é reconhecida por sua coautoria, ao lado de Anna Franchi e Manhúcia Perelberg Liberman, da pioneira coleção de livros didáticos *Curso Moderno de Matemática para a Escola Elementar* (1967), que posteriormente integrou o projeto GRUEMA

<sup>52</sup> Sigla da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão central da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O CENP teve um papel fundamental nas décadas de 1970 e 1980, atuando como o braço pedagógico responsável pela implementação da reforma do ensino (Lei 5.692/71). Ficou conhecido pela produção e disseminação de guias curriculares e propostas pedagógicas (os “Cadernos do CENP”),

uma consequência posterior, muitas vezes impulsionada pela necessidade pragmática de conseguir verba (Silva, 2006).

Este movimento nos permite difratar duas estratégias fundadoras e femininas de constituição do campo: de um lado, Maria Bicudo, que inventa o PPGEM *dentro* da universidade, lutando contra a estrutura por dentro para criar a institucionalidade; de outro, o grupo do CEM/Momento (Dione, Franchi, Lucília, Manhúcia), que inventa seu território *fora* da universidade, como um ato de resistência (des)organizado, ideológico e amador. Ambas são formas de potência (des)organizadora que, de maneiras distintas, produziram e constituíram a Educação Matemática no Brasil.

Arlete Brito, que experienciou os dois modelos, contrasta a pedagogia (des)organizada do CEM com os cursos oficiais da CENP, que ela descreve como horríveis, curtos e coisas completamente ineficazes. Em oposição a isso, ela descreve a potência do método (des)organizado do CEM: “O grupo (porque era aquele bando de gente: a Dione, a Anna, a Lucília Bechara, e ficava todo mundo junto na sala de aula dando aula conjunta para nós cursistas) ...” (Silva, 2006, p. 166). Talvez isso nos diga que a (des)organização amadora do CEM era, de fato, pedagogicamente mais potente e eficaz que os cursos profissionais da CENP. Mais do que isso, sua trajetória materializa a dupla constituição; Arlete *é* esse desdobramento. Ela foi *constituída* pela pedagogia (des)organizada do CEM e, em seguida, tornou-se *agente constituidora* ao replicar essa metodologia na UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), criando um território à imagem daquele que a formou: “Nós pegamos cinquenta professores-alunos do Estado... Teve a cara daquela coisa que foi feita com a gente lá no CEM” (*Ibid.*, p. 168).

A narrativa de Maria Laura Magalhães Gomes oferece um exemplo de como a potência relacional funciona como uma construção coletiva que (des)organiza o campo por dentro. Embora ela não descreva um grupo formalizado, sua fala mostra que *a construção da área de Educação Matemática... na UFMG* (Universidade Federal de Minas Gerais) foi um ato coletivo, predominantemente feminino. O grupo de mulheres, neste caso, não é uma entidade organizada, mas uma rede de (des)organização epistêmica. Maria Laura nomeia essa rede de colegas que, juntas, fizeram o movimento de ruptura com a lógica da Matemática Pura para inventar o novo território da Educação Matemática na pós-graduação. Ela cita nominalmente as professoras que se uniram ao corpo docente

---

que serviam como material de apoio direto aos professores da rede estadual, exercendo grande influência nas práticas de sala de aula, inclusive na área de matemática.

da Pós-Graduação em Educação para criar este espaço: Márcia Maria Fusaro Pinto<sup>53</sup>, Maria da Conceição, Samira Zaidan<sup>54</sup> e Jussara Araújo<sup>55</sup>. Esse movimento difrata com a sua própria trajetória e com a de Maria Manuela David, que já (des)organizava o Departamento de Matemática ao criar as disciplinas pedagógicas Matemática e Escola – disciplinas que, como Maria Laura ressalta, eram *predominantemente mulheres... eram professoras*. Assim, a organização do grupo de mulheres na UFMG é a própria potência (des)organizadora em ato: uma massa crítica de mulheres que, ao se deslocarem coletivamente para os espaços da Educação e da Pedagogia, performaram a dupla constituição: elas inventaram e constituíram ativamente a educação matemática na universidade.

A potência (des)organizadora do feminino, contudo, não se manifesta apenas na fundação de programas de pós-graduação. A trajetória da professora Zaira Varizo (Cury, 2007) demonstra que a invenção de territórios pode ser um ato de (des)organização que legitima o campo “de baixo para cima”. Enquanto a estrutura formal do Instituto de Matemática (IME) desvalorizava a Licenciatura, produzindo um não-lugar epistêmico (conforme discutido na Seção 1), Zaira não recuou. Ela (des)organizou o espaço acadêmico ao criar seus próprios territórios de legitimidade, que funcionavam *apesar* da instituição e traziam a comunidade para dentro dos muros. Ela relata a criação da Jornada, um ato político que subvertia a lógica de fechamento da universidade: “Aí eu pensei na Jornada... ‘A gente precisa é abrir a Universidade.’... No final, a gente tinha em média uns 500 professores de Ensino Médio. Vindos do Tocantins, Mato Grosso” (*Ibid.*, p. 145). Além da Jornada, ela narra a fundação do Laboratório de Educação Matemática a partir

---

<sup>53</sup> Márcia Maria Fusaro Pinto é Professora Associada do Instituto de Matemática (IM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Doutorado em Educação Matemática pela Universidade de Warwick (Inglaterra). Suas pesquisas têm grande influência nos estudos sobre o Ensino Superior, focando nos processos cognitivos e na aprendizagem de conceitos avançados, especialmente em Cálculo Diferencial e Integral e Análise Real.

<sup>54</sup> Samira Zaidan é professora titular da UFMG (desde 1996), foi coordenadora do Colegiado Especial de Disciplinas Pedagógicas (2002-2003, hoje Colegiado Especial de Licenciatura da Faculdade de Educação), Diretora de Assuntos Estudantis da Reitoria UFMG (2006), Diretora da Faculdade de Educação (2010-2014). Professora residente IEAT-Instituto Estudos Avançados Transdisciplinares-UFMG (2017-2018). Aposentada em 2019, Professora Voluntária no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação no subsetor Educação Matemática, com plano de trabalho no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (Doutorado, 2024) e do Programa de Pós-Graduação Educação e Docência-Mestrado Profissional (Promestre), ambos da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7583757578863205>. Acesso em: 02 dez. 2023.

<sup>55</sup> Jussara de Lóiola Araújo fez mestrado em Matemática pela UFMG e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Lisboa. É Professora Titular do Departamento de Matemática da UFMG e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9368659361608437>. Acesso em: 2 dez. 2023.



de um projeto que migrou da Faculdade de Educação para o IMF (Instituto de Matemática e Física). Zaira não esperou pela legitimação da estrutura formal; ela criou um centro de Educação Matemática, legitimando a área pela força da prática e da formação continuada.

A potência (des)organizadora do feminino, contudo, não se manifesta apenas na invenção de territórios institucionais ou na resistência às barreiras materiais; ela é, fundamentalmente, epistêmica. A narrativa da professora Cláudia Regina Flores (Em Silva, 2020) ilustra essa (des)organização como uma linha de fuga (Deleuze & Guattari, 1996) que recusa o cânone teórico para criar campos de saber. Esse movimento difrata potentemente com a trajetória de Sônia Clareto. Ambas podem ser vistas como agentes de (des)organização epistêmica. Se, como vimos, Sônia (des)organiza o campo ao trazer Deleuze para pensar o erro como acontecimento, Cláudia Flores faz um movimento semelhante. Ela narra sua trajetória se afastando da Didática Francesa (Duval), que via como naturalizada, e se aproximando de Foucault, da História da Arte e da Filosofia (Alberti, Dürer, Benjamin, Agamben, como ela relata em sua narrativa). Ambas se recusam a aceitar os referenciais hegemônicos – seja o erro como falta, seja a visualização como cognição, sejam modos de fazer e de ser na academia. Ao cortar-junto-separando (Barad, 2014) com a Filosofia, elas *criam* territórios de pesquisa: o acontecimento e a visualidade. Elas mostram que a potência do feminino na Educação Matemática é também a coragem teórica de buscar outros vocabulários para pensar a área.

Na narrativa de Lilian Nasser (Vianna, 2000), sua a crise ontológica vivenciada no doutorado em Matemática Pura, um espaço de prestígio que ela ativamente rejeita por razões de propósito: “eu não estava satisfeita com o doutorado porque eu estudava muita coisa que não tinha aplicação. Eu via as pessoas se matando de estudar... Para quê? Só para dizer que tem o título de doutor? [...] Não via muita utilidade [...] Aí resolvi trancar o doutorado” (p. 307). Ela (des)organiza sua carreira, recusando um caminho de prestígio, e é nessa fenda que encontram sua potência. O *jardim* (a potência) que Lilian Nasser encontra é o Projeto Fundão, território que ela relata ter sido catalisado por Maria Laura Leite Lopes. Lúcia Tinoco, por exemplo, narra que, após sua fase de não envolvimento, ela se tornou a coordenadora de matemática do Projeto Fundão e ressuscitou a SBEM-RJ (Vianna, 2000). As narrativas de Lilian Nasser e Lúcia Tinoco mostram que a criação desses jardins (Projeto Fundão, SBEM-RJ) foi um ato coletivo, muitas vezes liderado por mulheres, que emergiu diretamente da experiência da hostilidade (discutida na Seção 1) e das crises de vida que (des)organizaram suas trajetórias.

Conceição Fonseca, com sua dedicação à EJA e à Educação do Campo, leva a Educação Matemática para as margens, para os territórios políticos onde a disciplina se torna ferramenta de luta e emancipação, redefinindo sua relevância social. Nesse processo, a educação matemática entra em um constante devir-feminino. Ela não é uma entidade estática, mas um campo em permanente transformação, atravessado e constituído por essas forças que o desorganizam para reinventá-lo. O resultado não é uma nova ordem, mas a descoberta de que a vida e a pesquisa florescem na própria complexidade do devir. O feminino não arruma a Educação Matemática; ele a torna mais viva, mais política e, assim como G.H., mais conectada com a pulsão da existência.

Porque foram (des)organizadas, elas se tornam (des)organizadoras. Porque a estrutura falhou com elas, elas criam estruturas. Maria Bicudo, tendo vivido a tensão de ser da Educação num campo da Matemática, não tenta apenas se adaptar: ela *cria* um território, o PPGEM. Miriam Penteado, confrontada com a matéria da exclusão (a aluna cega), não a contorna: ela *cria* um campo de saber, o GT13. Andréia de Oliveira *cria* uma



**Imagem 8-** A descoberta do jardim...

geografia do poder na sua universidade. Elas não estão a remendar o cimento; elas estão a praticar a jardinagem na fenda.

A narrativa de Miriam Penteado nos oferece um desfecho – ou melhor, um novo começo – que desafia a lógica linear da carreira acadêmica. Miriam

sempre foi movida pela novidade: trabalhou na Gurgel aos 15 anos, interessou-se por computação quando ninguém falava disso, foi para a inclusão sem saber nada sobre cegueira. A Psicologia é apenas a mais recente atualização dessa *sede por fazer coisas diferentes*. Isso rompe a ideia de que a carreira acadêmica deve ser um bloco monolítico até a aposentadoria. Ela se permite ser aluna novamente, rompendo hierarquias. Ela não é educadora matemática de forma estática; ela está em constante devir-aluna, devir-psicóloga, devir-cuidadora. Diante da desorganização profunda imposta pela doença do esposo, Miriam não tenta recompor a ordem anterior. Ela aceita o esfacelamento e, num movimento de coragem radical, matricula-se numa graduação em Psicologia. Não para

produzir mais lattes, mas para viver essa experiência e instrumentalizar o cuidado. Aqui, a Educação Matemática não é abandonada, mas difratada: ela usa seus repertórios de educadora para ler a psicologia, mostrando que o conhecimento, quando encarnado, não respeita fronteiras disciplinares. *Fronteiras não param quietas* (Barad, 2017b, p. 21) ... Sua trajetória nos ensina que a potência do feminino também reside na liberdade de se deixar afetar pela vida, permitindo-se ser, aos 60 anos, novamente aprendiz.

Retornamos a G.H. e sua epifania. O que ela descobre não é uma nova ordem, mas a o *neutro vivo* que pulsa sob todas as formas. A potência do feminino na Educação Matemática, talvez, não seja a de *humanizar* o campo, mas de lembrá-lo de sua própria matéria informe. De lembrá-lo de que, por trás das estruturas, dos estatutos e dos métodos de como *ser* em um campo e seus modos de existir, existe a vida pulsante que não pode ser organizada, apenas vivida. O tempo da *duração*. Mas que matéria é essa? G.H. nos adverte sobre sua radical alteridade, sua força que excede a consciência. Não é um fundo passivo, um caos a ser ordenado. É uma agência em si mesma, uma presença que nos confronta. É o que Clarice descreve em sua vertigem:

O que existe, e que é apenas um pedaço de coisa, no entanto tenho de pôr a mão nos olhos contra o opaco dessa coisa. Ah, a violenta inconsciência amorosa do que existe ultrapassa a possibilidade de minha consciência. Tenho medo de tanta matéria – a matéria vibra de atenção, vibra de processo, vibra de atualidade inerente. O que existe bate em ondas fortes contra o grão inquebrantável que sou, e este grão rola entre abismos de vagalhões tranqüilos de existência, rola e não se dissolve, esse grão-semente (1964, p. 94).

Aqui, Clarice nos dá o vocabulário para pensar o mais-que-humano não como um *outro* distante (a natureza, os objetos), mas como a própria textura do real. A matéria não é inerte; ela *vibra de atenção, de processo*. É um campo de forças, de atualidade, de agência. E é contra essa matéria que o *eu* se choca. As estruturas da Educação Matemática são uma tentativa de construir um porto seguro contra esses *vagalhões de existência*?

E as mulheres educadoras? Elas são, talvez, esse *grão-inquebrantável*? A vida delas, a maternidade, a doença, o cuidado, a precariedade, a luta política, o amor..., é a própria *matéria vibrante* que o campo tenta, incessantemente, organizar, nomear e conter? Como a *violenta inconsciência amorosa do que existe* irrompe nas planilhas de produtividade, nos cronogramas dos editais, nos corredores assépticos da academia.

O feminino, aqui, não é uma identidade, mas a própria condição de ser esse *grão-semente*. Um grão que *rola e não se dissolve*. Ele é afetado, deslocado, jogado contra os

abismos, mas sua essência, sua potência de vir a ser, de germinar, permanece inquebrantável. A dupla constituição, sob esta luz, deixa de ser um ciclo de influências para se tornar um drama cósmico em miniatura. O campo, com suas estruturas, é a onda; a mulher, com a matéria de sua vida, é o grão que resiste e, em sua resistência, transforma a própria praia. A potência do feminino, então, não está em trazer sentimentos para um campo racional. Está em carregar, no próprio corpo e na própria trajetória, a lembrança inescapável dessa matéria vibrante. É a recusa em esquecer que a pesquisa é feita de corpos, que a teoria muitas vezes pode nascer da dor, que o conhecimento é atravessado pela vida. É a coragem de não pôr a mão nos olhos contra o *opaco dessa coisa*.

A trajetória das educadoras matemáticas que ouvimos não é, portanto, uma de simples ocupação de espaços. É um processo de reinvenção mútua, onde o *eu* e o *campo* se co-constituem. Como isso acontece? Podemos pensá-lo, novamente, com Lugones (1987) e seu conceito de viajar entre mundos. As mulheres na Educação Matemática são viajantes. Elas aprendem a navegar, com a flexibilidade descrita por Lugones, entre mundos de lógicas distintas e muitas vezes opostas: o mundo da academia (codificado como masculino, branco, linear) e o mundo do cuidado (feminino, cíclico, afetivo); o mundo da Matemática Pura (o rigor) e o da Educação (a prática, o “não-científico” de que falava Maria do Carmo); o mundo do pacto da branquitude e o da experiência negra vivida. A viajante aprende a ser fluente em múltiplas linguagens, a gerir sua existência em territórios que não a reconhecem plenamente como nativa.

Mas o que acontece quando a viagem falha? O que acontece quando os mundos colidem com uma violência tal que a flexibilidade não é mais suficiente? Clarice nos diria por meio de *A Paixão Segundo G.H.* que não é sobre a *prática* de viajar entre mundos; é sobre a *crise* que acontece quando se é forçado a confrontar um mundo para o qual não se tem passaporte. G.H., a mulher organizada, a dona de si, a *G.H. no couro das valises*, tem seu *eu* estilhaçado não por uma ideia, mas por um encontro material com o Outro abjeto: a barata no não-lugar do seu apartamento. O encontro com a barata é a falha da viagem. É o momento da desorganização profunda, o re-corte do *eu* civilizado. Para as educadoras que ouvimos, esse momento de crise ontológica ecoa nas rupturas que (des)organizam suas vidas. São encontros com a matéria bruta da existência que, como a barata, “ultrapassa a possibilidade de minha consciência” (Lispector, 1964, p. 94). E é aqui, neste ponto de colapso, que a potência criativa se mostra. G.H. ao perder sua forma, ela encontra o *neutro vivo*, a *matéria viva*. As educadoras, a partir das suas crises, não voltam ao normal, ou a sua *(des)organização anterior*. Elas usam a própria fenda para

plantar. A dupla constituição é isto? É a reinvenção do *eu* e do *mundo* a partir da desorganização?

A potência do feminino na Educação Matemática nasce desta mesma fenda. As educadoras, tendo atravessado a sua crise, a sua desorganização, não retornam ao seu *eu* anterior. Elas voltam armadas com a percepção de que a organização era uma ilusão, uma *terceira perna* que as impedia de caminhar. Tendo tocado a matéria informe, elas se tornam capazes de criar. elas não estão mais apenas “viajando” no mundo criado por outros ou para outros; elas estão a *parir* um mundo novo, a “criar o que me aconteceu”.

O que as narrativas destas mulheres nos mostram é que, para o feminino na Educação Matemática, a segunda é a condição necessária para a primeira. Não é preciso forçar a ruptura do cimento para que a jardinagem possa começar; como me provocou Rose-Anne Reynolds, é preciso reconhecer que o cimento (a estrutura institucional) já carrega fissuras em sua própria composição. A potência está em germinar nas fendas que já habitam o sistema. É a partir dos não-lugares que nascem as (des)organizações? É nesse viver, nesse rolar sem se dissolver, nesse narrar-se como Outra – como matéria, como grão, como semente – que uma nova educação matemática vem ao mundo. Mas, ao mesmo tempo, um novo feminino. Um feminino segundo a paixão. Uma paixão segundo a educação matemática. Um feminino segundo a educação matemática. Uma educação matemática segundo o feminino. Não como um edifício mais organizado, mas talvez como um jardim que brota nas fendas do cimento.

O que significa, então, narrar-se como *Outra*? É narrar-se *a partir* da fenda?

Fendas...

*O que as fendas escondem?*

### **3. Geopolítica do feminino: deslocamentos e territórios na Educação Matemática**

Como vimos, a trajetória de uma educadora matemática não acontece num vácuo sem interferências; ela é atravessada pelos lugares que habita, pelas fronteiras que cruza e pelos mapas de poder que definem o que é *centro* e o que é *margem*. É preciso situar as pessoas no espaço, pois lugares importam, e esta subseção explora as dimensões geográficas e suas implicações políticas na constituição do campo no Brasil. Argumento aqui que a notável configuração desigual do campo, com concentração no Sul-Sudeste, e a não proeminência de mulheres educadoras do Norte-Nordeste, não é um acaso, mas uma

construção histórica e política. Essa centralidade (efeito de cortes agenciais)<sup>56</sup> se mantém por mecanismos que esta seção buscará analisar, indo além da mera descrição. Esse centro não é apenas geográfico; é um centro implicitamente *branco*, que se reforça ao inventar discursivamente o Outro.

O que inicialmente nesta pesquisa se configurou como uma dificuldade em localizar narrativas de mulheres/educadoras matemáticas nas regiões Norte e Nordeste, mostra-se, sob uma análise mais atenta, não como uma ausência de vozes, mas como a própria *consequência* de uma geopolítica de poder. A configuração desigual do campo, com sua histórica concentração no Sul-Sudeste, não é um fato natural; ela é o resultado de um silenciamento ativo e de um apagamento histórico produzidos por essa estrutura. Aprofundando a crítica decolonial, argumento aqui que o campo vivencia uma *inversão Norte-Sul*: o “Sul” (Sul e Sudeste brasileiro) opera como um “Norte” hegemônico interno, que ativamente produziu outras regiões como periferias epistêmicas. Essa estrutura se mantém não apenas pela concentração de recursos, mas, como aponta Albuquerque Júnior (2011), pela invenção discursiva do Outro, que implicitamente, define o centro como branco e sudestino.

Albuquerque Junior (2011, p. 35) diz:

Em nenhum momento, as fronteiras e territórios regionais podem se situar num plano a-histórico, porque são criações eminentemente históricas e esta dimensão histórica é multiforme, dependendo de que perspectiva de espaço se coloca em foco, se visualizado como espaço econômico, político, jurídico ou cultural, ou seja, o espaço regional é produto de uma rede de relações entre agentes que se reproduzem e agem com dimensões espaciais diferentes. Além disso, devemos tomar as relações espaciais como relações políticas e os discursos sobre o espaço como o discurso da política dos espaços, resgatando para a política e para a história, o que nos aparece como natural, como nossas fronteiras espaciais, nossas regiões.

Essa “invenção”, contudo, não se sustenta apenas no discurso; ela possui um lastro material profundo na história econômica do país. Para visualizar a materialidade dessa “inversão”, em que o Sudeste opera como o “Norte” hegemônico, é preciso recorrer à Geografia e observar como a distribuição do saber acadêmico se sobrepõe, quase que perfeitamente, à distribuição do capital industrial.

---

<sup>56</sup> Na perspectiva de Barad, o “centro” não é uma entidade que existe inerentemente, mas sim o resultado performativo de um processo de demarcação e diferenciação.

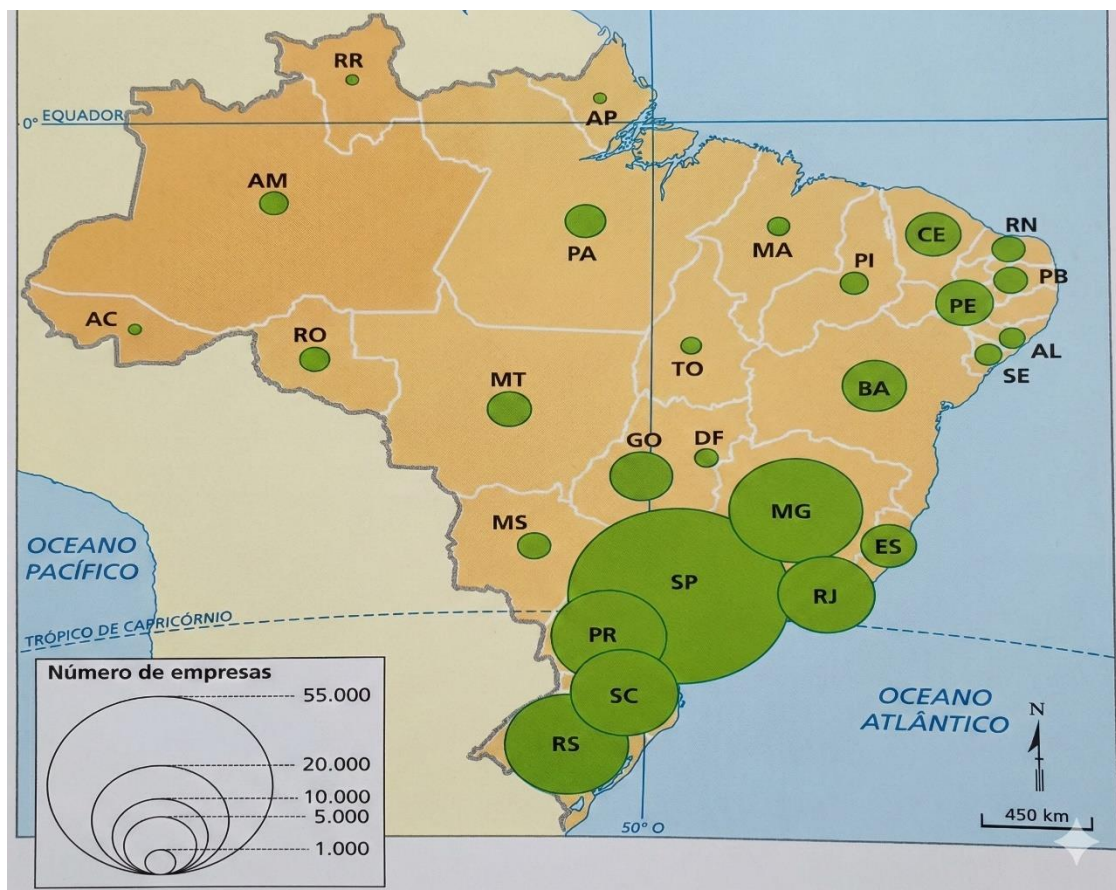


**Figura 2** - Mapa de número de empresas/concentração industrial no Brasil. **Fonte:** FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico*. 3 ed. 2011, p.11.

A concentração da Educação Matemática no eixo Sul-Sudeste não é um acaso epistêmico, nem fruto de uma vocação natural dessas regiões. Ela segue os rastros da industrialização brasileira. Como o mapa acima evidencia, o projeto de modernização do país concentrou a infraestrutura produtiva, o emprego industrial e o capital nessas regiões, configurando o que Santos e Silveira (2001) denominaram como a “Região Concentrada”<sup>57</sup> do país. A Educação Matemática, como campo institucional, desenvolveu-se sobre esse mesmo lastro material: os primeiros programas de pós-graduação e as grandes associações fixaram-se onde já existia a concentração de capital e a consolidação universitária impulsionada pela indústria, uma vez que onde o capital se fixou, as universidades se expandiram, os centros de pesquisa se consolidaram e os

<sup>57</sup> O conceito de "Região Concentrada" foi cunhado pelo geógrafo Milton Santos (em coautoria com Maria Laura Silveira) em 2001 para caracterizar a porção do território brasileiro – compreendendo os estados do Sul e Sudeste – que reúne os maiores índices de urbanização e a mais densa rede de fluxos materiais e imateriais. É nessa região que se verifica a acumulação de densidades técnicas, científicas, informacionais e financeiras, conforme os autores, criando um meio técnico-científico-informacional que serve de lastro não apenas para o poder econômico, mas também para a consolidação das principais instituições científicas e universitárias do país.

programas de pós-graduação encontraram solo fértil para, primeiramente, se institucionalizarem. Portanto, a geopolítica do feminino que discutimos aqui navega sobre essas mesmas rotas. A dificuldade de legitimação das educadoras das “margens” (Norte/Nordeste) não se dá apenas pela distância geográfica, mas porque elas produzem conhecimento fora do eixo econômico que historicamente deteve o poder de validar o que é ciência e o que é progresso no Brasil. O “centro” epistêmico foi pavimentado, antes de tudo, pelo centro econômico.

A fala de Albuquerque Júnior nos autoriza a desnaturalizar a geografia da Educação Matemática no Brasil. Aquilo que nos parece natural (a concentração de programas de pós-graduação, eventos e publicações no Sul/Sudeste) é, na verdade, um produto de uma rede de relações e um discurso da política dos espaços. Portanto, ao investigar a geopolítica do feminino, o que estamos a fazer é voltarmos para a história o caráter político e construído daquilo que se consolidou como “o centro” da nossa área, e que, como veremos, afeta diretamente as trajetórias, os deslocamentos e as possibilidades de existência das educadoras matemáticas.

#### *Onde está a Educação Matemática?*

Fernandes (2014) nos diz sobre como o espaço produz dicotomias (o dentro e o fora, o centro e a periferia), proponho pensar essas divisões não como cortes fixos, mas, com Barad (2007, 2014), como cortes agenciais. São as nossas próprias práticas e discursos que, ao localizar as fendas, produzem essas fronteiras, criando longos corredores institucionais que definem quem pode pertencer e quem fica de fora. A questão, então, não é apenas *onde* a Educação Matemática está, mas *como* os nossos próprios cortes produzem os seus dentro e fora. As geografias, ou geopolíticas, definem os não-lugares; isso nos leva a perguntar: o espaço geográfico é político? A instituição é a única forma de pensar um campo de pesquisa? Trata-se de um espaço que se torna existência e uma existência que se torna espaço. No meio do caminho... A Educação Matemática está no leito do rio e na margem? A Educação Matemática está em algum lugar? A Educação Matemática está em um deslocamento em algum lugar entre a margem e o leito do rio? As educadoras matemáticas estão em que não-lugar na (E)ducação (M)atemática?

Com as narrativas das educadoras, o que procuro não é mapeá-las dentro dos corredores institucionais já definidos, mas sim escutar como as suas próprias trajetórias, afetos, recusas e práticas *criam* outras geografias, geopolíticas do feminino, outros espaços de existência para o feminino e para a própria Educação Matemática. Todavia,



passamos a sentir o não-lugar, finalmente, quando identificamos, historicamente, o que se consolidou como o lugar central. O leito do rio da Educação Matemática brasileira tem uma geografia e uma história definidas.

O movimento da Educação Matemática se concentrou fortemente nas regiões Sudeste e Sul, uma vez que foram desencadeados vários eventos que definiram Rio de Janeiro e São Paulo como Comissões Centrais (CC) e o estado do Paraná foi marcado pela criação da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática) Nacional: o primeiro ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática) ocorreu em São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em 1987, e em sua plenária final é se decidiu por uma Comissão para construir o Estatuto da SBEM, fundando o movimento Pró-SBEM (Pereira, 2005); no próximo ano, em 1988, Segundo, por um ponto de vista formal, a SBEM é criada oficialmente em Maringá-PR, em uma

Assembléia com cerca de 600 professores de Matemática e educadores que haviam se reunido durante todo o ano de 1987, em várias localidades do país, debateram linha-por-linha os estatutos, deram uma forma acabada, organizaram, homologaram, registraram em Cartório, elegeram Diretoria, inaugurando um momento de confluências de resultados, oficialmente chamado de “Sociedade Brasileira de Educação Matemática (p. 18).

Outro ponto de apoio da Educação Matemática como movimento pela base foram as pós-graduações existentes no Brasil, como o primeiro Programa de Pós-graduação e, Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro, criado em 1984 e, posteriormente, A Pós-graduação em Educação Matemática na Universidade Santa Úrsula (USU)<sup>58</sup> no Rio de Janeiro/RJ. A partir daí, outros estados instituíram novos programas de pós-graduação em Educação Matemática em outras regiões (Pereira, 2005).

Contudo, esse leito do rio geográfico e institucional não era cego ao gênero; ele estava sendo ativamente escavado e direcionado por mulheres. As raízes desse movimento são profundas e complexas, e não se limitam ao eixo Sul-Sudeste. Pereira (2005), por exemplo, dedica uma seção inteira para destacar o papel precursor de Martha

---

<sup>58</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Santa Úrsula (USU), no Rio de Janeiro, foi de fato um dos pilares na consolidação da área no Brasil, ao lado do programa da UNESP-Rio Claro. A sua origem está ligada ao GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática), fundado em 1976, que em parceria com a USU criou primeiro um curso de especialização pioneiro em 1981 e, posteriormente, o programa de mestrado *stricto sensu* em 28 de março de 1989 (Pereira, 2005; Oliveira, 2024). Considerado o embrião da área no Rio de Janeiro, o programa foi fundamental na formação de uma geração de pesquisadores e teve na professora Estela Kaufman Fainguelernt uma de suas figuras centrais. Conforme a sua observação, o programa foi posteriormente descontinuado e não consta mais entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela universidade atualmente. Para saber mais sobre o histórico do curso, sobre a Educação Matemática no Rio de Janeiro e algumas tensões e motivos que possivelmente desencadearam o encerramento do mestrado na USU, ver: Oliveira, 2024.

Souza Dantas (Bahia), que organizou o I Congresso Nacional de Ensino da Matemática muito antes, em 1955. Esta presença fundadora no Nordeste continua durante o movimento Pró-SBEM, com Pereira (2005) registrando que a reunião da Regional Bahia em 1987 foi organizada pela própria Martha Dantas<sup>59</sup> e por Adelaide Reis Mendonça<sup>60</sup>. Décadas depois, o movimento que consolidaria o campo no “centro” Sul-Sudeste foi igualmente protagonizado por mulheres. Ao revisitarmos as fontes que narram a fundação da SBEM, elas emergem como força constituinte central. A própria Carta de Guadalajara (1985), que Pereira (2005) identifica como o marco inicial, foi assinada por educadoras como Esther Pillar Grossi<sup>61</sup>, Anna Franchi, Vânia Maria Pereira dos Santos, Terezinha Nunes Carraher<sup>62</sup> e Lucília Bechara Sanchez. O IENEM (1987), que gestou o movimento Pró-SBEM, foi coordenado por Tânia Maria C. Campos<sup>63</sup>, e a Plenária Final que deliberou pela criação da sociedade teve Tânia Campos e Vânia Pereira como secretárias da mesa. A Comissão Central de 22 membros, encarregada de redigir o estatuto, era composta por 11 mulheres, incluindo nomes como Maria Aparecida Viggiani. Bicudo, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, Lourdes de La Rosa Onuchic<sup>64</sup> e Nilza Eigenheer

---

<sup>59</sup> Martha Dantas é Professora e pesquisadora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É uma figura central no GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática), atuando na coordenação do grupo. Suas pesquisas são referência nas áreas de História da Educação Matemática, Etnomatemática e Formação de Professores.

<sup>60</sup> Adelaide Reis Mendonça é Professora e educadora matemática (Mestre em Matemática - UFBA), reconhecida como uma figura central na constituição do campo da Educação Matemática no Estado da Bahia. Com atuação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), teve papel fundamental na formação de professores e na organização dos primeiros Encontros Baianos de Educação Matemática (EBEM) na década de 1980.

<sup>61</sup> Esther Pillar Grossi (n. 1936) é uma educadora, matemática e pesquisadora brasileira, com Doutorado em Psicologia da Inteligência pela Universidade de Paris (Sorbonne), sob orientação de Gérard Vergnaud. É uma das figuras de maior projeção do Construtivismo (e Pós-Construtivismo) no Brasil, com vasta produção sobre a psicogênese da aprendizagem. Embora tenha formação inicial em Matemática, sua atuação é seminal tanto na alfabetização quanto na Educação Matemática. É a fundadora e coordenadora do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), sediado em Porto Alegre (RS).

<sup>62</sup> Terezinha Nunes Carraher é uma Psicóloga e pesquisadora brasileira, Professora Emérita de Educação na Universidade de Oxford (Reino Unido). Ela é uma referência mundial em Etnomatemática e Psicologia da Educação Matemática. Seus estudos seminais na década de 1980, em coautoria com David Carraher e Analúcia Schliemann, sobre a matemática de rua (o saber matemático de crianças e adultos em contextos informais, como o comércio de rua no Brasil), foram fundamentais para demonstrar a sofisticação da matemática desenvolvida fora da escola e para transformar o debate sobre a relação entre cultura, cognição e aprendizagem.

<sup>63</sup> Tânia Maria Campos é Professora Titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Bauru) e Doutora em Educação pela UNICAMP. É uma das principais pesquisadoras brasileiras na área de História da Educação Matemática. É líder do GHEMAT (Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil), um dos grupos de pesquisa mais influentes da área, dedicado a mapear e analisar a constituição histórica dos saberes matemáticos escolares no país.

<sup>64</sup> Lourdes de La Rosa Onuchic é Professora (atualmente voluntária) do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP (Rio Claro) e Doutora em Matemática pela USP. Embora tenha uma longa carreira em Matemática Pura, após sua aposentadoria tornou-se a principal expoente da Metodologia

Bertoni. O gesto culmina na Assembleia Geral de Fundação em Maringá (1988), que foi *presidida* por Maria Laura M. Leite Lopes e secretariada por Lucília Bechara Sanchez. Por fim, o movimento elegeu, por consenso, Nilza Bertoni como a primeira Secretária-Geral (cargo máximo) da SBEM, conforme mencionamos, e Pereira (2005) também nota que Maria Bicudo era um nome forte cotado para o cargo. Portanto, a própria consolidação desse “centro” Sul-Sudeste é, em si, um ato fundacional feminino. O não-lugar que a tese investiga não é um de ausência, mas um de presença que foi posteriormente invisibilizada historiografia.

Contudo, essa consolidação do Sul/Sudeste como o leito do rio não pode ser lida de forma linear, como se as outras regiões fossem um vácuo epistêmico. Como nos alerta a professora Eliana Leite, a região Norte, por exemplo, *está produzindo pesquisa em Educação Matemática, existindo alguns programas antigos*, embora a institucionalização de um PPGEM específico seja recente (2019).

Pereira (2005) mostra que o Nordeste<sup>65</sup> já estava ativamente pensando na Instituição da área no mesmo período:

Os informes do Rio Grande do Norte foram dados através de cartas à CC, que as recebeu após a Circular de 25 de maio 1987. Nestas cartas, segundo o anexo na Ata da RCC2<sup>66</sup>, reuniram-se no dia 30 de maio de 1987, discutindo os seguintes temas: divulgação dos informes do II ENEM, distribuição e discussão da Ata da Plenária Final do I ENEM, definição de uma Comissão de mobilização de professores de todos os graus da região e divulgação da proposta de estatuto da SBEM. Segundo o que já relatamos sobre o destaque nas atividades e iniciativa do RN, também pudemos perceber, através deste documento, a continuidade dos trabalhos propostos. Este grupo permaneceu cadastrando professores de Matemática do estado e de interessados em Educação Matemática, disseminando o máximo possível a participação da base no movimento Pró-SBEM. Além disso, seguiram ampliando as discussões da SBEM (incluindo a produção dos estatutos) nas escolas do interior do estado e nas universidades; utilizaram a imprensa local para divulgação do II ENEM e da fundação da SBEM. A Regional Bahia realizou uma reunião no dia 28 de maio de 1987, organizada pelas Professoras Adelaide Mendonça e Martha Dantas, contando com a participação de professores dos Departamentos de Matemática e de Educação da UFBA. Nesta reunião, discutiram os informes do ENEM e criação da SBEM, fizeram uma leitura seguida de discussão dos Princípios da SBEM e discussão do “esboço” de estatuto feito pelo grupo do RN (Pereira, 2005, p. 123).

---

de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas no Brasil. É a fundadora e coordenadora do influente GTERP (Grupo de Trabalho e Estudos em Resolução de Problemas).

<sup>65</sup> Na primeira Reunião da Comissão central (ocorrida ao final do primeiro ENEM) havia apenas um estado representado na região Nordeste (Antônio Pinheiro de Araújo liderou esse processo no Rio Grande do Norte) e nenhum estado da Região Norte fora representado (Pereira, 2005).

<sup>66</sup> Segunda Reunião da Comissão Central (CC), que ocorreu em Rio de Janeiro, em junho de 1987.

Esse centro Sul-Sudeste, no entanto, não se constituiu apenas por uma geografia favorável. Ele se consolidou como hegemônico ao se tornar o “Norte” (o centro) do Brasil, precisamente por ter sido o ponto nevrálgico de intercâmbio com o Norte Global (Europa/EUA), importando e legitimando o capital epistêmico que definiria a área.

A narrativa da professora Renate Watanabe<sup>67</sup> (Baraldi, Both & Rosa, 2016) expõe como essa construção epistêmica se deu, em seus primórdios, a partir de uma dependência do Norte global: “tínhamos a tendência de olhar o que era feito nos cursos fora do Brasil. A Matemática Moderna não foi uma invenção brasileira” (p. 166). Do mesmo modo, a trajetória da professora Tânia Campos (em Souza, 2016) é fundamental para compreendermos esse movimento de “olhar para fora”. Sua narrativa mostra como este polo se constituiu ao se posicionar como um ponto nevrálgico de intercâmbio com o Norte global, notadamente a Didática Francesa. A professora Tânia foi uma figura importante nessa articulação: ela viabilizou a vinda de teóricos-chave como Gérard Vergnaud, estabeleceu o contato direto com Michèle Artigue e Colette Laborde, e foi peça-chave no 1º Projeto de Cooperação Internacional (Capes 11/1990), que fortaleceu os polos da PUC-SP (coordenação geral), PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica) e UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Foi ela também quem incentivou e enviou a próxima geração de pesquisadores, como Marilena Bittar<sup>68</sup> e outras, para a França. Ao fazer isso, Tânia Campos não estava apenas a formar indivíduos; ela estava a trazer e a legitimar um capital epistêmico que ajudou a definir a centralidade desse eixo. A geopolítica que ela ajudou a construir tornou-se, assim, a estrutura que as educadoras das décadas seguintes, situadas em outros lugares, precisariam navegar, muitas vezes por meio de uma peregrinação a esse centro para se formarem. Essa estrutura de poder centro-periferia, uma vez estabelecida, passa a se retroalimentar.

Ao fazer isso, Tânia Campos, e outras mulheres em posições centrais, não estava apenas a formar indivíduos; ela estava a trazer e a legitimar o capital epistêmico que

---

<sup>67</sup> Renate Watanabe é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É uma pesquisadora de referência na História da Educação Matemática (HEM), sendo membro do GHEMAT (Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil). Suas pesquisas são notáveis pela análise do Movimento da Matemática Moderna (MMM), com foco no Rio Grande do Sul, e pelo estudo de livros didáticos “proscritos” (banidos) daquele período.

<sup>68</sup> Marilena Bittar é Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Doutora em Didática da Matemática (Universidade de Grenoble, França). É uma pesquisadora de referência nas áreas de Didática da Matemática e Tecnologia na Educação Matemática. Lidera o GETECMAT (Grupo de Estudos em Tecnologia e Educação Matemática) e é conhecida por suas pesquisas sobre a integração de tecnologias (como softwares e ambientes virtuais) na prática pedagógica de professores de matemática e na formação docente.

ajudou a definir a centralidade desse eixo. A geopolítica que ela ajudou a construir tornou-se, assim, a estrutura que as educadoras das décadas seguintes, situadas em outros lugares, precisariam navegar. Isso explica a peregrinação: educadoras da “margem” (Norte/Nordeste/Centro-Oeste) precisavam se deslocar ao “centro” (Sul/Sudeste) para buscar o capital epistêmico que esse centro havia importado e legitimado. O que a trajetória da professora Tânia Campos e a importação de referenciais como a Didática Francesa nos mostram não é apenas um movimento logístico ou de “atualização” teórica. É a própria fundação de uma geopolítica do saber. A consolidação do eixo Sul-Sudeste como o “Norte” epistêmico do Brasil – o importador e legitimador do capital intelectual vindo do “Norte Global” – não pode ser analisada apenas como um fato histórico neutro. É uma estrutura de poder que exige uma lente teórica específica para ser compreendida. Com Walsh (2009), podemos entender essa estrutura não apenas como uma colonialidade do poder (econômica ou política), mas como uma colonialidade do saber. O “centro” Sul-Sudeste, ao se aliar ao “Norte Global”, passou a definir o que conta como conhecimento legítimo em Educação Matemática. A consequência direta disso é a produção das outras regiões como periferias epistêmicas, cujos saberes são vistos como locais, práticos ou menos rigorosos. Essa não é uma estrutura abstrata; ela se materializa nos corpos e nas trajetórias.

Talvez isso nos posicione diante de um paradoxo: a própria consolidação desse centro hegemônico é, em si, um ato fundacional feminino? O não-lugar que a tese investiga, como já frisamos, não é um de simples *ausência* do poder, mas talvez um de *presença* que foi posteriormente invisibilizada pela historiografia ou que operou de forma complexa. Precisamos, então, perturbar a ideia de geopolítica do feminino: ela não se trata de uma oposição simples entre um centro masculino e uma margem feminina. Trata-se de uma dinâmica mais complexa, em que também mulheres no centro se tornaram agentes de uma colonialidade do saber ao importar e legitimar o Norte Global, ou o ocidente, enquanto outras mulheres “nas margens” foram historicamente apagadas desse mapa. O apagamento historiográfico não significa a inexistência de registros, mas a exclusão da narrativa canônica. Uma dessas evidências é que a própria pesquisadora desta tese, imersa no campo, teve dificuldade em localizar narrativas dessas pioneiras. Elas existem nos arquivos (como a tese de Pereira), mas não circulam no imaginário fundador da área, que elegeu os eventos do Sul/Sudeste nos anos 1980 como seu marco zero. Trata-se de uma dinâmica mais complexa, que nos obriga a perguntar: como o papel de mulheres nesse leito do rio, que foram fundamentais para a fundação da área, se intra-age

com a importação e legitimação do saber do Norte Global? Como essa presença central no eixo Sul-Sudeste difrata com a trajetória de outras mulheres nas margens? Todavia, anunciamos que o trabalho desta tese não é *resolver* paradoxos<sup>69</sup>, mas sim analisar os efeitos que esses paradoxos produziram: a peregrinação, o estereótipo, o apagamento, a solidão...

Novamente, a minha dificuldade inicial em encontrar mulheres proeminentes no Norte/Nordeste não era um reflexo da realidade histórica – pois, como Martha Dantas e Adelaide Mendonça provam, elas foram precursoras. Essa dificuldade é, na verdade, o *resultado* de uma geopolítica do saber. Este apagamento foi produzido por duas vias: 1) estruturalmente, pela institucionalização tardia de programas de pós-graduação nessas regiões, como demonstra a narrativa de Eliana Leite sobre a criação do primeiro PPGEM (Programa de Pós-graduação em Educação Matemática) no Norte apenas em 2019; e 2) discursivamente, por meio de um colonialismo interno que estereotipa o saber vindo dessas regiões, como ilustra a experiência de Andréia de Oliveira em Rio Claro.

A difração dessas memórias com a trajetória de Bernadete Barbosa Morey<sup>70</sup> torna o mapa ainda mais complexo. Enquanto o eixo hegemônico se formava em diálogo com EUA e França, Bernadete buscava um “Norte alternativo” na Rússia, um centro epistêmico distinto que não fora contemplado pela narrativa dominante. A interferência dessas histórias mostra que a geopolítica da época era multifacetada, mas que foi o eixo EUA-França que acabou por se consolidar, solidificando o Sudeste (com os primeiros programas de pós-graduação em Rio Claro e Rio de Janeiro como o centro nacional. A experiência de habitar um *entre-lugar* disciplinar também aparece na trajetória da professora Bernadete<sup>71</sup>. Sua narrativa nos mostra o não-lugar como um profundo

---

<sup>69</sup> Buscar uma resposta linear e apaziguadora para essas tensões, no nosso ponto de vista, seria regressar àquela organização prévia que a personagem G.H. necessita abandonar; seria cair em binarismos simplistas que enquadrariam essas educadoras ou como heroínas desbravadoras ou como meras agentes da colonialidade interna. Em consonância com a abordagem difrativa proposta por Barad e o imperativo ético/político de permanecer com o problema (Donna Haraway), essa pesquisa opta por sustentar a inquietação. Não se trata de escavar uma verdade única escondida sob os paradoxos, mas de habitar as fendas que eles abrem e mapear as interferências complexas que produzem na constituição do campo.

<sup>70</sup> Bernadete Barbosa Morey é Professora Doutora (aposentada e colaboradora) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bernadete Morey é uma referência na História da Educação Matemática (sendo membro do GHEMAT) e Etnomatemática, com pesquisas focadas no uso de fontes históricas em sala de aula, especialmente da matemática islâmica medieval. É também uma das principais difusoras no Brasil da Teoria da Objetivação, tendo traduzido obras de Luis Radford sobre o tema.

<sup>71</sup> Há um descompasso produtivo na entrevista que merece nota: enquanto a entrevistadora (Liliane Gutierre) marca explicitamente os vetores identitários de Bernadete (“mulher, brasileira, nordestina, negra...”), a narrativa da própria entrevistada não centraliza as dificuldades de raça ou gênero como eixos principais de sua luta. O foco de sua agência desloca-se para o estranhamento cultural/climático radical (Bahia/Santos versus Rússia), para a batalha epistêmica de legitimar um saber “outro” no retorno ao Brasil

estranhamento geopolítico e epistêmico. Ao retornar do doutorado na então União Soviética, ela se depara com a experiência de ser uma estrangeira em seu próprio campo nacional. O primeiro obstáculo é material e burocrático, um não-lugar literal: “Cheguei da Rússia na metade de 1982 e era muito difícil conseguir emprego. Consideravam que eu não tinha diploma, porque um diploma soviético não era aceito” (Gutierre; Morey, 2022, p. 290). Superada a barreira do diploma, emerge um descompasso teórico. Ela não estava atrasada, mas em um fuso horário epistêmico diferente. Sua formação, ancorada na escola russa de Vygotsky, Leontiev e Talízina, não encontrava ressonância imediata em um campo que, no Brasil, se organizava em torno de outros referenciais<sup>72</sup>. Este não-lugar de Bernadete difrata de forma distinta; talvez a voz de Bernadete enfrenta um duplo silenciamento: o de ser mulher e o de falar uma língua teórica que o campo dominante não reconhecia ou legitimava de imediato. Sua presença, com sua bagagem teórica distinta, funcionava como uma perturbação no padrão hegemônico. Essa experiência de estranhamento epistêmico ressoa com o próprio movimento desta pesquisa. O

---

e para a construção de territórios institucionais (UNIJUÍ, UFRN). Na perspectiva analítica aqui adotada, esse silêncio sobre os marcadores não sinaliza ausência de impacto dessas estruturas. Pelo contrário, pode ser lido como uma estratégia geracional de resistência, na qual a afirmação se dava pela via da competência intelectual inquestionável, ou um indício de que, para Bernadete, a fronteira principal de batalha foi vivida como geopolítica: ao escolher a Rússia, ela se tornou uma estrangeira epistêmica, lutando para validar um centro não hegemônico contra a tradição consolidada no eixo EUA-França.

<sup>72</sup> A saber, o campo da Educação Matemática no Brasil, naquele momento (principalmente nos anos 80 e início dos 90), estava sendo organizado em torno de outros eixos teóricos muito fortes. Com base na leitura de diversas narrativas produzidas, os referenciais que pareciam ter maior ressonância e que formavam o padrão hegemônico que ela perturbou eram: (1) a Didática Francesa: esse é um referencial que aparecem com bastante força nas narrativas que utilizamos para construir nossas análises. As trajetórias de Tânia Campos (em Souza, 2016), Lúcia Tinoco (em Vianna, 2000) e Maria Laura Leite Lopes (em Vianna, 2000) mostram a importância crucial dos IREM (Institutos de Pesquisa sobre o Ensino de Matemática) e a importação de teoria de teóricos franceses como Gérard Vergnaud, Michèle Artigue, Régine Douady e Colette Laborde. A narrativa de Cláudia Flores (em Silva, 2020) também confirma essa presença ao se afastar de Raymond Duval. A hegemonia francesa parecia ser um dos “centros” epistêmicos daquele período; (2) o Construtivismo (Piagetiano): A influência de Piaget na educação brasileira era (e é) massiva. Na Educação Matemática, isso aparece sutilmente na fala de Lucília Sanchez (em Silva, 2006), que descreve seu trabalho como juntar a Matemática Moderna com o construtivismo. Embora Vygotsky também seja um teórico da psicologia, a abordagem específica da Psicologia da Atividade de Leontiev e Talízina, que Bernadete trazia, não era o mesmo que o construtivismo piagetiano mais difundido nas discussões pedagógicas da época; (3) o Movimento da Matemática Moderna (MMM): embora o MMM (muito difundido pelo GEEM (ver Silva, 2006)) já estivesse em refluxo ou sendo criticado nos anos 80, sua influência estruturalista ainda era um referencial central. Muitas vezes, era o polo contra o qual os novos movimentos (como a própria Didática Francesa ou a Etnomatemática) se definiam. As narrativas de Lucília Sanchez (em Silva, 2006) e Anna Franchi (em Silva, 2006) mencionam “o pessoal remanescente do GEEM” como um movimento assistemático, informal, mas ainda presente. Além disso, A narrativa da professora Maria Tereza Carneiro Soares (em Santi, 2021) materializa essa confluência. Ela relata sua experiência formativa e docente nesse período, mencionando explicitamente os referenciais em disputa: a forte presença do Movimento da Matemática Moderna (citando o livro de Osvaldo Sangiorgi); a introdução da Didática Francesa (por meio do GRUEMA, que ela identifica como sendo dessa abordagem); e a influência do Construtivismo (mencionando os cursos baseados na teoria de Piaget e o Congresso Piagetiano Brasileiro).

deslocamento para Cape Town, e o diálogo com referenciais pós-humanistas, também me colocou nesse lugar de estrangeira, de ter que traduzir e justificar um vocabulário que foge ao cânone. Essa sensibilidade ao deslocamento nos permite compreender a radicalidade do que Bernadete vivenciou: a fundação de um pensamento a partir de um *outro lugar*.

Essa construção ativa do centro ganha uma nova camada de complexidade ao ser difratada pela narrativa de Maria Laura Mouzinho Leite Lopes. Sua trajetória ecoa, à primeira vista, esse movimento: ela também se desloca para Estrasburgo e entra em contato com o IREM. Contudo, sua narrativa mostra um contraponto crítico. Mais do que apenas importar a potência, ela identifica a necessidade urgente de uma produção local, de “*procurar fazer alguma coisa nossa*” (Vianna, 2000, p. 208, grifos do autor), como relata sobre a fundação do GEPEM. A difração entre essas duas trajetórias mostra, assim, a complexidade da fundação desse centro: ele se constitui tanto pela articulação de saberes do Norte global quanto pela resistência e necessidade de criar *coisas nossas*. Além disso, a narrativa de Maria Laura expõe a micro geopolítica *dentro* do centro e critica a própria segregação territorial do campo: “Ainda hoje eu resisto muito a essa separação que existe aqui no Brasil de que a Educação Matemática não pode ficar dentro do Instituto ou mesmo dentro do Departamento de Matemática” (*Ibid.*, p. 209).

Manhúcia Líberman, sendo carioca, nomeia a hegemonia paulista que se desenhava: “Bem ou mal, apesar de eu ser carioca, tudo começa aqui em São Paulo”, talvez mostrando a necessidade de se conectar a esse polo para não ficar isolada. Mais importante, porém, Manhúcia também aponta para a micro geopolítica *dentro* desse centro, a rixa que definiu o território acadêmico: “...aqui em São Paulo tinha muita rixa entre os professores de matemática tanto que a (educação) matemática acabou indo para onde? Para a faculdade de Educação” (Silva, 2006, p. 105). Essa separação territorial não é neutra, mas pode ser lida como um agenciamento que reflete a própria generificação e desvalorização do campo: a Educação Matemática, talvez vista como um saber amador (no sentido de amor à arte, como a própria Manhúcia definiria) ou feminino, é territorialmente separada do campo rigoroso e masculino da Matemática Pura. É esta consolidação do centro – definido não apenas pela sua conexão com o Norte global, mas também pelas suas próprias tensões internas de gênero e status – que estabelece a estrutura de poder. Essa é a hegemonia que, como veremos, produz as periferias epistêmicas.

O que as narrativas de Maria Laura Lopes e Manhúcia Líberman nos mostram, assim, é que a luta para a Educação Matemática se firmar como área de pesquisa não foi



simples. Ela não se deu apenas numa frente externa ou geopolítica – isto é, não se tratava de um centro (Sudeste/Sul) a tentar estabelecer-se perante o resto do país (a margem). Talvez a batalha mais difícil fosse interna. Era a nova área da Educação Matemática, muitas vezes vista como pedagogia, aplicada, ou talvez menos científica, a ter de lutar por respeito, espaço e *status* acadêmico contra a *velha guarda* da Matemática Pura, dentro das próprias universidades que formavam o centro hegemônico. A luta pela legitimação, portanto, parecia dar-se em duas frentes: uma geopolítica, de consolidação de um centro, e outra epistemológica, pelo direito de existir no mesmo espaço nobre da Matemática Pura.

A narrativa de Lúcia Tinoco mostra, também, algumas tensões ideológicas. A primeira tensão era com a linha de Baldino: “Nós tínhamos diferenças mesmo na época da fundação da SBEM [com Baldino] [...] nosso grupo tinha certeza de que por ali só nos afastaríamos mais: a nossa posição era mais conciliadora e a dele não” (Vianna, 2000, p. 367) e, além disso, ela aponta para uma segunda fenda, as separações epistêmicas com o GEPEM/USU, entre Matemática Pura e Educação que víamos em São Paulo: “Com a Universidade Santa Úrsula [GEPEM] a relação é menor ainda [...] a sensação que eu tenho é que o pessoal de lá acha que nós não fazemos muito Educação Matemática, nós somos muito matemáticos” (*Ibid.*, 368). O centro (Rio) era, na verdade, um arquipélago de territórios (UFRJ, GEPEM, o grupo de Baldino), cada um com sua própria (des)organização, lutando para definir as fronteiras e modos de existência da área.

A complexidade dessa disputa interna entre os próprios centros (Rio vs. São Paulo) é confirmada pela narrativa de Nilza Bertoni. Ela mostra que a “periferia” (Brasília) foi usada estrategicamente como um não-lugar neutro para viabilizar a fundação da SBEM:

[...] em 88 quando nós fundamos a sociedade [...] Rio e São Paulo estavam numa disputa muito grande e não havia maneira de convergir e fazer uma chapa única e, nessa hora, o meu nome surgiu como uma possível alternativa: está lá em Brasília e não vai entrar nas brigas nossas... (Vianna, 2000, p. 169).

A escolha de Nilza não foi *apesar* de ela estar fora do centro, mas *exatamente por isso*. Isso enriquece a nossa compreensão da inversão Norte-Sul: a criação do centro foi tão disputada internamente que exigiu o uso instrumental de um não-lugar para mediar os conflitos. Ela acredita que a acirrada disputa entre as equipes do Rio de Janeiro e São Paulo, ansiosas ambas por construírem a primeira diretoria da sociedade, tornou seu nome a “terceira via”, isto é, o consenso possível.

Essa estrutura de poder que se desenha na Educação Matemática nos anos 80, no entanto, montou-se sobre uma inversão de polos muito mais antiga, que definiu a própria geopolítica do Brasil, e adentrar nesta história é fundamental. Como aponta Manuel Correia de Andrade (1993), embora o PIB per capita do Nordeste e do Sudeste fossem muito próximos em meados do século XIX, um desenvolvimento histórico e político desfavorável “condenou o Nordeste a uma situação de dependência”. Fatores como a exploração do ouro em Minas Gerais e, posteriormente, a valorização do café no mercado internacional, consolidaram este deslocamento. Do ponto de vista político, a instalação da família real no Rio de Janeiro e a política oligárquica do café com leite, com Minas, Rio de Janeiro e São Paulo se revezando harmonicamente no poder, garantiram e consolidaram aquilo que os fatores econômicos (Andrade, 1993).

Todo o processo de colonização e de ocupação do espaço brasileiro foi comandado do exterior; no começo, face aos objetivos da colonização portuguesa de abastecer o Mercado europeu de açúcar de cana, de metais, de pedras preciosas, de ouro e de alimentos tropicais e, depois da independência, sem alterar o processo de produção, face ao atendimento da programação dos países e grupos econômicos europeus e americanos que planejavam a utilização dos recursos e a acumulação de capital em escala mundial (Andrade, 2017, p. 103).

É este centro já estabelecido, com as suas instituições e capitais (político e econômico), que a Educação Matemática talvez tenha herdado. E é a partir desta estrutura já dada que, como veremos com Albuquerque Júnior, o centro se legitima ao, discursivamente, inventar a sua periferia.

É precisamente este o argumento que Albuquerque Júnior (2011) desenvolve. Ele demonstra como a imagem marginalizada do Nordeste não é um fato natural, mas uma construção discursiva, uma “invenção” que serve para reforçar, por oposição, a imagem do Sul como “nosso orgulho”:

O Nordeste continua, neste discurso, sendo um espaço-pretexto para se pedir providências dos poderes públicos, para mendigar favores, embora adquira também a imagem do espaço rebelde, que serve para anunciar a transformação social ou com ela ameaçar, como um espaço-denúncia das injustiças e crueldades das relações sociais no país. Região construída para ser nossa vergonha, em oposição ao Sul, a São Paulo, nosso orgulho. [...] Neste discurso, a esperança dos retirantes da seca, dos pobres da região, de sua terra da promessa, aparece sempre num indefinido lugar ao Sul. Seja o Sul de Pernambuco com suas usinas, seja o Sul da Bahia com o seu cacau, ou o do Rio de Janeiro e de São Paulo com o café e a indústria. Este Sul, além de ser uma miragem de melhoria de vida, de fim da miséria, de "encontro com a civilização", é também visto como o local da transformação do camponês alienado em operário, classe portadora do futuro. O Sul é o caminho da libertação do nordestino, mesmo que possa significar, inicialmente, o aprisionamento na máquina burguesa de trabalho. Talvez, por isso, estas obras tenham grande aceitação no Sul, já que reproduzem uma visão do Nordeste

que reforça a própria identidade do Sul, como a área responsável por levar adiante o desenvolvimento capitalista do país, tornando-o um país rico como acreditava sua orgulhosa burguesia, ou fazendo a transformação do país numa nova sociedade socialista, como sonhavam setores médios e operários de sua população (p. 224).

Esta *invenção* de uma periferia que precisa do Sul para se civilizar ou se legitimar, como aponta Albuquerque Júnior (2011), não é uma abstração. Ela materializa-se de forma precisa na história da própria Educação Matemática, como um duplo movimento que as narrativas nos ajudam a enxergar.

Além desse efeito simbólico, a consequência material mais direta dessa geopolítica é a peregrinação epistêmica. As particularidades regionais são fundamentais para observar a projeção da área. Em Minas Gerais, por exemplo, muitas educadoras que entrevistei atuaram mais em programas de Educação do que em Educação Matemática específica. Em outras regiões, como o Norte, essa carência institucional era ainda mais definidora. A própria Eliana Leite narra a luta para instituir o primeiro PPGEM na região Norte apenas em 2019:

*O mestrado, quando foi aprovado, não tenho certeza de como está agora, mas na época foi o primeiro mestrado em Educação Matemática da região norte. Embora haja mestrados e doutorados em Educação com linhas em Educação Matemática e Educação em Ciências em outras regiões, como no Pará, esse foi o primeiro especificamente em Educação Matemática na região norte, quando iniciou em 2019. Ao pesquisarmos sobre isso, sentimos que era uma conquista significativa, mas também percebemos que há muito a ser desenvolvido. Existem pesquisas em Educação Matemática na região, e programas antigos, porém não com a designação específica de Educação Matemática. Por exemplo, o mestrado que fiz em Mato Grosso, que pertence à região Centro-Oeste, era em Educação e tinha a linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Na região norte, há vários programas em Educação, mas não diretamente em Educação Matemática. Portanto, ficamos muito felizes com essa conquista e a responsabilidade que ela traz (Eliana Alves Pereira Leite).*

É precisamente esta ausência de um centro local que força o movimento. A trajetória da própria Eliana Leite nos mostra isso: o fato de ela precisar sair do Norte para fazer o doutorado no Sudeste (São Carlos) não é uma escolha neutra, mas uma necessidade imposta por essa estrutura. A trajetória da professora Marilena Bittar também exemplifica de forma potente essa mesma dinâmica. Como uma pioneira da periferia, com trajetória no Centro-Oeste e Norte, seu percurso para se legitimar ilustra a peregrinação obrigatória: ela primeiro busca o centro nacional (UnB) e, depois, o centro global (França). Contudo, a trajetória de ambas culmina na potência (des)organizadora.

Elas, Eliana e Marilena, não permanecem no centro. O movimento se completa com o retorno e a fundação de seus próprios territórios: Eliana Leite retorna e é agente na fundação do primeiro PPGEM da região Norte (em Rondônia), e Marilena retorna à UFMS para ser uma das fundadoras do PPGEM no Centro-Oeste (“...em dois mil e seis nós submetemos o projeto para abertura do Programa em Educação Matemática [na UFMS] ...” (Souza, 2016, p. 325).

Difratando as narrativas de Zaira e Heloisa Sírío, primeiro, temos o movimento do centro para a margem. A professora Zaira Varizo, formada em Rio de Janeiro, desloca-se para a Goiânia em 1962. Ela relata a carência epistêmica do local, onde havia “Só... dois professores formados... em Goiânia. (risos) Em Goiás” (Cury, 2007, p. 143). Zaira atua, assim, como uma pioneira, começando a lecionar Didática no novo curso de Licenciatura. Uma geração depois, vemos o movimento oposto e complementar: margem para o centro. A professora Heloísa Simon, fruto desse campo semeado em Goiás, precisa fazer o movimento inverso para continuar sua formação. Como ela narra, na Unicamp, com o Ubiratan D'Ambrósio: “catava um de cada estado” (*Ibid.*, p. 103) para o seu curso. Ela, vinda de um estado com necessidade de formar professores, é faz essa peregrinação para se legitimar. O centro (Sudeste) forma os quadros iniciais que fundam cursos na periferia, e esses cursos, por sua vez, alimentam o centro com novos alunos de pós-graduação, consolidando a hegemonia geopolítica do saber. O movimento que se iniciou como uma necessidade de peregrinação ao centro se conclui, assim, com a invenção de um novo leito do rio na margem, redesenhando ativamente o mapa da Educação Matemática no Brasil.

Diante desses levantamentos, pergunto-me: Quais seriam as melhores abordagens teóricas para discutir a relação entre geopolítica, gênero e Educação Matemática? Como problematizar o impacto desses deslocamentos e fixações na constituição do campo? Como esses processos históricos influenciaram a formação dos primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática no Sudeste? A fundação da SBEM em Maringá (PR) e os eventos em São Paulo e Rio Claro poderiam ser lidos como efeitos tardios dessa geopolítica histórica?

A peregrinação epistêmica e os estereótipos são os efeitos materiais dessa geopolítica. A invenção de uma periferia que precisa do “Sul para se civilizar”, como argumenta Albuquerque Júnior (2011), não é uma abstração, mas uma invenção discursiva que opera ativamente. O autor descreve o discurso da estereotipia como uma fala arrogante, que apaga as multiplicidades e as diferenças individuais.

*Definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensá-la uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza. O Nordeste é tomado, neste texto, como invenção, pela repetição regular de determinados enunciados, que são tidos como definidores do caráter da região e de seu povo, que falam de sua verdade mais interior. Uma espacialidade, pois, que está sujeita ao movimento pendular de destruição/construção, contrariando a imagem de eternidade que sempre se associa ao espaço. Nossa preocupação com o poder não implica, no entanto, uma análise do que está oculto sob os textos ou imagens, mas, ao contrário, do que elas criam em sua exterioridade e da própria diferença com que descrevem (Albuquerque Junior, ano, p. 35, itálicos do autor).*

Além disso, no relato de Andréia, é possível identificar como os estereótipos associados ao Nordeste operam na vida cotidiana, moldando interações e percepções. Ela conta:

*E eu percebia que, por ser nordestina, enfrentava certos estereótipos. Lembro-me de quando aluguei uma das casinhas de José Maria, na época, não sei se ele ainda está vivo. As casas ficavam na rua 42A. Ao chegar lá e expressar meu interesse em alugar uma casa, ele me disse: "Olha, aqui as pessoas estudam, viu?" Essa declaração me pegou de surpresa, e eu perguntei: "Como assim as pessoas estudam? Eu também vim estudar, estou aqui para fazer meu mestrado. Não trouxe um trio elétrico na minha bagagem". Fiquei com a impressão de que ele quis dizer que, por eu ser da Bahia, poderia estar interessada apenas em festas e diversão. No entanto, fui a única que não realizou festas na casa que morava. Isso me fez perceber essas percepções errôneas (Andréia Oliveira).*

O Nordeste, nesse sentido, não é uma essência fixa, mas uma espacialidade inventada por meio da reiteração de certas ideias, como a da festa, da informalidade ou da ausência de seriedade acadêmica, que se cristalizam como verdades sobre a região e seu povo. A fala de José Maria, ao pressupor que uma nordestina não estaria alinhada ao propósito de estudo, exemplifica essa repetição regular de enunciados que Albuquerque Júnior destaca, evidenciando como tais discursos constroem uma imagem que não corresponde à realidade da Andréia. Além disso, o autor aponta a estereotipização como uma estratégia central nesse processo inventivo. Ele descreve o discurso da estereotipia como

O que podemos encontrar de comum entre todos os discursos, vozes e imagens que acabamos de arrolar, é a estratégia da estereotipização. O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras (2011, p. 30).

O caso narrado, o comentário de José Maria carrega essa arrogância discursiva, reduzindo a entrevistada a uma caricatura do “nordestino festeiro” e apagando sua

individualidade – uma mestranda em busca de conhecimento. Albuquerque Júnior prossegue:

O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo. [...] Tentar superar este discurso, estes estereótipos imagéticos e discursivos acerca do Nordeste, passa pela procura das relações de poder e de saber que produziram estas imagens e estes enunciados clichês, que inventaram este Nordeste e estes nordestinos. Pois tanto o discriminado como o discriminador são produtos de efeitos de verdade, emersos de uma luta e mostram os rastros dela (2011, p. 30).

Assim, o relato da entrevistada ilustra como o Nordeste e os nordestinos são “inventados” por meio de estereótipos que, conforme sugere Albuquerque Júnior, emergem de uma luta por definição e controle simbólico. Superar tais imagens, como ele propõe, exige desvendá-las em sua exterioridade, reconhecendo os efeitos de verdade que produzem tanto o discriminado quanto o discriminador (p. 30). A experiência narrada não é apenas um exemplo isolado, mas um ponto de partida para compreender como essas construções discursivas seguem operando, desafiando os indivíduos a confrontá-las e reafirmar suas próprias histórias.

Essa viagem entre mundos, conforme anunciado por Lugones (1987) não é uma experiência universalmente feminina, como já discutido. a experiência de Andréia de Oliveira ao se deslocar para Rio Claro não foi apenas a de uma estudante. Foi a de uma mulher nordestina e uma mulher negra sendo recebida por um discurso que questionava a sua legitimidade epistêmica. A narrativa da professora Maria do Carmo de Sousa mostra uma solidão que é, antes de tudo, racial. Seu deslocamento para o Norte global (o sanduíche em Portugal) é marcado por uma constatação geopolítica fundamental: a da solidão do corpo negro nesses espaços de poder brancos. Como ela relata: *Como mulher negra, sempre fui uma das únicas no doutorado. Durante esse período, fui a única mulher negra... também realizei um Doutorado Sanduíche em Aveiro, Portugal, onde novamente fui a única negra.* Essa não é apenas uma constatação demográfica; é a descrição de um não-lugar que se move com ela.

Barad (2007) clamaria que o “centro” é o resultado materializado da separação (o corte) e não a origem preexistente que a metafísica ocidental assume. O corte não apenas define o que é o “centro”, mas, simultaneamente, cria o que é a “margem” ou o “exterior constituinte”. O centro é, assim, uma ilusão ontológica de separação, mas com consequências materiais reais na distribuição de poder e legitimidade. A criação do

“centro” é inseparável da criação da “margem”. A margem é o que é excluído, desvalorizado ou posicionado como secundário pelo mesmo corte agencial que estabeleceu o centro. Centros e margens são coproduzidos pelo corte agencial. O corte é o ato de fazer a diferença, e essa diferença é sempre uma questão de poder, pois estabelece hierarquias e determina o que é considerado real, válido e agencial.

Essas narrativas nos mostram que a agência geopolítica feminina não se resume a navegar o mapa existente, mas em ativamente *criá-lo*, seja inventando em não-lugares ou transportando e adaptando metodologias potentes para novos territórios, apesar das dificuldades estruturais.

Os finais fazem mais questões do que os começos. A desorganização profunda que moveu essa escrita, permanece. Afinal, “estou procurando, estou procurando” (Lispector, 1964, p. 9). O que se procurava? Talvez responder uma pergunta. Talvez um lugar. O que encontrei? Primeiro, baratas. Encontrei o não-lugar. Aquele

quarto limpo, mas opressor. Aquele espaço em que o feminino é localizado, mas não é visto. Este é o inferno de Clarice: “Somos livres, e este é o inferno. Mas há tantas baratas que parece uma prece” (p. 125). Mas o que a análise me forçou a ver, o que G.H. me ensinou, é que a potência não estava em *negar* a barata, mas em *atravessá-la*, pois essa única barata é o mundo. Foi aí que o (des)organizar deixou de ser obstáculo para virar método. A pergunta percebeu que o feminino não tentou se tornar humano segundo o ideal da academia, da Educação Matemática, do Chronos, ou da linearidade. Ele recusou e escolheu o mais-que-humano. E nesse ato, a própria crise virou potência. Elas não precisaram *fazer para si mesmas uma alma* de pesquisadora;



Imagem 9 - O cubo desorganizado.

elas apenas viveram suas vidas de mulher, e a potência tornou-se, assim, o solo fértil. E a barata - a crise, a fenda, o trauma - *parece uma prece*.

*Mas onde essa prece foi rezada?*

O mapa se abriu. A geopolítica não é outra coisa senão a "fronteira com o que já não é eu". O "centro", para se dizer eu, precisou inventar o não-eu: a margem. E, no entanto, é ali, nessa fronteira, que a descoberta de Clarice se materializa. Elas são a prova de que "Sou mais aquilo que em mim não é". O que esta tese narra, portanto, não parece ser a busca por um *lugar* para o feminino na Educação Matemática. É a constatação de que a sua potência é o não-lugar. É o jardim que brota nas fendas de um cimento, que longe de ser inquebrantável, sempre esteve atravessado por fluidez e porosidade. É a vida que se recusa a ser um ideal e, por liberdade, apenas... é. "E não caminharei 'de pensamento a pensamento', mas de atitude a atitude. Seremos inumanos - como a mais alta conquista do homem. Ser é ser além do humano. Ser homem não dá certo, ser homem tem sido um constrangimento. O desconhecido nos aguarda, mas sinto que esse desconhecido é uma totalização e será a verdadeira humanização pela qual ansiamos. Estou falando da morte? não, da vida. Não é um estado de felicidade, é um estado de contato" (p. 174). (Em um não-lugar, 05 nov. 2025).

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALFRED, Mary V.; RAY, Sarah M.; JOHNSON, Michele A. Advancing women of color in STEM: an imperative for U.S. Global Competitiveness. *Advances in Developing Human Resources*, Thousand Oaks, v. 21, n. 1, p. 114-132, 2019. DOI: 10.1177/1523422318814551.

ANDRADE, Manuel Correia de. *O Nordeste e a questão regional*. São Paulo: Ática, 1993.



ANDRADE, Manuel Correia de. A produção do espaço norte-rio-grandense. *Revista GeoInterações*, Assú, v. 1, n. 2, p. 101-123, jul./dez. 2017.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Magia e Técnica, Arte e Política, v. 1).

BARAD, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Cida. DR com Demori | Cida Bento explica o que é o “Pacto da Branquitude”. *YouTube*: Canal DR com Demori, 14 maio 2024. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K5zsxu-w4Ps>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Histórico e coordenadores das áreas de avaliação*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CARPES, Pâmela Billig Mello. et al. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 31, n. 2, e2022354, 2022. DOI: 10.1590/S2237-96222022000200013.

CLARETO, Sônia Maria; MIARKA, Roger. eDucAção MAteMátiCAaefeTivA: nomes e movimentos em avessos. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 794-808, dez. 2015.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 20 out. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Unwin Hyman, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2 [tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1*. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. *Gênero e Número*, 20 de junho de 2018. Disponível em:

<https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 22 set. 2025.

GONZALEZ, Carmen G.; HARRIS, Angela P. Presumed incompetent: the intersections of race and class for women in academia. In: GUTIERREZ Y MUHS, Gabriella; NIEMANN, Yolanda Flores; GONZALEZ, Carmen G.; HARRIS, Angela P. (Ed.). *Presumed incompetent: the intersections of race and class for women in academia*. Logan: Utah State University Press, 2012. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2017249>. Acesso em: 20 out. 2025.

GROSZ, Elizabeth. Deleuze's Bergson: Duration, the virtual and a politics of the future. In: COLEBROOK, Claire; BUCHANAN, Ian (Ed.). *Deleuze and Feminist Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

GROSZ, Elizabeth. *The Nick of Time: Politics, Evolution and the Untimely*. Sydney: Allen and Unwin, 2004.

HARAWAY, Donna. *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1991.

HARAWAY, Donna. The promise of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (org.). *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992. p. 295-337.

HARDING, Sandra G. *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Outras formas de trabalho 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 13 p. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua). ISBN 978-85-240-4574-5.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KMEC, Julie A. Are motherhood penalties and fatherhood bonuses warranted? Comparing pro-work behaviors and conditions of mothers, fathers, and non-parents. *Social Science Research*, New York, v. 40, n. 2, p. 444-459, mar. 2011. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2010.11.006.

KOZLOWSKI, Diego; LARIVIÈRE, Vincent; SUGIMOTO, Cassidy R.; MONROE-WHITE, Thema. Intersectional inequalities in science. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Washington, D.C., v. 119, n. 2, e2113067119, 2022. DOI: 10.1073/pnas.2113067119.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

LUGONES, María. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. *Hypatia*, Hoboken, v. 2, n. 2, p. 3-19, summer 1987.

MACHADO, Leticia Santos et al. Parent in Science: the impact of parenthood on the

scientific career in Brazil. *In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON GENDER EQUALITY IN SOFTWARE ENGINEERING (GE)*, 2., 2019, Montréal. *Anais [...]*. [S.l.]: IEEE, 2019. p. 37-40. DOI: 10.1109/GE.2019.00017.

MUNIZ, Cristiano Alberto et al. Professora Nilza Eigenheer Bertoni: sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Matemática no Distrito Federal e no Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPed, 2009. p. 1-15.

OLIVEIRA, Amurabi; MELO, Marina Félix de; RODRIGUES, Quemuel Baruque de; PEQUENO, Mayres. Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. *Configurações*, Braga, n. 27, 2021. DOI: 10.4000/configuracoes.11979. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/11979>. Acesso em: 10 out. 2025.

OLIVEIRA, Janile Faco de. *A Educação Matemática no estado do Rio de Janeiro: cenários, perspectivas e uma agenda de pesquisa*. 2024. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2024.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

SANTI, Tailine Audília de. *Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista*. 2021. 382 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215427>. Acesso em: 20 out. 2024.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Heloisa da. *Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SILVA, Ivanderson Pereira da; DIAS, Alfrâncio Ferreira. Desigualdades de Gênero e Raça na Pesquisa em Educação: quem são e o que pesquisam as mulheres negras bolsistas de produtividade do CNPq? *Interfaces da Educação*, Paranaíba, V. 12, N. 35, p.960 a 990, 2021.

SILVA, Márcio Antonio; MIARKA, Roger. Geni, a pesquisa em [E]ducação [M]atemática e o zepelim. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, n. 24, p. 752-767, 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

STANISCUASKI, Fernanda et al. Gender, Race and Parenthood Impact Academic

Productivity During the COVID-19 Pandemic: From Survey to Action. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 12, e663252, maio 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.663252.

VIANNA, Carlos Roberto. *Vidas e circunstâncias na Educação Matemática*. 2000. 572 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: *TRABALHADORAS*: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 302.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 21, n. 52, p. 11-27, jan./abr. 2009.

## **Referências selecionadas como fontes históricas**

### **Narrativas produzidas nesta pesquisa**

OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. Salvador (via Google Meet), 23 nov. 2023.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. Campinas (via Google Meet), 22 jan. 2024.

LEITE, Eliana Alves Pereira. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. Ji-Paraná (via Google Meet), 07 dez. 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. Rio Claro, 28 nov. 2023.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. Belo Horizonte (via Google Meet), 19 abr. 2024.

SOUSA, Maria do Carmo de. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. São Carlos, 12 set. 2023.

GOMES, Maria Laura Magalhães. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. Belo Horizonte (via Google Meet), 26 out. 2023.

PENTEADO, Miriam Godoy. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. São Paulo (via Google Meet), 22 jan. 2024.

CLARETO, Sônia Maria. *Entrevista concedida a Tailine Audilia de Santi*. Juiz de Fora (via Google Meet), 06 fev. 2024.

### **Narrativas provenientes de outras pesquisas e acervos**

BARALDI, Ivete Maria; BOTH, Bruna Camila; ROSA, Erica Aparecida Capasio.

Memórias da Educação Matemática: “Tempos de Matemática Moderna”. In: GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (org.). *Pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade*. São Paulo: Editora Livraria da Física/SBHMat, 2016. (Narrativa de Renate G. Watanabe e Lucília Bechara Sanchez - II ENAPHEM).

CURY, Fernando Guedes. *Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2007. (Narrativas de Heloísa Sírion Simon e Zaira Melo da Cunha Varizo).

FILLOS, Leoni Malinoski. *Modelagem Matemática nos anos 1980: narrativas e itinerários de cursos de especialização*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2019. (Narrativa de Maria Salett Biembengut).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Entre Educação, Filosofia e Educação Matemática, Filosofia da Educação Matemática. *Trans/Form/Ação: revista de filosofia da Unesp, Marília*, v. 48, n. 1, e025002, 2025. (Narrativa de Maria Aparecida Viggiani Bicudo).

GUTIERRE, Liliane dos Santos; MOREY, Bernadete Barbosa. BernadeteS. In: CURY, Fernando Guedes; MORAIS, Marcelo Bezerra de; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (orgs.). *História da Educação Matemática: Desenvolvimento e consolidação de um campo de pesquisa*. São Paulo: Editora Livraria da Física/SBHMat, 2022. (Narrativa de Bernadete Barbosa Morey - V ENAPHEM).

SILVA, Heloisa da. *Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2006. (Narrativas de Ana Franchi, Anna Regina Lanner de Moura, Arlete de Jesus Brito, Dione Lucchesi de Carvalho, Lucília Bechara Sanchez e Manhúcia Perelberg Liberman).

SILVA, Marinéia dos Santos. *O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira*. 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2020. (Narrativas de Adair Mendes Nacarato e Cláudia Regina Flores).

SOUZA, Carla Alves de. *Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. (Narrativas de Marilena Bittar e Tânia Maria Mendonça Campos).

SOUZA, Mônica Menezes de; BATISTA, Carmyra Oliveira. Sessão memória do IV ENAPHEM: textualização da entrevista com a professora Nilza Eigenheer Bertoni. In: SILVA, Maria Célia Leme da; PINTO, Thiago Pedro (orgs.). *História da Educação Matemática e formação de professores: aproximações possíveis*. São Paulo: Editora Livraria da Física/SBHMat, 2020. (Narrativa de Nilza Eigenheer Bertoni - IV ENAPHEM).

VIANNA, Carlos Roberto. *Vidas e circunstâncias na Educação Matemática*. 2000. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. (Narrativas de Lilian Nasser, Lúcia Arruda de Albuquerque Tinoco, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes e Nilza Eigenheer Bertoni).

## POSFÁCIO







**Imagem 1** - O que os pássaros sabem sobre narrativas de vida?

Lembro-me de um episódio da minha infância, quando eu devia ter uns seis anos. Era, talvez, uma tarde de sábado, porque tudo estava em silêncio, como se o tempo tivesse parado. Minha mãe estava na sala, deitada no sofá, assistindo alguma novela qualquer, e do lado de fora os passarinhos cantavam aquele som manso que só existe nas cidades pequenas do interior. Até hoje

guardo não apenas a lembrança, mas a sensação daquela tarde. Eu estava inteiramente dedicada a um projeto ambicioso: construir asas de papelão para conseguir voar. Mas havia um problema: minha mãe nunca me deixava sair sozinha de casa. Enquanto amarrava aquelas asas improvisadas aos braços, uma questão prática me ocorreu: se elas realmente funcionassem, e eu estava bastante otimista, minha mãe não me deixaria voar. Precisava de autorização de voo. A cena ficou gravada na minha memória: minha mãe no sofá, a novela correndo na TV, eu parada diante dela com uma pergunta urgente.

— Mãe, se as minhas asas funcionarem, eu posso ir sozinha até a casa da avó?

Ela sorriu, divertida, e respondeu quase que querendo dizer que não seria possível, mas ao mesmo tempo como quem não



quer quebrar o encantamento da imaginação:  
– Claro. Você pode ir até a casa da sua avó. Pode até ir ao Japão, se quiser.

Ela usou esse termo: ir até o Japão. Mas eu não tinha intenção alguma de ir tão longe. Com minhas asas amadoras, teria sorte se conseguisse chegar até a casa da minha avó. O projeto era pequeno, e eu também pensava pequeno. Para mim era apenas um começo. Passei a tarde inteira tentando voar. Subia na mureta do quintal, pulava o mais alto que conseguia e batia as asas com toda a força. Mas algo não fazia sentido: por que os aviões, enormes e pesados, levantavam voo com tanta facilidade, enquanto eu não conseguia sair do chão? E como os passarinhos realizavam aquele voo com tanta naturalidade? Nesse momento nasceu, para mim, um problema de pesquisa: como bater asas para voar tal qual um passarinho?

Observei. Estudei o movimento. Percebi que, para mim, alcançar aquela velocidade seria impossível, porque eu mal conseguia contar as batidas das asas dos pássaros, e que, para voar, talvez não bastassem asas de papelão. Era preciso algo mais, algo que eles possuíam e eu não. Algo que eu ainda não sabia nomear, mas que poderia inspirar minhas futuras tentativas.

Mas mesmo que minhas medições não tenham sido transformadas em voo, talvez elas tenham sido transformadas em poesia. Talvez tenha sido uma das vezes em que compreendi que há saberes que não se transmitem pela fala, mas pela convivência silenciosa, pelo olhar atento. Eles não falam, não explicam suas técnicas, não compartilham manuais de voo, mas mostravam que o voo é da ordem do possível, para eles, e comunicam-se de outra forma: pelo ritmo de suas asas, pelo canto que preenche o ar, pela leveza com que pousam nos fios ou nos galhos mais finos.

Há uma dimensão do mundo que não é humana, mas que nos convoca à escuta, à pausa e à imaginação. E, de certo modo,

não é apenas de voo que eu falo e trago para o momento do agora. Falo de desejo, de possibilidade, de pesquisa, de aprender a olhar o outro, mesmo o outro que não é humano, e deixar-se ensinar. Não preciso dizer que não sabia naquele momento o que eram não-humanos ou mais-do-que-humanos... Na verdade, ainda não via essa separação. Talvez crianças (ou meu eu criança) não separem as coisas como nós, adultos, nos esforçamos para classificar, estruturar, contar, medir... Minha medição ainda estava no terreno da poesia. Com o tempo, aproximei-me mais da objetividade. Mas a Tailine, criança, que acreditava que podia construir asas para voar, não fora extinta. Não me separo desse eu.

Escrevo este Posfácio recuperando essa menina de seis anos porque, de muitas formas, esta tese foi a construção de novas asas de papelão. Fazer uma pesquisa difrativa foi, em essência, repetir aquele gesto da infância: tentar voar com ferramentas que eu precisei inventar ou remendar, sabendo que o voo não seria linear, nem me levaria ao Japão, mas talvez me permitisse ver o quintal - a Educação Matemática - de uma altura diferente.

Ao longo destas páginas, não busquei apenas registrar a história de mulheres na Educação Matemática. Busquei entender como a própria história se faz e se desfaz nos corpos delas, no meu, e nas estruturas que habitamos. O movimento difrativo não foi apenas uma escolha metodológica; foi uma experiência de vertigem.

Como G.H. diante da barata, precisei lidar com a desorganização. A pesquisa tradicional nos ensina a categorizar, a limpar, a organizar o caos em gavetas temáticas. Mas as narrativas de Maria do Carmo, Maria Laura, Andréia, Maria Bicudo, Eliana, Miriam, Carmen, Sônia e Conceição, e de tantas outras mulheres com as quais difratei com suas narrativas, recusaram as gavetas.

Fazer o movimento difrativo foi aceitar que eu não estava “analisando dados”, mas sendo *atravessada* por eles. Foi reconhecer que a minha pergunta mudava a resposta; que eu, ao escutar a narrativas, criava um padrão de interferência específico, uma zona de silêncio e ruído que precisava ser nomeada, e não escondida sob o manto da neutralidade científica.

A difração me ensina que não existe o “lá fora” da pesquisa e o “aqui dentro” da pesquisadora. Estamos no mesmo fenômeno. As rochas de Cape Town, as chuvas que molharam meus dias, a tela do Google Meet, o fuso horário, as mudanças, a admiração e o espanto – tudo isso não foi pano de fundo, foi *matéria* da pesquisa.

Este é o lugar de assumir essa tensão de habitar a História Oral, uma metodologia com tradição humanista, centrada no sujeito, e, ao mesmo tempo, buscar uma perspectiva pós-humanista, que descentra o humano. Minhas asas de papelão eram feitas de História Oral, mas o vento que as sustentou era pós-humano.

Eu não abandonei a escuta do sujeito, pois negar a humanidade de mulheres que historicamente foram invisibilizadas seria um ato de violência política. Mas tentei escutar também o que é não-humano: as estruturas, os tempos descompassados da maternidade e da carreira, os espaços geográficos que impõem distâncias e peregrinações, os silêncios, os afetos que circulam sem nome.

E entendo, agora, que a textualização não é neutra, mas uma *ficção controlada*, uma invenção ética. A invenção aqui não é a mentira, mas a capacidade de criar uma forma, uma narrativa, que dê conta da intensidade do que foi vivido. A metodologia foi, portanto, um exercício de *corte agencial*: decidir o que importa, o que entra no quadro, assumindo a responsabilidade ética por cada exclusão.

O que encontrei neste voo? Não encontrei uma Educação Matemática suave ou puramente acolhedora. Encontrei um campo de batalha e de afeto. Encontrei o *não-lugar* não como ausência, mas como estratégia de sobrevivência e criação.

As educadoras matemáticas, nas fendas desse cimento, plantaram jardins. Elas criaram grupos, redes de apoio, métodos de ensino, teorias e novas formas de existir na academia.

E percebo que a potência do feminino não está em se adequar à organização produtivista da academia, mas em sua capacidade de *desorganizar* para criar. Elas me ensinam que a vida acadêmica e a vida pessoal não são departamentos estanques; são águas que se misturam.

Contudo, esse voo difrativo também me fez enxergar o perigo da assimilação. Percebi que a verdadeira potência do feminino não pode ter como horizonte final a inserção nos moldes de um produtivismo acadêmico que nos adoece e nos exaure. Como bem problematizado ao longo desta pesquisa, celebrar o alcance de mulheres aos topos da hierarquia científica, como as bolsas de produtividade em pesquisa, exige de nós uma vigilância ética. Se passarmos a ocupar esses lugares de prestígio apenas reproduzindo a mesma racionalidade androcêntrica e patriarcal, abdicando da vida ou terceirizando o cuidado para outras mulheres (frequentemente precarizadas), não estaremos habitando as fendas para desestabilizar a estrutura; estaremos apenas mudando os corpos que ocupam o centro, enquanto a máquina de exclusão permanece intacta. A verdadeira (des)organização não se contenta em *inverter* os papéis de poder; ela exige *reinventar* o sistema.

Como bem lembrado pela professora Andréia Lunkes Conrado, em meu exame de defesa, esse atual modelo de fazer ciência e gestão universitária opera por meio de uma cruel geopolítica dos tempos. É uma estrutura que gera exaustão e *burnout*,

ignorando solenemente as encruzilhadas físicas, afetivas e biológicas que atravessam as trajetórias femininas - a sobrecarga da maternidade, a perimenopausa, o envelhecimento e o cuidado contínuo com os pais idosos. O *Chronos* acadêmico pune o tempo da vida.

É preciso estender o olhar para além dos muros universitários. A histórica dicotomia que separa a teoria (legitimada e valorizada no Ensino Superior) da prática (exercida na Educação Básica) não é apenas uma fronteira epistêmica; ela opera como um silencioso marcador de classe. Quando as revistas e o prestígio acadêmico rejeitam os saberes forjados no chão da escola, eles aprofundam a invisibilidade de inúmeras mulheres que, imersas nas condições desafiadoras da Educação Básica, optaram por ali permanecer. O não-lugar do feminino é agravado quando a academia se fecha em suas próprias métricas de excelência e recusa a validade da prática cotidiana como ciência.

As narrativas destas educadoras matemáticas, aliadas às reflexões sobre o pacto da branquitude e as interseccionalidades de raça e classe, são um manifesto. Por meio delas, levanto aqui a bandeira de que outra ciência é possível, de que outra universidade é urgente. Uma ciência que reconheça que as materialidades que nos forjam não são o fora da pesquisa, mas elementos que atuam ativamente na produção de quem pode e quem não pode fazer teoria. Nesse cenário, a amizade e as redes de apoio se mostram não apenas como conforto, mas como o verdadeiro solo político onde forças são reparadas, vidas são salvas e epistemologias são inventadas, como me lembrou a professora Luzia em meu exame de defesa. É nesse estar-junto que o feminino recusa o isolamento para afirmar a sobrevivência coletiva.

Diante do peso dessa estrutura que nos exige enquadramento, talvez por isso tenha sido uma tarefa difícil para mim, nesta tese, não me justificar tanto e deixar que o leitor construa

significados. A minha escrita, ao mesmo tempo que pareça poética, difrativa e afetiva, também carrega o receio de que essa forma não seja suficientemente acadêmica. Adicionei camadas de explicação, notas de rodapé, justificativas, como se precisasse pedir permissão para escrever da maneira que escrevo.

Mas agora, ao fim, solto as amarras.

No fim das contas, talvez eu tenha me tornado um pouco *cronópio*, de fato, como aqueles personagens de Cortázar que inspiraram os primeiros parágrafos deste trabalho. Foi no rastro dessa “desorganização produtiva” que a pesquisa se fez e seguiu, deixando chaves em açucareiros e óculos na geladeira enquanto tentava criar asas de papelão. E, como *cronópio*, prefiro o deslocamento (físico, onto-ético-epistemológico, afetivo) que reverbera em ondas difrativas. Assim, encerro, mas não concluo. Certa de que ainda há muito para desarrumar, reorganizar e reinventar, pois a investigação segue... como qualquer pesquisa que se pretenda viva.

Essa reflexão me traz até aqui, ao final desta tese, em que me disponho a não justificar mais e deixar que você, leitor(a), a continue.

Afinal, os pássaros nunca me disseram como voar. Eles apenas voaram (Em trânsito, entre Rio Claro, Campo Mourão, Cape Town, e tantos outros lugares..., 10 dez. 2025).

## APÊNDICE A – Apresentação de Intenções de Pesquisa e Entrevista

Pesquisadora: Tailine Audilia de Santi (Doutoranda, PPGEM/Unesp, Rio Claro)

Orientadora: Heloisa da Silva (PPGEM/Unesp, Rio Claro)

[www.ghoem.org](http://www.ghoem.org)

Prezada Professora Dra \_\_\_\_\_, vimos, pelo presente, convidá-la para participar da pesquisa de doutorado de Tailine Audilia de Santi, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM/UNESP), sob orientação da Professora Dra. Heloisa da Silva. Pretendemos realizar uma investigação – a partir de perspectivas orais – da história e contribuições de educadoras para a construção da Educação Matemática. A investigação se insere em uma das linhas de pesquisa do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), intitulada “*História da Educação Matemática*”, que objetiva constituir um mapa de "movimentação" da formação de professores e professoras no país, suas concepções e suas práticas. Inscrevem-se nessa linha de pesquisa trabalhos que operam a partir de acervos vários, principalmente aqueles compostos de fontes escritas (livros didáticos, materiais de referência, legislações, biografias e autobiografias etc.) e orais.

O objetivo da referida pesquisa é o de elaborar compreensões sobre os atravessamentos do feminino na composição da Educação Matemática e entender quais ideias, produções e agenciamentos do feminino esse campo de pesquisa ajudou (ou ajuda) a construir ou a desconstruir. Elegemos como pressupostos a metodologia da História Oral para produzir narrativas de professoras que contribuíram para a construção da Educação Matemática. Seguindo a orientação metodológica da História Oral, vimos convidá-la a participar dessa pesquisa por meio de uma de entrevista. Nela, pretendemos explorar os processos de formação e atuação profissional de mulheres educadoras. Neste sentido, é importante advertir que aquilo que se busca é a sua experiência sobre esses aspectos. Como a entrevista será áudio-gravada, a entrevistada terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. Entretanto, as gravações ficarão sob a guarda da entrevistadora, que se dispõe a cumprir essas exigências, constituindo fonte histórica de referência para futuros trabalhos de outros professores(as) e pesquisadores(as). Reitera-se que toda e qualquer publicação das entrevistas será feita desde que autorizada pela entrevistada e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados. A colaboradora terá acesso total à transcrição do texto gerado a partir da

entrevista e, tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases, alteração e/ou complementação. Este projeto de pesquisa já passou pelo Comitê de Ética, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O procedimento metodológico a ser adotado com as gravações compreende: a) uma transcrição literal da entrevista; b) uma edição do que foi dito, recriando-se o texto de modo organizá-lo e realocar frases e/ou parágrafos de acordo com temáticas estabelecidas pelas questões apresentadas pelo pesquisador (o que chamamos de textualização); c) a apresentação desta textualização ao entrevistado para que este dê sua aprovação ou proponha as mudanças que julgar necessárias; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos.

Atenciosamente,

---

Tailine Audilia de Santi

---

Profa. Dra. Heloisa da Silva



## **APENDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE)<sup>1</sup>**

### **(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016<sup>2</sup>)**

A Sra. está sendo convidada para participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada “Educação Matemática e marcas de gênero: atravessamentos do feminino na composição de uma área de pesquisa” que será desenvolvida por Tailine Audilia de Santi, RG XXXX, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa da Silva. O objetivo da referida pesquisa é o de elaborar compreensões sobre os atravessamentos do feminino na composição da Educação Matemática e entender quais ideias, produções e agenciamentos do feminino esse campo de pesquisa ajudou (ou ajuda) a construir ou a desconstruir.

Seguindo a orientação metodológica da História Oral, a produção dos dados dessa pesquisa acontecerá por meio de entrevista. A entrevista será marcada mediante disponibilidade da participante, sendo que esta será orientada por um roteiro enviado por e-mail com antecedência. Esse roteiro será composto por cartões temáticos que consideramos pertinentes para responder à questão de pesquisa. Tais cartões não são constituídos por perguntas, mas sim por temas que apresentam um direcionamento, levando em conta o nosso objetivo de pesquisa. Elucidamos que, embora os cartões sejam apresentados às colaboradoras com o intuito de direcionar a entrevista, as participantes não precisam falar sobre todas as temáticas ali presentes, especialmente se não se sentirem confortáveis. Objetivamos com esses cartões que as colaboradoras ora tratem de aspectos do passado, de sua trajetória educacional, ora de aspectos do presente e de sua vida profissional.

Após o aceite do convite, da apresentação dos cartões e do esclarecimento de quaisquer dúvidas que a participante possa apresentar, a entrevista será marcada em uma data e horário, de acordo com a disponibilidade da participante, e em um local que a participante escolher, em que se sinta o mais confortável possível. Ressaltamos que

---

<sup>1</sup> Nota: Este é o modelo padrão do Termo de Consentimento utilizado na pesquisa. Os documentos originais, devidamente assinados e contendo os dados de identificação pessoal das professoras entrevistadas, não foram anexados a este volume público para garantir o sigilo e a proteção de dados, permanecendo sob a guarda estrita da pesquisadora no acervo pessoal da pesquisa.

<sup>2</sup> Para saber mais sobre a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, acessar o site: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

asseguraremos um espaço para que a colaboradora expresse seus receios, dúvidas, questionamentos etc. desde o contato por e-mail, antes, durante e após a entrevistas, em todas as etapas do processo metodológico<sup>3</sup>. Se porventura a participante desejar cancelar a entrevista, por qualquer motivo, ela será remarcada para outra data em que a participante tenha disponibilidade. Caso haja necessidade, a pesquisadora estará disponível para atender às participantes a qualquer momento, bem como para sanar possíveis dúvidas ou orientações quanto ao desenvolvimento da entrevista e da pesquisa como um todo.

A entrevista será gravada em áudio e /ou vídeo e ocorrerá ao longo do ano de 2023. Para a gravação, será utilizado um gravador e/ou câmera filmadora e a participante será avisada no momento que os equipamentos forem ligados e desligados. Para participar desta pesquisa, a senhora não terá qualquer tipo de remuneração. No entanto, os custos emergentes desta pesquisa (antes, depois e após a entrevista concedida) que as participantes possam vir a ter (por exemplo: deslocamento até o local marcado para a entrevista, impressão de algum material, ...) serão ressarcidos pela pesquisadora. Deste modo, todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas, e em caso de dano decorrente da pesquisa será garantida a indenização, uma vez que a Sra. estará amparada pela RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, a qual garante o direito do participante em buscar indenização, nos termos da lei, por qualquer dano decorrente da pesquisa<sup>4</sup>.

Para a seleção das entrevistadas para a pesquisa estão sendo levados em consideração dois critérios: deverão ser (1) mulheres e (2) que tenham contribuições na constituição/instituição da Educação Matemática como área de pesquisa no Brasil. Assim,

---

<sup>3</sup> “**Art. 7o:** O pesquisador deverá assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura.”. (BRASIL Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, Capítulo III – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, Art. 7o. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.)

<sup>4</sup> **Art. 9o São direitos dos participantes:**

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

(BRASIL Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, Capítulo III – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, Art. 9o. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.)

busca-se a sua experiência pessoal/docente sobre aspectos relacionados à sua história de vida atravessada pela construção da história da Educação Matemática brasileira. A partir desses critérios, as educadoras matemáticas serão selecionadas tanto por meio de um levantamento das mulheres envolvidas na criação das Sociedades de Educação Matemática nacionais e regionais, dos cursos de pós-graduação na área no país, e de linhas de pesquisa dessa área, a partir de documentos e pesquisas existentes (como currículos lattes, atas de reuniões, anais de eventos científicos da área, dentre outros), quanto por meio do critério de rede, um movimento bastante comum no grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática – Ghoem. Esse critério, também chamado bola de neve, se dá quando uma pessoa indica ao pesquisador nomes de possíveis pessoas que atendem os critérios de seleção dos entrevistados para a pesquisa e/ou quando, durante as entrevistas, os próprios entrevistados indicam/citam outras pessoas que atendem ao perfil de entrevistados da pesquisa.

Em momento posterior à realização da entrevista, corroborando o procedimento metodológico adotado, serão entregues à participante da pesquisa: as gravações da entrevista, a transcrição na íntegra e a textualização decorrente desta. A transcrição do que foi gravado é uma alteração do suporte da entrevista (digital) para o papel. Tem por característica preservar o que foi dito na forma mais original possível, com todas as características da oralidade, como vícios de linguagem, pausas, situações e reações que forem percebidas por quem está realizando a entrevista. Trata-se de um momento técnico em que se escreve tal como se ouve, mantendo a característica da entrevista na forma de perguntas e respostas. Os tratamentos posteriores à transcrição são denominados textualização. Ao contrário da transcrição, é um momento não técnico, mas sim uma ação essencialmente humana de atribuição de significados ao que foi narrado pelo entrevistado. Com os significados concernentes a essas narrações, é necessário que a participante reconheça a produção como um registro do que foi narrado durante a entrevista. Durante todos esses processos de leitura/revisão do material, a pesquisadora estará disponível para atender as participantes a qualquer momento, bem como sanar possíveis dúvidas ou orientações.

Junto com esse material, será também entregue uma carta de consentimento, que será assinada pela participante após a sua conferência e autorização em relação ao material entregue. Cabe ressaltar que a textualização que será entregue à participante poderá ser alterada por ela, com o acréscimo ou a retirada de informações dadas no momento da entrevista.

O tempo que a participante irá gastar para conceder a entrevista é cerca de três horas (ressaltamos que esse é um tempo aproximado, tendo em vista que a duração da entrevista depende da quantidade de elementos que surgirão durante a conversa, podendo ser mais curta ou prolongada).

A realização desta pesquisa pode gerar alguns riscos:

(1) A participante pode encontrar algum inconveniente da publicação e exposição das informações mencionadas por ela no trabalho de pesquisa, ou seja, existe a possibilidade de danos à dimensão moral da participante – risco baixo: a participante escolherá se deseja participar desta pesquisa e em seguida ter sua entrevista publicada ou não, de modo que sua participação neste estudo é voluntária e que, mesmo após ter aceitado participar da pesquisa, esse aceite poderá ser retirado ou refeito a qualquer momento, antes de concluída a pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso a colaboradora não queira ser identificada e ter a sua textualização publicada, poderá solicitar a qualquer momento a exclusão, desde que essa solicitação seja realizada antes da publicação da tese. Salientamos que, ao aceitar participar desta pesquisa, a colaboradora permite que seu nome seja publicado, mas salientamos que buscamos apenas a sua experiência pessoal/docente sobre aspectos relacionados aos seus atravessamentos na História da Educação Matemática, e assim como mencionado nos itens anteriores, apenas serão divulgadas informações autorizadas pela participante da pesquisa.

(2) Ao reportar as memórias sobre sua experiência pessoal/docente, pode acontecer de essas trazerem elementos que superficialmente afetem a dimensão psíquica da participante, a exemplo de acontecimentos que não gostaria de lembrar ou que tragam à tona aspectos negativos e do acionamento de emoções que podem causar moderado desconforto – risco baixo: salientamos que esta pesquisa se refere às questões relacionadas aos seus atravessamentos na História da Educação Matemática. Deste modo, acontecimentos ou fatos pessoais extremos que possam abalar emocionalmente a participante não serão sequer mencionados se a participante não se sentir à vontade para comentar sobre isso. Caso a participante se sinta desconfortável com o prosseguimento da entrevista, essa poderá ser interrompida e retomada em outro momento em que a participante se sinta confortável.

(3) A participante poderá se sentir cansada durante a entrevista. Se isso acontecer, pensando no bem-estar da entrevistada, a gravação poderá ser interrompida a qualquer momento e a entrevista poderá continuar em outra ocasião, quando a participante se sentir melhor – Risco baixo: a duração da entrevista dependerá dos elementos que a entrevistada

trará para a conversa ao longo dos assuntos abordados, podendo ser curta ou prolongada, como dito anteriormente.

Com relação aos procedimentos adotados no caso de ocorrência do risco número um (1), citado acima (mesmo que seja considerado risco baixo) toda e qualquer publicação das entrevistas/textualizações será feita desde que autorizada pela participante da pesquisa, e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por ela. O nome da participante somente será publicado se for autorizado. Ela terá acesso total à transcrição do texto gerado a partir da entrevista e, tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgar passíveis de veto, alteração e/ou complementação. Com relação ao risco número dois (2), o procedimento a ser adotado será encerrar a entrevista o mais rápido possível, bem como oferecer assistência psicológica. A participante receberá suporte inicial da própria pesquisadora, que se responsabilizará por viabilizar atendimento profissional, se necessário. Como forma de minimizar esses riscos, disponho-me a esclarecer os objetivos, sempre que a participante achar necessário. Se, mesmo após esclarecer as possíveis dúvidas da participante, essa ainda não se sentir à vontade com a divulgação ou com o material produzido, comprometo-me a desconsiderar os registros nos quais ela considere estar exposta e/ou sinta-se desconfortável com a publicação. Ainda, a participante poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Os dados provenientes de sua participação na pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora responsável e do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem), ao qual a pesquisadora está vinculada. No grupo de pesquisa mencionado tem-se uma tecnologia de armazenamento para as gravações (áudio, vídeo e texto escrito); deste modo, os arquivos ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável e do grupo de pesquisa (Ghoem). O armazenamento é realizado por meio de um *software* de domínio público, o *Hemera*<sup>5</sup>, que consiste em um banco de dados com as textualizações já produzidas e publicadas nas pesquisas do grupo. Desse modo, as textualizações publicadas por membros do grupo, por meio de teses e dissertações, são incorporadas ao software.

Reforçamos que a **textualização e/ou áudio e/ou vídeo da entrevista** somente serão armazenados no *Hemera* se a participante aceitar. Assim, se a pesquisadora concordar que suas informações relacionadas à pesquisa sejam armazenadas no banco de

---

<sup>5</sup> O *software Hemera* está disponível no site do Ghoem e pode ser acessado, gratuitamente, por todos os interessados, por meio do site: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/hemera.php>. Acesso em 15 fev. de 2023.

dados utilizado pelo *Ghoem*, o *Hemera*, a participante terá que optar por uma das seguintes situações, excludentes entre si:

- ☐ manifestação expressa da necessidade de novo consentimento a cada pesquisa que possa analisar dados da textualização; **ou**
- ☐ manifestação expressa de dispensa de novo consentimento a cada pesquisa.

Salienta-se que os dados (informações) relatados pelas participantes e incluídos no banco de dados do *Ghoem*, *Hemera*, podem ser retirados a qualquer momento, bastando para isso a participante entrar em contato com a pesquisadora responsável. Os registros (áudio **e/ou** textualizações) poderão ser utilizados pela pesquisadora responsável **e/ou** pelo *Ghoem*, desde a data de assinatura da carta de consentimento disponibilizada à participante no processo final de tratamento desses registros, após a sua verificação, nas seguintes condições: A participante poderá optar por uma das seguintes situações – excludentes entre si:

- ☐ autoriza o uso áudio, vídeo e textualizações **ou**
- ☐ autoriza o uso áudio **e** textualizações **ou**
- ☐ autoriza **somente** o uso das textualizações.

Adicionalmente, solicito permissão para incluir uma **fotografia** da participante na tese **e/ou** em eventuais apresentações da tese em eventos acadêmicos. Caso não seja concedida autorização, a foto não será utilizada. Sendo autorizada a utilização da fotografia pela colaboradora, a participante deverá enviar uma fotografia para esse fim específico. A participante poderá optar por uma das seguintes situações – excludentes entre si:

- ☐ **Autorizo** a utilização de minha fotografia na tese **e/ou** eventuais apresentações da tese em eventos acadêmicos
- ☐ **Não autorizo** a utilização de minha fotografia.

Como benefícios aos participantes, acreditamos que a pesquisa contribuirá:

- (1) Nível macro: contribuições futuras para as participantes no que se refere ao conhecimento sobre a participação de mulheres para a História da Educação Matemática e sobre questões de gênero atreladas a essa história e, também, contribuições para a área

da História da Educação Matemática e da Educação Matemática, áreas nas quais as entrevistadas estão inseridas.

(2) Nível micro: ao narrar sobre a própria vida, prática docente e atravessamentos na História da Educação Matemática, a participante avalia a própria prática e consegue refletir acerca dela. A literatura que trabalha com a História Oral já menciona que as próprias participantes de pesquisa falam sobre a importância de refletir sobre suas práticas.

A pesquisa não envolve uso de qualquer material que traga prejuízo à sua saúde. Sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição<sup>6</sup>. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. A participante poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Na metodologia da História Oral, que embasa os estudos do Ghoem (dos quais esta pesquisa faz parte), o nome da participante não é sigiloso, visto que a partir das experiências percorridas durante a entrevista, constitui-se uma identidade acerca dos aspectos relatados. Salienta-se que apenas o nome da participante é exposto, e que seus dados pessoais (como endereço físico e eletrônico, redes sociais, documentos, entre outros) serão mantidos em sigilo. Mas, se a participante se sentir desconfortável com a divulgação de seu nome, poderá declinar a qualquer momento do convite para a participação na pesquisa, mesmo durante o desenvolvimento desta. Deste modo, se aceitar o convite para a participação, os dados produzidos a partir da sua entrevista e legitimados por você serão publicados com a sua identificação. Ressalto que o uso das informações contidas na entrevista gravada, na transcrição e na textualização deverá ser autorizado pelas participantes por meio da carta de consentimento.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será arquivado e mantido pelos pesquisadores por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Para esclarecer qualquer dúvida adicional, a senhora poderá entrar em contato conosco, pesquisadoras, nos endereços abaixo registrados, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, com endereço também registrado abaixo, por meio dos telefones (14) 3880-

---

<sup>6</sup> “**Art. 6o** O pesquisador deverá buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa, a quem será garantido o direito de recusa.” BRASIL Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, Capítulo III – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, Art. 6o. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.)

1608 ou 3880-1609, que funciona de 2ª a 6ª feira das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:00, na Chácara Butignolli s/nº em Rubião Júnior – Botucatu - São Paulo.

Se a Sra. se sentir suficientemente esclarecida sobre essa pesquisa, seus objetivos, metodologia, eventuais riscos e benefícios, convido-a assinar este Termo, CONCORDANDO em participar, de forma voluntária, desta nossa pesquisa, estando ciente de que todos os seus dados estarão resguardados por meio do sigilo que os pesquisadores se comprometem em manter, segundo o que for acertado entre nós. Além disso, ao assinar o documento, a senhora fica ciente de que os resultados deste estudo poderão ser publicados também em revistas científicas. Este termo será elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a Sra. e outra com a pesquisadora.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração!

Local e data.

---

Assinatura Pesquisadora Responsável

---

Assinatura da Participante da Pesquisa

**DADOS DA PESQUISA:**

**Título do Projeto:** Educação Matemática e marcas de gênero: atravessamentos do feminino na composição de uma área de pesquisa

**Pesquisador Responsável:** Tailine Audília de Santi

**Instituição:**

**Endereço:**

**Telefone:**

**E-mail:**

**DADOS DA ORIENTADORA:**

**Nome:** Profa. Dra. Heloisa da Silva

**Instituição:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Unesp/Rio Claro, Departamento de Educação Matemática

**Endereço:**



**E-mail:**

**DADOS DA PARTICIPANTE DA PESQUISA:**

**Nome:**

**Documento de Identidade:**

**Data de Nascimento:**

**Endereço:**

**Telefone para contato:**

**E-mail:**

**CEP- FMB/UNESP**

Chacára Butignoli s/n,

**Bairro:** Rubião Júnior

**CEP:** 18618-970 (Localizado na FAMESP)

**Município:** Botucatu

**UF:** São Paulo

**Telefone:** 3880-1608 / 3880-1609

**E-mail:** [cep.fmb@unesp.br](mailto:cep.fmb@unesp.br)

Número do parecer: 6.158.753

### APENDICE C – Dados logísticos e temporais das entrevistas

| Nome                                                 | Data do convite | Data e local da entrevista         | Envio textualização para a colaboradora | Retorno da textualização e termo assinado | Duração da entrevista |
|------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------|
| <b>Maria do Carmo de Sousa (SP)</b>                  | 03/08/2023      | 12/09/2023<br>UFSCar/São Carlos/SP | 25/01/2024                              | 25/01/2024                                | 1h51min               |
| <b>Maria Laura Magalhães Gomes (MG)</b>              | 20/10/2023      | 26/10/2023<br>Via Google Meet      | 25/01/2024                              | 07/02/2024                                | 1h11min               |
| <b>Andréia Maria Pereira de Oliveira (BA)</b>        | 14/11/2023      | 23/11/2023<br>Via Google Meet      | 21/04/2024                              | 18/05/2023                                | 1h25min               |
| <b>Maria Aparecida Viggiani Bicudo (SP)</b>          | 22/08/2023      | 28/11/2023<br>UNESP/Rio Claro/SP   | 21/04/2024                              | 24/11/2025                                | 1h20min               |
| <b>Eliana Alves Pereira Leite (RO)</b>               | 14/11/2023      | 07/12/2023<br>Via Google Meet      | 02/05/2024                              | 11/06/2024                                | 2h12min               |
| <b>Miriam Godoy Penteadó (SP)</b>                    | 14/11/2023      | 22/01/2024<br>Via Google Meet      | 18/05/2024                              | 16/07/2024                                | 2h16min               |
| <b>Cármem Lúcia Brancaglion Passos (SP)</b>          | 14/11/2023      | 22/01/2024<br>Via Google Meet      | 20/05/2024                              | 05/10/2024                                | 1h09min               |
| <b>Sônia Maria Clareto (MG)</b>                      | 01/12/2023      | 06/02/2024<br>Via Google Meet      | 28/05/2024                              | 14/03/2025                                | 1h19min               |
| <b>Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (MG)</b> | 06/02/2024      | 19/04/2024<br>Via Google Meet      | 05/06/2024                              | 10/08/2025                                | 2h42min               |