UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Marinéia dos Santos Silva

O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira

Rio Claro
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
***CAMPUS* DE RIO CLARO**

Marinéia dos Santos Silva

O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Profª Dra. Heloisa da Silva

Rio Claro/SP
2020

S586q

Silva, Marinéia dos Santos

O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira / Marinéia dos Santos Silva. -- Rio Claro, 2020

403 f. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientadora: Heloisa da Silva

1. Formação de Professores. 2. História Oral. 3. Decolonialidade. 4. Política de Narratividade. 5. Discurso. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Marinéia dos Santos Silva

O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa da Silva
Unesp/Rio Claro (SP) – Orientadora

Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito
Unesp/Rio Claro (SP)

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes
UFMG/Belo Horizonte (MG)

Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza
UFMS/Campo Grande (MS)

Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos
USP/São Paulo (SP)

Resultado: **APROVADA**

Rio Claro – SP, 23 de junho de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família e amigos, anjos em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por minha generosa vida, por me proporcionar muitas alegrias, encontros e pelo discernimento nos diversos enfrentamentos, principalmente, ao longo dos últimos anos, o que culminou com a escrita deste trabalho. Por isso, sou muito grata:

Aos meus avós (Grenhalghi e Elza), minhas irmãs (Elienai e Elinéia), minha mãe (Adelci) e meu sobrinho (Matheus) pelo amor, dedicação e pelas orações, família que amo com todo o meu coração.

Ao meu esposo Valdiney por estar sempre ao meu lado me dando forças quando me faltavam, enxugando as lágrimas ou, ainda, impedindo outras de brotarem em meus olhos. O meu amor por ti se multiplica a cada minuto.

À professora Heloisa da Silva, a qual eu conheci por meio de um encontro inusitado e que mudou os rumos de minha vida. Não tenho palavras para agradecer a oportunidade de conviver e aprender com você ao longo desses anos. A ti, todo o meu respeito e amizade.

Aos professores colaboradores: Adair, Cármen, Cláudia, Dario, Maria Laura, Sônia, Terezinha e Vicente, que me receberam com toda a atenção e não mediram esforços para contribuir com esta pesquisa. Aqui ressalto a minha admiração e gratidão!

À banca examinadora pelo exercício de leitura atenta e cuidadosa do trabalho, pelas contribuições, sugestões e apontamentos que foram substanciais para o desenvolvimento dele e para a quebra de paradigmas em minha formação como pesquisadora.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro.

A todos os membros do Ghoem, particularmente os integrantes do grupo em Rio Claro: obrigada pela oportunidade dos encontros, discussões e aprendizagens.

Aos meus queridos amigos: Ana, Bruna, Hannah, Iara, Leoni, Rejane e Vinícius pela amizade genuína que nutro por vocês. Sou mais que grata por compartilhar a minha vida com vocês.

Com a impossibilidade de citar outros/muitos nomes, agradeço a todas as pessoas que contribuíram de algum modo para a realização desta pesquisa e que fazem (ou fizeram) parte de minha vida.

Por fim, agradeço a CAPES, por me proporcionar a dedicação exclusiva ao doutorado. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

"Contar é tão dificultoso.
Não pelos anos que já se passaram.
Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas
de fazer balancê, de se remexerem dos lugares..."
(GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 159)

RESUMO

Problematizar os diferentes discursos e modos de operar com as narrativas na Educação Matemática foi o principal objetivo desta pesquisa. O tema desse trabalho nasce de minhas vivências e de um estranhamento coletivo do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem) que compreende uma expansão da presença das narrativas nos trabalhos e pesquisas em Educação Matemática. Desse modo, as compreensões aqui problematizadas partem, principalmente, das oito narrativas de pesquisadores que são líderes (em sua maioria) dos grupos de pesquisa que utilizam o termo "narrativas" em distintas perspectivas nos estudos e pesquisas na Educação Matemática. A História Oral foi arquitetada durante os movimentos da investigação como metodologia de pesquisa qualitativa potente para compreender os processos de subjetivação de cada colaborador e como cada um atribui significados às suas práticas e visões de mundo. Os resultados acenam para uma multiplicidade de compreensões e mobilizações das narrativas e seus modos de operar que, ao nosso ver, estão imbricados na própria maneira como os colaboradores compreendem a formação de professores e a Educação Matemática e mobilizam seus referenciais teóricos. De modo geral: *O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira* sinaliza que a potência do trabalho com as narrativas em processos de formação de professores está vinculada a uma política de narratividade, a qual compreende uma dimensão ética, porque respeita a visão de mundo dos sujeitos; estética, no sentido que propõe um estilo de escrita; e política porque diz respeito aos processos de subjetivação e empoderamento pessoal. Tais ideias também estão intimamente ligadas a um pensamento decolonial que busca romper com as barreiras político-social-epistemológicas de um conhecimento científico legitimado pela academia. As práticas mobilizadas pelos colaboradores são táticas que rompem com a epistemologia dominante, uma vez que elas propõem e permitem formas de subversão e lutas no campo educacional contra os discursos unilaterais que vêm ganhando corpo ultimamente. Esta pesquisa pretende contribuir diretamente com os esforços do Ghoem e de sua linha de pesquisa "História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção", que, em síntese, busca explorar como as narrativas têm sido e podem ser compreendidas nos seus distintos fundamentos e objetivos. Esse trabalho busca corroborar outros estudos e pesquisas sobre as narrativas, dado a temática emergente no campo educacional e permite problematizar questões inerentes à produção do conhecimento na Educação Matemática, dada sua própria natureza de estar em constante processo de disciplinarização.

Palavras-chave: Formação de Professores. História Oral. Decolonialidade. Política de Narratividade. Discurso.

ABSTRACT

The main objective of this research was to problematize the different discourses and ways of operating with narratives in Mathematics Education. The theme of this work was born from my experiences and from a collective strangeness of the Oral History and Mathematics Education Research Group (Ghoem), which includes an expansion of the presence of narratives in the work and research in Mathematics Education. In this way, the comprehensions problematized here stem mainly from the eight narratives of researchers who are leaders (mostly) of research groups that use the term "narratives" in different perspectives in studies and research in Math Education. Oral History was architected during the research movements as a powerful qualitative research methodology to understand the processes of subjectivation of each collaborator and how each one attributes meanings to their practices and world views. The results signal a multiplicity of understandings and mobilizations of narratives and their modes of operation which, in our view, are imbricated in the very way collaborators understand teacher training and Mathematics Education and mobilize their theoretical references. In general: *What can narratives in Brazilian Mathematical Education* signal is that the power of working with narratives in teacher training processes is linked to a politics of narrativity, which includes an ethical dimension, because it respects the subjects' worldview; aesthetics, in the sense that it proposes a style of writing; and politics, because it concerns the processes of subjectivation and personal empowerment. Such ideas are also closely linked to a decolonial thinking that seeks to break with the political-social-epistemological barriers of a scientific knowledge legitimized by academia. The practices mobilized by collaborators are tactics that break with the dominant epistemology, since they propose and allow forms of subversion and struggles in the educational field against the unilateral discourses that have been gaining body lately. This research aims to contribute directly to the efforts of Ghoem and his line of research "Oral History, Narratives and Teacher Training: research and intervention", which, in synthesis, seeks to explore how narratives have been and can be understood in their different foundations and objectives. This work seeks to corroborate other studies and research on narratives, given the emerging theme in the educational field and allows for problematizing issues inherent to the production of knowledge in Mathematical Education, given its very nature of being in a constant disciplinary process.

Keywords: Teacher Training. Oral History. Decoloniality. Politics of Narrativity. Speech.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01 – *Número 5* (1948), Jackson Pollock.....16
Imagem 02 – *Mulher no Espelho* (1932), Pablo Picasso.....23
Imagem 03 – *Eu, minhas irmãs e meus avós*, arquivo da família..... 27
Imagem 04 – *Toca do Boqueirão da Pedra Furada,* Parque Nacional da Serra da Capivara (PI).....33
Imagem 05 – *Interior with a girl drawing* (1935), Pablo Picasso.....58
Imagem 06 – *Guernica* (1937), Pablo Picasso.....78
Imagem 07 – *A lição do ditado* (1891), Demetrio Cosola.....89
Imagem 08 – *O Retrato do Doutor Paul Gachet* (1890), Vincent Van Gogh.....116
Imagem 09 – *Estudantes* (?), Francesco Bergamini Franz Von Defregger.....123
Imagem 10 – *A dança* (1909), Henri Matisse.....151
Imagem 11 – *Two dancers on stagio* (1877), Edgar Degas.....177
Imagem 12 – *O espelho de Vênus* (1877), Edward Burne-Jones.....188
Imagem 13 – *Amarelo, Vermelho, Azul* (1925), Wassily Kandinsky.....212
Imagem 14 – *British community* (2018), Laurent Folco.....213
Imagem 15 – Ilustração da confecção *The cock of the liberation* (1944), Pablo Picasso.....223
Imagem 16 – *Providencia de la diosa* (2006), Martín La Spina.....231
Imagem 17 – *A persistência da memória* (1931), Salvador Dalí.....235
Imagem 18 – *Searching for something not meant to be found*, James R. Eads..... 256
Imagem 19 – *Mural* (1943), Jackson Pollock.....283
Imagem 20 – *O grito* (1893), Edvard Munch.....340
Imagem 21 – *Self Made Man*, Bobbie Carlyle.....357

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO – Associação Brasileira de História Oral

ANNHIVIF – Assocoação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASIHVIF – Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e Investigação na Educação

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPI – Aula de Trabalho Pedagógico Individual

BIOGraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Bolema – Boletim de Educação Matemática

CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE – Congresso Brasileiro de Educação

CECIRS – Centro de Ciências do Rio Grande do Sul

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

CEMPEM – Centro de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática

Cenp – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPFE – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEB – Departamento de Educação Básica

DEPEM – Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enaphem – Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática

Enem – Encontro Nacional de Educação Matemática

ENHO – Evento Nacional de História Oral

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

Ebrapem – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática

Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Fapespa – Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas

Fuvest – Fundação Universitária para o Vestibular

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GD – Grupo de Discussão

GdS – Grupo de Sábado

GECEM – Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática

GEDOMGE – Grupo de Estudos Docência, Memórias e Gênero

GEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática

GEOOM – Grupo de Estudos e Pesquisas Outros Olhares para a Matemática

Gepec – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada

Gepem – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática

GEPFPM – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Professor de Matemática

Ghoem – Grupo História Oral e Educação Matemática

GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral

GRIFARS – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações Sociais

Grucomat – Grupo Colaborativo em Matemática

GT – Grupo de Trabalho

Hemep – Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa

Hifem – Grupo de Pesquisa História, Filosofia e Educação Matemática

Hifopem – Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual

ICEx – Instituto de Ciências Exatas

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica

IES – Instituições de Ensino Superior

Ifes – Institutos Federais de Ensino Superior

IGCE – Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Inep – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBD – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAST – Museu de Astronomia e Ciências Afins

MEC – Ministério da Educação

MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts

NEC – Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia

Obeduc – Observatório da Educação

PADCT – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB – Professor da Educação Básica

PHALA – Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Culturais

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGCET – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

PPGECM – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

PPGEM – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAPEM – Prática Pedagógica em Matemática

PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PROPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RBPAB – Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica

RDIDP – Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa

REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemáticas

Rematec – Revista de Matemática, Ensino e Cultura

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SBM – Sociedade Brasileira de Matemática

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECTET – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

Selem – Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática

Shiam – Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em aulas de Matemática

SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFJF – Universidade Federal de Juíz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFScar – Universidade Federal de São Carlos

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Uniam – Universidade Anhanguera de São Paulo

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicid – Universidade Cidade de São Paulo

Unifev – Centro Universitário de Votuporanga

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USF – Universidade São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação ao leitor.....16

Notas preliminares: percursos itinerantes.....23

"*A análise narrativa seria uma estratégia de elaboração de um texto acadêmico, onde a narrativa desempenha um papel fundamental***" 33**

Narrativa de Antonio Vicente Marafioti Garnica.....34

"*Com as narrativas podemos olhar para a constituição do sujeito, para as tendências de ensino, o que os professores estão ensinando, ou a história do ensino de Matemática***".....58**

Narrativa de Adair Mendes Nacarato.....59

"*Eu sempre pensei a narrativa do ponto de vista da formação de professores e da pesquisa***" 89**

Narrativa de Cármen Lúcia Brancaglion Passos.....90

"*A narrativa é o modo de comunicar a experiência de vida, a experiência de viver, de estar no mundo e com o mundo, sobretudo com os outros***".....116**

Narrativa de Dario Fiorentini.....117

"*A narratividade produz o mundo***".....151**

Narrativa de Sônia Maria Clareto.....153

"*Então, a narrativa lida muito bem com essas experiências que a gente quer investigar***" 188**

Narrativa de Terezinha Valim Oliver Gonçalves.....190

"*Nós lidamos com os discursos, então as narrativas fazem várias conexões com os temas e nos conectam com a questão da visualidade, das práticas e da experiência***" 212**

Narrativa de Cláudia Regina Flores.....214

"*A narrativa na formação de professores tem sido predominantemente autobiográfica***".....235**

Narrativa de Maria Laura Magalhães Gomes.....237

Entre traços, tramas e travessias: a História Oral como um *porvir* metodológico na pesquisa.....256

Sobre teoria, metodologia e teorizações: a História Oral arquitetada na pesquisa.....272

O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira.....283

Estranhamentos, desequilíbrios, deslocamentos: buscando sentidos *com* os movimentos da pesquisa.....340

Epílogo.....357

Referências bibliográficas.....**365**
Apêndices.....**389**
Apêndice I – Tabela com informações sobre os colaboradores e as entrevistas.....**390**
Apêndice II – Roteiro para entrevista.....**391**
Apêndice III – Carta de apresentação e intenções de pesquisa.....**393**
Apêndice IV – Termos de cessão de direitos.....**395**

Apresentação ao leitor

Imagem 01: *Número 5* (1948), Jackson Pollock

> *Leio e me ponho a pensar... Minha leitura seria então a minha impertinente ausência. Seria a leitura um exercício de ubiquidade?"*[1] *Experiência inicial, até iniciática: ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo*[2]*; é construir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática e àquela luz implacável que, em Genet, materializa o inferno da alienação social. Já o observava Marguerite Duras: "Talvez se leia sempre no escuro... A leitura depende da escuridão da noite. Mesmo que se leia em pleno dia, fora, faz-se noite em redor do livro*[3]*".*
>
> **A invenção do cotidiano**, Michel Certeau (2001, p. 269).

O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira é um produto dos atravessamentos, inquietações, afetos e deslocamentos dos movimentos inerentes do *fazer* pesquisa e de modo intrínseco do *tornar-se*, ou melhor, do *devir* pesquisadora. Difícil é encontrar um fio condutor que engloba o tema da pesquisa, dada a riqueza e a complexidade dos elementos encontrados nas narrativas de oito colaboradores. As narrativas que apresentamos neste trabalho foram produzidas com pesquisadores que desenvolvem estudos e

---

[1] Guy Rosolato, *Essais sur le symbolique*, Paris, Gallimard, 1969, p. 288 (CERTEAU, 2001, p. 347).

[2] Teresa d'Ávila considerava a leitura uma oração, a descoberta de um outro espaço onde articular o desejo. Mil outros autores espirituais pensam da mesma forma, e até uma criança sabe.

[3] Marguerite Duras, *Le Camion*, Paris, Minuit 1977; "Entretien à Michèle Porte", cit em Sorcières, nº 11, janeiro de 1978, p. 47.

investigações com "narrativas", ou melhor, que operam com "narrativas" na Educação Matemática, segundo uma miríade de aspectos e práticas desenvolvidas. Essa pluralidade corrobora discussões no entorno da Educação Matemática, uma área que está em constante processo de disciplinarização[4].

De modo breve, sem intenção de fixar uma noção, escolhemos expor aqui diferentes perspectivas das narrativas, as quais fazem sentido nos modos como com elas operamos neste trabalho. Escolhemos fazer essa breve exposição não porque tematizamos as narrativas e seus diferentes usos; afinal, a leitura do texto fornece oportunidade de se deparar com as diferentes perspectivas das narrativas e, além disso, é tema de discussão de nossas análises. Queremos tratar delas aqui, porque as mobilizamos como fontes e, desse modo, é mister deixar claro o que invocamos ao usarmos a palavra "narrativa" quando nos referimos às nossas fontes. O significado de narrativa extrapola suas distintas abordagens no campo educacional[5], pois ela é uma condição humana como forma de construir realidades e produzir sentidos a algo [6]; uma prática social ancorada na constituição de sujeitos[7]; é mediadora entre mundos e acena enquanto potência para compreender a experiência[8]; é uma forma artesanal de comunicação[9]; a narrativa é "internacional, trans-histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida" (BARTHES, 2011, p. 19). Entendida desse modo, as narrativas operam na constituição de diferentes modos de atribuição de significados, para além da questão no âmbito literário, encontrados no romance, conto ou novela, por exemplo, sendo também compreendidas como mitos, lendas, relatos orais, memórias, crônicas e outras formas visuais como a questão gráfica, pictórica, escultórica, ou ainda, as cinematográficas[10].

O interesse por estudar e introduzir imagens nesse trabalho parte do contato com os estudos e pesquisas de Cláudia Regina Flores, uma das participantes desta pesquisa. Pensando em atrelar forma e conteúdo, as imagens que apresentamos buscam sugerir alguns sentidos e sentimentos que nos passaram durante e/ou após os encontros os quais se deram no processo de produção da tese, sendo outra forma de nos expressar. Assim, as narrativas imagéticas têm e produzem sentidos para nós e conosco, possibilitando-nos novas experiências. Compreendida

---

[4] Miguel *et al* (2004).

[5] Nacarato, Passos e Silva (2014).

[6] Lejeune (2014).

[7] Connelly e Clandinin (1995).

[8] Bruner (1991) e Larrosa (2002).

[9] Benjamim (1987).

[10] Gomes (2015).

desse modo, a imagem rompe com a ideia de objeto sendo representado[11] para produzir significados, mas imprime ao trabalho do pesquisador e aos olhos do leitor a potência ao produzir pensamento e conhecimento com ela. As imagens são vestígios para pensar a educação, a sociedade e a política, já que são lugares carregados de conceitos antropológicos[12].

As narrativas advindas das entrevistas realizadas para esta pesquisa são apresentadas na íntegra no corpo desse trabalho e foram produzidas seguindo os pressupostos metodológicos da História Oral gestada na Educação Matemática, mais propriamente, discutida e mobilizada por integrantes do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Tais narrativas permitem, assim, um movimento que vai muito além de compreendermos como é possível operar com as narrativas no campo da Educação Matemática. Elas dizem sobre a constituição de Programas de Pós-graduação, orientação de pesquisas, histórias de vida, pessoas, subjetividades, experiências. Disso decorre a riqueza das fontes e a diversidade de fatores que podem ser articulados no tratamento da complexidade do tema.

Na sequência desta apresentação, trazemos o texto "*Notas introdutórias: percursos itinerantes*" que aborda alguns marcos e circunstâncias da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora. De certo modo, podemos dizer que o presente tema de pesquisa foi sendo construído a partir de minhas vivências no Ghoem desde 2012.

Em seguida, apresentamos as narrativas[13] dos colaboradores na ordem em que as entrevistas foram realizadas. Consideramos que essa sequência pode ajudar os leitores a entenderem as movimentações da pesquisa. Tais narrativas estão apresentadas mediante os títulos[14] que a nós se constituem como "enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem

---

[11] Gallo (2016) faz um ensaio instigante em seu texto "Algumas notas em torno da pergunta: o que pode a imagem?" e, a partir das questões: "Como arrancar a imagem do primado da representação? Seria possível pensar a imagem não como representação, mas com algum outro estatuto ontológico?". A ideia problematizada pelo autor *é uma imagem-sensação que pode devir uma imagem-pensamento* busca romper com o conceito da representação em imagens, a partir das discussões propostas por Deleuze.

[12] Souza e Flores (2019) discutem sobre a questão da imagem à luz das perspectivas de Belting (2014) e Rancière (2009).

[13] Disponibilizamos nos Apêndices uma tabela com as informações sobre os colaboradores desta pesquisa, o ano de constituição de seus grupos de pesquisa e o local no qual as entrevistas foram realizadas.

[14] *"A análise narrativa seria uma estratégia de elaboração de um texto acadêmico, onde a narrativa desempenha um papel fundamental"; "Com as narrativas podemos olhar para a constituição do sujeito, para as tendências de ensino, o que os professores estão ensinando, ou a história do ensino de Matemática"; "Eu sempre pensei a narrativa do ponto de vista da formação de professores e da pesquisa"; "A narrativa é o modo de comunicar a experiência de vida, a experiência de viver, de estar no mundo e com o mundo, sobretudo com os outros"; "A narratividade produz o mundo"; "Então, a narrativa lida muito bem com essas experiências que a gente quer investigar"; "Nós lidamos com os discursos, então as narrativas fazem várias conexões com os temas e nos conectam com a questão da visualidade, das práticas e da experiência..." e "A narrativa na formação de professores tem sido predominantemente autobiográfica"*.

um regime de verdade"[15]. As narrativas dos colaboradores podem muitos enunciados, - o difícil foi escolher um dentre tantos outros que disparam modos de produção de significados para compreendermos as potencialidades das narrativas na formação de professores que ensinam Matemática. Compreendemos que o "importante não é apresentar se esse ou aquele enunciado satisfaz a algum critério de verdade, mas, sim, perguntar sobre como se estabelecem esses critérios"[16].

Desse modo, os títulos, tomados por nós como enunciados, abrem a apresentação de cada narrativa e correspondem aos seguintes colaboradores: Antonio Vicente Marafioti Garnica, líder do Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (Ghoem); Adair Mendes Nacarato, líder do Grupo de Pesquisa "Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática" (Hifopem) e do Grupo "Colaborativo em Matemática" (Grucomat); Cármen Lúcia Brancaglion Passos, líder do "Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática" (GEM); Dario Fiorentini, líder do grupo "Prática Pedagógica em Matemática" (Prapem), "Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Professor de Matemática" (GEPFPM) e do "Grupo de Sábado" (GdS); Sônia Maria Clareto, líder do Travessia – Grupo de Pesquisa; Terezinha Valim Oliver Gonçalves, líder do (Trans)formação; Cláudia Regina Flores, líder do "Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática" (Gecem) e Maria Laura Magalhães Gomes, integrante do Ghoem.

Antes da apresentação na íntegra de cada narrativa, discorremos sobre como se deram os contatos com os professores, o convite para participar da pesquisa, as datas e os horários em que foram realizadas as entrevistas, a duração delas; enfim, as cercanias dos momentos anteriores e posteriores das entrevistas. Disponibilizamos as narrativas na íntegra, no corpo da tese, pois entendemos que elas não são meramente a manifestação de práticas ou vetores para que uma história possa ser contada, mas, sim, que são inventoras de práticas, que fabricam realidades enquanto as comunicam, que participam de um jogo imbricado em um processo de subjetivação. As narrativas "são as matérias-primas por excelência de todo um processo hermenêutico[17]" e a apresentação delas na íntegra, no corpo do trabalho, pode permitir com que

---

[15] Veiga-Neto (2017, p. 101). Os títulos foram tomados com a ideia de enunciados que é tema central para a análise do discurso que Michel Foucault propõe. Para Veiga-Neto, um horário de trem, uma fotografia ou, ainda, um mapa pode ser um enunciado desde sejam tomados como manifestações de um saber, e, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos. Para o autor, os enunciados são sempre mais raros do que os atos de fala cotidianos, eles são coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor. "O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo". (p. 94).

[16] (Ibid., p. 101)

[17] Garnica (2014, p. 58-59).

cada leitor participe (ou não) desse processo hermenêutico e compreenda (ou não) o modo pelo qual nos apropriamos dos elementos, singularidades e particularidades narrados pelos nossos colaboradores e, assim, possa atribuir outros (novos) significados para o presente tema.

"*Entre traços, tramas e travessias: a História Oral como um porvir metodológico na pesquisa*" permite ao leitor compreender os caminhos, os movimentos e alguns obstáculos encontrados desde as primeiras intenções de pesquisa para o doutorado, como e o motivo pelo qual a História Oral passou a ser arquitetada metodologicamente, os objetivos e questões norteadoras que foram sendo abandonados; como (e por que) se deram os contatos com os colaboradores, a elaboração do roteiro[18] de pesquisa, a realização das oito entrevistas, a constituição do critério de rede; enfim, as fases e os procedimentos metodológicos que foram sendo ora abandonados, ora produzidos no decorrer no processo investigativo.

Complementando o texto anterior, *"Sobre teoria, metodologia e teorizações: a História Oral arquitetada na pesquisa"* apresenta compreensões sobre alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, pois compreendemos que em toda e qualquer pesquisa não se usa um método, mas se cria um método, dadas as circunstâncias, as singularidades e as sensibilidades de cada pesquisador e sua relação com o objeto de estudo. A História Oral teve um papel significativo na produção e tratamento das narrativas produzidas nesta pesquisa, constituindo-se fontes históricas potentes para a atribuição de significados na produção do conhecimento na Educação Matemática. Além de nos permitir compreender as historicidades e subjetividades de nossos colaboradores, as narrativas nos proporcionaram um olhar em 'trajetória' para a constituição dos grupos de pesquisa e elementos singulares, próprios do movimento que investigamos, que, talvez, não conseguiríamos de outro modo, por meio de outras fontes.

"*O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira*" é uma composição das múltiplas interlocuções que tivemos durante a realização da pesquisa, seja com os colaboradores, com os teóricos que mobilizamos, ou ainda, com os nossos questionamentos, deslocamentos e aprendizagens ao longo da vida e, principalmente, na arquitetura desse trabalho. A intenção é apresentar ao leitor nossas perspectivas sobre as potencialidades das narrativas na Educação Matemática, ou seja, *como*, *por quê*, *de que* modo as narrativas passam a fazer parte dos interesses desses professores-pesquisadores e, como, ao mobilizá-las em seus estudos e pesquisas, elas permitem, ao nosso ver, operar a partir da perspectiva decolonial; as

[18] O roteiro está disponível nos Apêndices e concentra algumas questões que foram subsídios para a realização das entrevistas.

narrativas permitem falar a partir de uma nova postura epistemológica da pesquisa científica, em que as subjetividades são as matérias-primas para problematizar o conhecimento denominado científico, estabelecendo diálogos com outras áreas do conhecimento; possibilitando criar problemáticas sobre o que está posto, cristalizado e sobre o que emana um posicionamento unilateral. Somado às tais perspectivas, a presente pesquisa sinaliza que a potência do trabalho com as narrativas em processos de formação de professores está vinculada a uma política de narratividade, que compreende uma dimensão ética, porque respeita a visão de mundo dos sujeitos; estética, no sentido de que propõe um estilo de escrita; e política porque diz respeito aos processos de subjetivação e empoderamento pessoal.

O texto "*Estranhamentos, desequilíbrios, deslocamentos: buscando sentidos com os movimentos da pesquisa*" busca retratar algumas discussões que ocorreram durante o Exame de Qualificação, como também os estranhamentos e deslocamentos acerca do desenvolvimento e possíveis desdobramentos desta pesquisa. As noções de experiência de leitura (leitura-formativa) de Jorge Larrosa e a necessidade de uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) também são discutidas. Nesse contexto, discutimos, ainda, os enfrentamentos, as afetações e os estranhamentos inerentes ao desenvolvimento da tese e, que, a partir deles nos conduziram à formulação das questões norteadoras da pesquisa: *O que podem as narrativas na Educação Matemática*? *Como a "narrativa" produz e se produz em um discurso sobre a formação de professores que ensinam Matemática*?

Por último, apresentamos o texto "*Epílogo*", no qual são retomadas questões que permearam nossas compreensões, estranhamentos e o modo como o processo de doutoramento nos permite dizer que *o conhecimento se trata de afetação*[19]. As feridas nos marcam e nos movimentam a novas aprendizagens e experiências. Dada a pluralidade dos discursos de nossos colaboradores, apontamos alguns temas abordados por eles que não foram problematizados ou aprofundados nesta tese, mas que nos abrem possibilidades para dar continuidade nos estudos. Nesse sentido, ainda que o processo de pesquisar, propício a sua própria natureza qualitativa, permita-nos fazer escolhas sobre o que problematizar ou não, ressaltamos que nunca tivemos a intenção de tematizar em sua totalidade os elementos narrados pelos nossos colaboradores, dada a impossibilidade de tal ação.

Para o encerramento da tese, apresentamos as "*Referências bibliográficas*" que nos deram subsídios para promover a interlocução com diversos autores ou que foram citadas por

[19] Narrativa de Sônia Clareto.

nossos colaboradores durante as entrevistas. Também trazemos os "*Apêndices*", que indicam os documentos produzidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Consideramos que qualquer apresentação é falha, fugidia e não consegue em si explicitar os afetos, os abandonos, os atravessamentos, estranhamentos e as dificuldades inerentes à tessitura da tese e ao devir pesquisador. Desse modo, convidamos os leitores a produzir outros diferentes significados para as discussões ora mobilizadas nesse trabalho. Esperamos que a leitura propicie aberturas de olhares, que as críticas possam servir para amalgamar novas discussões e permear outras epistemologias e que esse trabalho possa, de certa forma, corroborar distintos modos de operar com as narrativas, desterritorializando os modos e os modelos de formação de professores (que ensinam Matemática) e suscitando outros embates na Educação Matemática como forma de resistência ética, estética e política.

> *O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir mas "possuído" também pelo seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença no sistema escrito de uma sociedade e de um texto. Autor romanesco portanto. Ele se desterritorializa, oscilando em um não-lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente, como o caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz "golpes", ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. Quem lê com efeito? Sou eu ou o quê de mim? "Não sou eu como uma verdade mas eu como a incerteza do eu, lendo esses textos da perdição. Quanto mais os leio, tanto menos os compreendo, tanto mais ele deixa de ser evidente*[20]*".*
>
> **A invenção do cotidiano**, Michel Certeau (2001, p. 269).

[20] Jacques Sojcher, "Le professeur de philosophie", em *Revue de l'Université de Bruxelles*, nº 3-4, 1976, p. 428-429.

Notas preliminares: percursos itinerantes

Imagem 02: *A Mulher no Espelho* (1932), Pablo Picasso

> [...] *o eu é provavelmente a obra de arte mais importante que já produzimos*.
>
> **Fabricando histórias**, Jerome Bruner (2014, p. 23).

Essa é uma frase que muito me marcou durante o percurso do doutorado, pois traz significados para a inseparabilidade daquilo que temos produzido e o que temos sido... os "eus" que foram (e são) produzidos ao longo da vida mediante circunstâncias vividas durante esses anos de estudo. Entendo que falar sobre a constituição desta pesquisa, a produção dos dados, os teóricos que estou mobilizando, os deslocamentos, os abandonos e os modos de produção de significados no fazer pesquisa é também falar sobre mim nesta fase de minha vida. Dizer sobre a pesquisa é assim dizer sobre coisas que estão imbricadas em mim e também sobre a necessidade que sinto de expulsar ou até mesmo exorcizar (com toda a profundidade da palavra) os desafios, os medos, as dificuldades e as aprendizagens que o percurso acadêmico me proporcionou. Desse modo, quero compartilhar algumas de minhas experiências durante o processo de doutoramento, entendendo que, no limite, o modo mais próximo é escrever sobre elas[1].

[1] "Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador" (LISPECTOR, 1999, p. 134).

Os últimos textos que compõem esta tese foram escritos quando o prazo já estava se esgotando. O medo e a insegurança tomaram conta de mim por um bom tempo, senti-me petrificada, paralisada, ziguezagueando entre o modo como estava produzindo conhecimento a partir dos movimentos da pesquisa, mas também como seria após a tese se tornar pública. Tomei para mim um grande peso e a terrível sensação de incapacidade frente às discussões da banca de qualificação e as narrativas de meus colaboradores que dizem sobre uma miríade de práticas e processos de formação na Educação Matemática. Mas, de alguma forma, era imprescindível dar continuidade, então era preciso escrever... Mas como é difícil escrever! Recentemente li que Clarice Lispector também escreveu sobre a dificuldade do ato da escrita, falando que tinha vocação, mas não talento[2]. Ao ler tal passagem, senti-me de alguma forma aliviada, porém logo pensei: definitivamente, não tenho vocação, muito menos talento.

"Mas, então o que é escrever?". Certeau (2001, p. 225) entende a escritura como "a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado". Tomando a ideia da *página em branco* do autor[3] como um espaço "próprio" que circunscreve um lugar de produção do sujeito, livre das ambiguidades do mundo, considero, diante da minha página em branco, que eu posso inventar, tal como a criança com a sua página em branco se encontra na posição de um urbanista, de um industrial, ou, ainda, como um filósofo cartesiano, "aquela de ter que gerir o espaço, próprio e distinto, onde executar um querer próprio"[4]. Isso me levou a pensar que a escrita desta tese me permite compreender o meu processo de subjetivação, permite-me inventar minhas verdades, romper com minhas dificuldades e me deslocar a novos estranhamentos, porque, quando escrevo, eu me narro e me transformo; eu me torno ator e criador de minha própria vida, lutando contra as peripécias do tempo[5]:

> Às vezes, eu temo escrever. Escrever se transforma no medo de não poder escapar de tantas construções coloniais. Nesse mundo, eu sou vista como um corpo que não pode produzir conhecimento. Como um corpo sem lugar. Eu sei que enquanto eu escrevo, cada palavra que eu escolho será examinada, e talvez até mesmo invalidada. Então, por que eu escrevo? Eu preciso. Eu estou incorporada em uma história de silenciamentos impostos, de vozes torturadas, línguas despedaçadas, idiomas forçados e discursos interrompidos. Eu estou cercada por espaços brancos onde eu dificilmente posso entrar ou permanecer.

---

[2] Lispector (1999), in: Fillos (2019).

[3] A prática da escritura se tornou "o modo" de fazer história na ambição ocidental nos últimos quatro séculos. Certeau (2001, p. 224) compreende que o ato de escrever se tornou uma prática mítica moderna e entende por mito "um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente".

[4] Certeau (2001, p. 225).

[5] Aleksiévith (2016)

> Então, por que eu escrevo? Eu escrevo quase como uma obrigação, para me encontrar. Enquanto eu escrevo, eu não sou o "Outro", mas o eu; não o objeto, mas o sujeito. Eu me torno a relatora, e não a relatada. Eu me torno a autora e a autoridade da minha própria história. Eu me torno a absoluta oposição ao que o projeto colonial havia predeterminado. E me torno eu.
>
> (Transcrição do vídeoinstalação *Enquanto eu escrevo*, de Grada Kilomba)[6].

Enquanto escrevemos, temos a autonomia e a autoridade de nos expressar na forma de um "tema livre", no qual vamos nos inventando narrativamente; (re)construindo nossos eus para satisfazer as distintas necessidades com as quais nos deparamos, com as nossas memórias, nossas esperanças e medos do futuro. Nesse sentido, estamos operando numa situação oposta à ideia de um "eu" essencial que já está *pronto para ser descrito em palavras*: "Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e por que fazemos o que estamos fazendo" (BRUNER, 2014, p. 74).

A "criação narrativa do eu", entendo, é problematizada pela dialética (entre o conforto do passado familiar e o fascínio do possível) encontrada na narrativa autobiográfica. A partir da questão: "Será que existe algum 'eu' essencial que, de algum modo, já está dentro de nós?", Bruner (2014, p. 73) ressalta a ideia de que o "eu" é surpreendentemente peculiar, pois, por um lado, ela se torna óbvia para o senso comum e, por outro lado, escapa à definição dos mais exigentes filósofos. Por isso, o autor convida os leitores à discussão sobre aquilo que o "eu" significa – no sujeito sobre o qual se supõe a criação narrativa do eu.

"Falar sobre si mesmo – esta é uma tarefa que serve a que fim?[7]"

Falar de si não é uma tarefa simples como pensei a princípio... Na maior parte das vezes, é desenterrar alguns tesouros e fantasmas que nos habitam, é deixar vir à tona os "eus" que nos constituem ao longo do tempo e, entre alguns deles, os "eus" que manifestam o medo, a insegurança e o sentimento de incapacidade. Ao mergulhar no mundo vasto e complexo das narrativas, a partir dos estudos e narrativas de meus colaboradores, senti vontade ou até mesmo certa necessidade de narrar aspectos de minha vida que me fizeram chegar até aqui, pois "sabemos que a narrativa, em todas as suas formas, é uma dialética entre aquilo que era esperado

---

[6] Muito recentemente me deparei com essa citação que é uma das epígrafes do trabalho de Giraldo e Fernandes (2019, p. 472). Dada a potência da citação, senti a necessidade de reproduzi-la, quando justamente estava tentando dizer sobre os afetos e as inseguranças inerentes ao processo de escrever.

[7] Para o autor, a resposta clássica era de que uma grande parte de nossos eus era inconsciente e com a ajuda de um psicanalista "com quem a interação permitiria que reencenássemos o passado e superássemos a nossa resistência para descobrir a nós mesmos". Para Bruner (2014, p. 74), o drama implícito do id, ego e superego de Freud, como todo o seu brilhantismo metafórico, é uma tarefa inacabada. "Mais precisamente, por que sentimos necessidade de contarmos histórias para elucidar aquilo que entendemos por "eu"? De fato, esta veio a se tornar uma preocupação central da própria psicanálise clássica".

e aquilo que veio a ocorrer"[8]. Desse modo, convido os leitores a compreenderem determinadas movimentações pessoais e profissionais e como a presente tese foi se constituindo.

> A criação do eu é uma arte narrativa, e embora ela seja mais limitada pela memória do que é a ficção, ela é limitada de uma maneira complicada [...] A construção de si, de modo anômalo, tem origem tanto interior quanto exterior. O interior dela, como gostamos de formular em nosso modo cartesiano de ser, é constituído pela memória, sentimentos, ideias, crenças, subjetividade. Parte dessa interioridade é quase que certamente inata e particular da espécie, como o nosso irresistível sentido de continuidade ao longo do tempo e do espaço e a percepção postural que temos de nós mesmos. Mas muito da autoconstrução vem de fora para dentro – baseia-se na estima aparente dos outros e na miríade de expectativas que nós, desde cedo, até mesmo sem pensar, recolhemos da cultura em que estamos imersos (BRUNER, 2014, p.75).

O processo de subjetivação de cada um é singular, mas, de um modo geral, é dado pelas questões expostas e inerentes às interioridades e exterioridades que jaz a todo sujeito. Dessa forma, quero, ainda que brevemente, dizer sobre alguns acontecimentos que foram marcantes ao longo de minha trajetória e que culminaram com a oportunidade de eu estar cursando o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM); ou melhor, finalizando mais uma etapa desafiadora em minha vida. Minhas irmãs e eu[9] concluímos a

---

[8] Bruner (2014, p.24).

[9] Eu, Marinéia, e minhas duas irmãs (a mais velha e a caçula), desde a separação de nossos pais, fomos criadas por nossos avós maternos desde muito pequenas. Moramos durante muito tempo em um pequeno bairro chamado Tupinambá, onde ainda hoje residem meus avós, minha irmã mais velha e, mais recentemente, minha mãe. É um lugar que me causa muita alegria por recordar a minha infância e a passagem da adolescência para a vida adulta. Vivíamos em uma grande casa de telhado muito alto, terreno gigante com alguns pés de fruta, mandioca e uma horta que fica em parte na lateral da área dos fundos. Essa casa fica em frente ao campo de futebol, ora verdinho, nos tempos das águas, ora mais seco, no tempo da estiagem; a rua desce em sentido à única praça da matriz, que era outro local de muitas atividades àquela época. Lugar pacato, hoje com aproximadamente cem habitantes, em sua grande maioria, pessoas aposentadas. O campo de futebol e a praça representam boa parte em termos territoriais desse povoado querido. Meu avô sempre trabalhou na roça desde a idade de seis anos e possuía uma pequena propriedade, comprada após muitos anos de trabalho árduo; da esquina de casa, dava para avistar ao alto, parte do sítio. Guim, como é conhecido por todos na região, vem da abreviação de seu nome Grenhalghi, é também conhecido por fazer suas rimas e contar suas histórias, algumas, de acordo com o seu ano de seu nascimento, 1937, estão sendo bem repetidas. Gosto de falar, ainda que brevemente, desses aspectos, pois meus avós desempenha(ra)m papéis fundamentais na minha vida e de minhas irmãs, é claro. Para quem me conhece, sabe que sou corintiana e católica, heranças culturais que estão muito fortemente enraizadas em mim; a primeira, vem de eu sempre acompanhar os jogos com meu avó, desde muito pequena; a segunda, é relacionada com a fé de minha avó e de toda a sua família. Ainda ressalto que meu avô, desde seus poucos anos de vida, é espírita, também herança de seu pai, Thomé, que inclusive colocou o nome de um de seus filhos de Cardeque. Meu avô sempre nos ensinou segundo o manto do "Livro Arbítrio" e nunca impôs condições a nós. Ele sempre dizia: "Vocês são responsáveis por suas escolhas". Dadas as circunstâncias da região, eu diria que meu avô era "moderninho" para a época. Na casa de meus avôs, há dezenas de livros sobre o "Espiritismo de Allan Kardec" e todos os dias meu avô faz suas leituras, como um modo também de "passar o tempo", já que está aposentado e no povoado não há muitas coisas para fazer. Meu avô também sempre nos incentivou a estudar, mesmo não entendendo os caminhos acadêmicos. Ele fica muito feliz por nossas conquistas e adora dizer aos outros o quanto nos ama e o quanto sente orgulho por ter nos criado. Se eu pudesse resumir minha avó em poucas palavras, eu diria que o seu amor transcende e que o seu cuidado conosco por vezes nos sufoca. É claro que, dadas tais circunstâncias e outras, minha mãe tem ciúmes dessa relação – e, novamente, "somos responsáveis por nossas escolhas". Minha mãe me dá muita força em meus estudos!

educação básica na rede estadual de ensino; aliás, única instituição de Ensino Fundamental II e Médio da cidade de Indiaporã[10]/SP, que dista dez quilômetros de onde morávamos, do bairro Tupinambá.

Imagem 03: Eu (à direita), minhas irmãs e meus avós
Fonte: Arquivo familiar

Hoje, pensando em possíveis variáveis ou elementos que fizeram com que eu escolhesse minha profissão ou me tornasse/constituísse professora, atribuo minhas escolhas a alguns professores da etapa básica, ou o fato de obter boas notas na disciplina de Matemática, ou ainda, quando criança, de ver a facilidade do meu avô com os cálculos para pagar aos trabalhadores (conhecidos como *birolos*) da roça de algodão. Talvez a escolha definitiva pelo curso licenciatura em Matemática foi feita a partir da experiência de ser catequista, quando já estava no ensino médio, pois, de certa forma, eu me sentia professora naquele espaço. Na região em que morava, era comum a escolha pelos cursos de licenciatura; na verdade, eram poucos que escolhiam cursos de bacharelado. Nessas circunstâncias, meus caminhos foram sendo trilhados dentro das possibilidades que foram se fazendo em minha vida.

Cursei a licenciatura em Matemática no Centro Universitário de Votuporanga (2003-2006), no período noturno, viajando todos os dias de Indiaporã a Votuporanga no ônibus cedido pela prefeitura local. Como a faculdade era particular, trabalhei durante os quatro anos e, com isso, não pude me dedicar aos estudos como gostaria. Hoje entendo a defasagem da formação em si, nunca havia lido textos de Paulo Freire, por exemplo. Como os meus professores, em sua grande maioria, moravam em São José do Rio Preto ou estudaram no IBILCE[11], eles me incentivaram a continuar os estudos por lá. Fiquei pensando nessa possibilidade, fiz a inscrição para participar do curso de verão em Janeiro de 2007 e, mesmo tirando péssimas notas, decidi

[10] Indiaporã fica a noroeste do estado de São Paulo e a população estimada, em 2016, era de 3.960 habitantes. "Indiaporã" é um termo construído artificialmente em 1948, a partir da junção da palavra "índia" e "porá" (termo guarani que significa "bonito"), significa, portanto, "índia bonita", em homenagem aos índios Caiapós, que viviam nas proximidades do Rio Grande, mais precisamente na denominada "Cachoeira dos Índios".

[11] Instituto de Biociências e Ciências Exatas da Unesp de São José do Rio Preto/SP.

Meu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi: "Tópicos de Álgebra Linear: Aplicação à teoria de Polinômios ortogonais". Minha orientadora, Milena Aparecida Batelo Ramos, à época, sugeriu para que eu fosse tentar dar continuidade nos estudos, pois no IBILCE há um grupo de professores que estuda os Polinômios Ortogonais e Similares.

continuar em Rio Preto, que é a metrópole de nossa região e, por isso, oferecia-me possibilidade de continuar os estudos e ter a minha primeira experiência como docente.

Fui cursar disciplinas da licenciatura e do bacharelado em Matemática no IBILCE, pois sentia uma enorme lacuna em minha formação no que diz respeito ao conteúdo de matemática no ensino superior, o que foi acentuado com a terrível experiência no curso de verão. Meses depois, comecei a trabalhar na rede municipal, em uma escola da periferia da cidade e outra (gigantesca) lacuna se abriu... Agora sentia dificuldade no modo como ensinar o conteúdo matemático, não entendia a estrutura escolar e, após as vivências em sala de aula, comecei a me questionar como profissional. Primeiro, sentia necessidade de estudar conteúdos do ensino superior e, depois, percebi que necessitava pensar a minha formação também no âmbito pedagógico, mas as primeiras necessidades não estavam atreladas às segundas... Uma estranha sensação de não-pertinência àqueles dois mundos tão diferentes; com isso, eu pensava: "E, agora, o que eu faço?". Bem, continuei trabalhando e, nesse intervalo, foi firmado um convênio entre a Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de subsidiar a formação continuada dos professores da rede municipal. Como sobraram vagas, pude fazer a matrícula, tendo em vista que a necessidade da formação foi aberta aos professores da rede e, naquela ocasião, eu era professora contratada por prazo determinado. Foi nessa especialização[12] que tive o primeiro contato, efetivamente, com teóricos que tratam dos aspectos educacionais e com textos sobre as tendências em Educação Matemática de autoria de alguns professores, inclusive do PPGEM. Como meu contrato foi rescindido, pensei: "Vou me mudar para Rio Claro[13]".

Cheguei a Rio Claro no segundo semestre de 2009, com o intuito de compreender[14] o que ou quais questões eram problemáticas na Educação Matemática e, ao mesmo tempo, em

---

[12] Especialização em Matemática – Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ.

[13] Um ano anterior, alguns colegas que conheci no IBILCE vieram à Unesp de Rio Claro para fazer o Mestrado Profissional em Matemática, recém-aberto, à época. Já fui a Rio Claro com a ideia fixa de estudar os pressupostos da Educação Matemática e, *a posteriori*, com a possibilidade de ingressar no PPGEM, devido aos questionamentos que comecei a fazer enquanto docente em sala de aula e como enxergava a realidade da educação em si. Desse modo, eu não via mais sentido em continuar cursando disciplinas do bacharelado em Matemática, pois elas não me davam subsídios aos estranhamentos à época. Vale ressaltar que, hoje, entendo que tais questionamentos à época foi fruto das características comuns de um recém-formado e voltarei nesse tema para discutir o deslocamento proporcionado a mim no modo como eu pensava a formação de professores e, a partir desses estudos e vivências acadêmicas, penso hoje.

[14] As disciplinas do PPGEM são divididas em três grupos (A, B e C). Cursei a disciplina do grupo B, denominada "Tópicos Especiais em Matemática: Seminário de Resolução de Problemas", com o professor Romulo Lins, e outra disciplina do grupo A: "Tendências em Educação Matemática", ministrada pelo professor Marcelo Borba. Decidi cursá-la a fim de entender questões abordadas na Educação Matemática, mas para dar conta de acompanhar essa disciplina, foram precisos muitos e muitos estudos, com a leitura de livros, capítulos, artigos (a grande maioria

que cursava uma especialização. A partir dessas vivências, fui entendendo as linhas de pesquisa e seus focos de estudos, identificando-me mais pelas questões historiográficas. O mais próximo desse tema que eu conhecia era a História da Matemática, tendo cursado duas disciplinas em minha graduação. Estudar sobre a Educação Matemática, contudo, estabelecendo um diálogo com as demais áreas (História, Sociologia e Antropologia), foi fascinante para mim, pois, até então, entendia uma disciplina estanque da outra.

A partir de 2010, sempre tentando conciliar meu trabalho como docente (Prefeitura Municipal de Santa Gertrudes, Colégio Objetivo e Faculdade CBTA/Grupo UNIESP) com as disciplinas do PPGEM e com a escrita do TCC[15], entre idas e vindas, por convite da professora Heloisa, participei do evento: GHOEM[16] 10 anos – Produções e Perspectivas, e observei alguns temas históricos[17] que já eram de meu interesse. Fui muito bem acolhida pelos integrantes do grupo e me senti em um ambiente agradável[18].

---

em inglês). Tive que me dedicar muito para acompanhar aquele discurso que, além de me dar noção das discussões na área, auxiliou-me para entender o quão imatura eu estava para realizar uma pesquisa.

[15] SILVA, M. S. A História da Matemática nos documentos de orientações curriculares e a sua presença nos livros didáticos. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Matemática) – Universidade Federal de São João Del Rei, 2010. Sob orientação: Esther Pacheco de Almeida Prado.

Como eu já havia decidido optar por estudos históricos, pedi uma indicação de leitura para a professora Arlete de Jesus Brito, que sugeriu a tese de Cardoso (2009), que havia sido recém-publicada. Para a escrita do TCC, aprofundei minhas leituras em História da Matemática, tendo como referência Vianna (1995), bem como textos de Ubiratan D'Ambrósio, Ângela Miorim e Antônio Miguel.

[16] O Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem) foi oficialmente criado em 2002 no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – Plataforma CNPq – e está sediado na Unesp, *campus* de Bauru, tendo como líder o professor Antonio Vicente Marafioti Garnica (colaborador desta pesquisa). Integram o grupo, pesquisadores e alunos de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, provenientes de diferentes regiões do Brasil.

Para o leitor interessado no movimento de constituição do grupo, nos princípios que giram em torno da História Oral, metodologia de pesquisa pioneira no grupo, ler a narrativa de Vicente Garnica neste trabalho.

[17] A apresentação de trabalhos era, em sua maioria, temas relacionados ao Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil, projeto de pesquisa amplo, contínuo, flexível em relação aos temas, às fundamentações e às metodologias e que é pensado e desenvolvido coletivamente, com o aproveitamento de estudos realizados inclusive por pesquisadores externos ao Grupo. Dada a natureza historiográfica do projeto que tem como objetivo constituir um mapa de "movimentação" da formação de professores 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 específicas (livros didáticos, materiais de referência, legislações, biografias e autobiografias etc) e fontes orais: "As intenções básicas do Mapeamento são, ao mesmo tempo, contribuir para políticas públicas futuras e para a formação de pesquisadores em Educação Matemática" (GARNICA, 2018, p. 81).

[18] Consegui aprovação no concurso público na rede municipal de Santa Gertrudes e, com isso, pude conciliar o meu horário escolar para participar das reuniões. Lembro-me que o primeiro texto discutido foi o capítulo "Várias Histórias" (Cury, 2012). Nele, o autor discute sobre alguns tipos de História (Social, Cultural, Micro-História) e oferece uma vasta lista de referências, as quais fui estudar para entender melhor aquele discurso. Decidimos constituir um subgrupo naquele semestre para estudarmos textos relativos à História Oral, pois havia outros colegas recém-chegados ao grupo com o mesmo interesse.

No segundo semestre, participei da seleção do PPGEM e, com a aprovação, desta vez, ingressei no mestrado em 2013. Fui contemplada com bolsa de estudos do CNPq e, com isso, decidi exonerar meu cargo na rede municipal de Santa Gertrudes. O mestrado havia se tornado uma ideologia de vida e fiquei muito feliz com a oportunidade. Para o desenvolvimento daquela pesquisa, estudei[19] os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) na região de São José do Rio Preto/SP, que foi a última política educacional de formação de professores em nível de Magistério, implantada em 1988 e extinta em 2005, quando ocorreu a formatura das últimas turmas.

Finalizei o mestrado em março de 2015, porém continuei participando do grupo de pesquisa. Naquele período, a professora Heloisa estava renovando seu projeto de pesquisa (A História Oral como Instrumento no Desenvolvimento da Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática) para o outro (Mobilizações de Narrativas na/para a formação inicial de professores de Matemática) e buscando ampliar as compreensões nos modos de mobilizações de narrativas na e para a formação inicial de professores em diferentes áreas do conhecimento. Com isso, pensei em colaborar com o tema, já que o trabalho de mestrado contribuiu de modo mais direto com o Projeto – Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil. O tema das narrativas surgiu mais fortemente para a escrita do projeto de doutorado, pois, além de participar das discussões que envolviam os trabalhos dos colegas, estávamos interessados em compreender as diferentes abordagens dos estudos e pesquisas com as narrativas. Na verdade, foi uma série de fatores que culminou com a escolha do tema, pois partiu de um estranhamento coletivo do grupo de pesquisa que trabalha com narrativas e que vê expansão da presença dessa terminologia nos trabalhos em Educação Matemática, especialmente em grupos de pesquisa que lidam com a formação de professores. Fui aprovada no processo seletivo do PPGEM e dei início ao doutorado em 2016 e, no decorrer desse trabalho, retomarei outras movimentações sobre como o tema de pesquisa foi se constituindo ao longo do processo de doutoramento.

Outro acontecimento marcante ocorreu em uma das primeiras reuniões, quando Vicente Garnica estava presente e, ao longo de sua fala, explicou a diferença entre as palavras "falta" e "ausência". Achei aquele discurso bem profundo (se assim posso dizer), que *tirou o meu chão*, pois eu nunca havia parado para refletir sobre tal questão.

[19] SILVA, M. dos S. Sobre a formação de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto/SP na ocasião dos centros específicos de formação e aperfeiçoamento para o magistério (CEFAM). 2015. 354f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

Gosto muito do tema de minha pesquisa de mestrado, pois estudar o CEFAM foi uma aprendizagem no sentido de entender como a proposta dessa política foi pensada, implementada e desenvolvida. Numa visão geral, a formação de professores nesses Centros pôde contribuir com a formação de cidadãos críticos comprometidos com a ideia de Educação, como um espaço de resistência política no período pós-redemocratização e atual do Brasil.

A seguir, disponibilizamos as narrativas dos colaboradores na íntegra, na ordem em que foram produzidas. Tais narrativas foram realizadas a partir de situações de entrevistas e tratadas segundo os aportes teórico-metodológicos da Históriał Oral. Entre uma narrativa e outra, vou contextualizando como foram realizados os contatos com os colaboradores e as movimentações para a realização das entrevistas.

"A História Oral, então, é primordialmente uma arte da escuta" (PORTELLI, 2016, p. 10)

“A análise narrativa seria uma estratégia de elaboração de um texto acadêmico, onde a narrativa desempenha um papel fundamental”

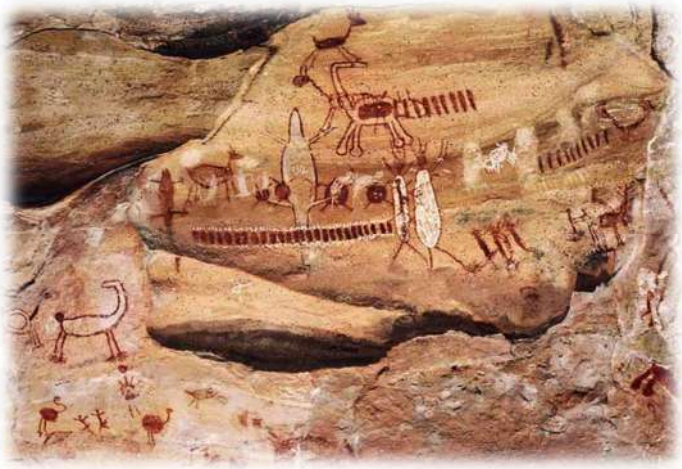


Imagem 04: *Toca do Boqueirão da Pedra Furada*, Parque Nacional da Serra da Capivara (PI)

Conversei pessoalmente sobre esta pesquisa e a possibilidade de entrevista com Vicente na Unesp em Bauru no dia 20 de julho, ocasião em que estive lá para acompanhar o exame de qualificação de uma pesquisa do Ghoem[1]. Quando ele me viu, lembrou-se do e-mail que eu havia enviado previamente a ele e já sugeriu algumas datas e possíveis lugares onde pudéssemos realizar a entrevista. Combinamos para o dia 27 de julho, quando eu estaria novamente em Bauru para participar do Congresso Brasileiro de Educação[2]. A entrevista foi realizada às 10h30 em seu gabinete no Departamento de Matemática da Unesp, campus de Bauru.

Uma das iniciativas na preparação para a entrevista com Vicente foi perguntar para os colegas do grupo se havia alguma questão que consideravam importante de fazermos em relação à História Oral ou aos estudos do grupo. Eles sugeriram que eu perguntasse o que era uma narrativa para ele – um questionamento que estava permeando as discussões do grupo naquela ocasião.

Saí de Americana de madrugada e fui pensando nas questões da pesquisa durante o trajeto até Bauru e ficava concatenando sobre o encontro. Já tinha estado muitas vezes com o Vicente por conta das atividades do Ghoem e do PPGEM, mas daquela vez seria diferente: eu estaria na posição de entrevistadora e como seria, então, minha postura, meus questinamentos? Será que ele me avaliaria? Por ser líder do grupo, eu queria demonstrar segurança, mostrar que estava preparada, claro, mas de que jeito? Não tinha jeito, meus

[1] Os estudantes de mestrado e doutorado do Ghoem acompanham as bancas de qualificações das pesquisas uns dos outros e, na ocasião, era o exame de qualificação de Bruna Both Miranda.

[2] Congresso Brasileiro de Educação (CBE) realizado entre os dias 26 e 29 de julho de 2017 na Unesp – *Campus* de Bauru.

pensamentos iam e voltavam, até porque essa seria a primeira entrevista do doutorado. Embora eu já tivesse realizado dez entrevistas no mestrado, já fazia algum tempo.

Então, cheguei à Universidade, fiz o credenciamento no Congresso em que ia participar e segui rumo ao Departamento de Matemática. Enquanto esperava apreensivamente pela chegada de Vicente, fiz a leitura do roteiro; enfim, fiquei me preparando para a conversa, assim me sentia mais tranquila. Estava ansiosa por ouvi-lo falar sobre a sua história de vida, sobre o grupo e as leituras e/ou acontecimentos que o levaram a trabalhar com a História Oral, embora eu conhecesse parte dessa história.

Vicente chegou e perguntou se eu queria tomar café, então eu o acompanhei num café ali mesmo e depois caminhamos até a sua sala. Conversamos um pouco e logo ele me disse: "Falei pra Ednéia que você vinha falar comigo e eu comentei com ela que não lembrava de algumas coisas, inclusive quem indicou o primeiro texto que começamos a ler sobre narrativas...". Sorri com sua afirmativa, era um riso mesclado de nervosismo e frio na barriga... A frase de Vicente sobre o esquecimento do "primeiro texto" referente às narrativas foi como um sinal de alerta, pois, obviamente, naquele momento da pesquisa, estava atrás de encontrar os marcos nos grupos de pesquisa que houvessem disparado os interesses nos estudos sobre as narrativas. Mas, logo pensei: "Ele vai se lembrar, estava confiante disso". Seguimos conversando, fui ligar os dois gravadores, mas um não conseguia ligar... Senti vergonha... Começamos a conversa que durou cerca de uma hora e cinquenta minutos... Durante a entrevista, uma das cenas que me marcou foi quando, ao explicar o que entendia por narrativa, ele rodopiava sua cadeira na tentativa de encontrar e/ou mostrar objetos em sua sala e começava a explicar...

NARRATIVA DE ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA

Eu nasci no interior do estado de São Paulo, numa pequena cidade chamada Pederneiras[3], que fica próxima a Bauru[4]. Estudei o ensino elementar naquele Grupo Escolar que a Luzia[5] estudou no doutorado[6], o Grupo Escolar Eliazar Braga, que na minha época

[3] É um município brasileiro localizado no centro geográfico do estado de São Paulo, conhecido como a "Capital do Induzido" e fica cerca de trezentos e cinquenta quilômetros da capital do estado, São Paulo.

[4] É um dos municípios que fazem fronteira com Pederneiras. Bauru é o município mais populoso do centro-oeste paulista, cuja distância é de trezentos e vinte e oito quilômetros de São Paulo.

[5] Luzia Aparecida de Souza é líder do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (Hemep) e membro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem). É professora do Instituto de Matemática e atua como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, *campus* de Campo Grande. Trabalha com pesquisa em Educação Matemática, principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática, Narrativas e História Oral.

[6] SOUZA, L. A. Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

oferecia primário e ginásio. Vim de uma família pobre, por isso não fiz cursinho. Como sempre morei numa cidade muito pequenininha, não tinha perspectiva de passar numa boa universidade. Hoje em dia, a cidade de Pederneiras deve ter cerca de cinquenta mil habitantes, mas na minha época era um vilarejo apenas. Depois fui a Rio Claro[7], onde fiz o bacharelado em Matemática. Na verdade, essa não foi minha escolha inicialmente...

Minha intenção sempre foi fazer Biologia. Eu gostava das aulas de Biologia do colégio... Lembro-me que comentei com a minha professora de Matemática do ginásio que queria fazer o curso de Biologia. Ela tinha feito o curso de Matemática em Rio Claro e falou: "Em Rio Claro, tem um excelente curso de Biologia, mas, se eu fosse você, tentava Geologia". Eu era um bom aluno no colégio, mas isso não significava muita coisa, porque ser um bom aluno numa escola pública, mesmo na minha época, não era nada fora do comum. Então, prestei Geologia na Unesp[8], mas não passei na primeira chamada. Passei somente na segunda chamada para o curso de Matemática. Com isso, falei assim: "É uma chance de sair de casa".

Fui a Rio Claro e fiz a matrícula, mas, até na hora de fazer a matrícula, falei: "Se sobrar vaga em Física, você pode me chamar...". Acho que Matemática não tem muito a minha cara, não... Mas, como não sobrou vaga no curso de Física, fui para a Matemática mesmo... O primeiro ano, eu repeti absolutamente em tudo. Porque não só não gostava muito, como o curso era muito puxado porque era bacharelado. Era um curso extremamente pesado, eu era muito novo e tinha estudado em escola pública. Quando cheguei a Rio Claro, não tinha noção do que era aquilo que eles falavam para mim. E era a primeira vez da minha vida que eu tinha saído de casa. Era maravilhoso, comecei a morar em pensão, depois em república... O primeiro ano do curso foi tudo "*pras cucuias"*, simplesmente, o ano todo "*pro vinagre"*. Daí eu falei: "Tenho que tomar jeito, porque senão...". Meu pai não tinha dinheiro para me sustentar e, perdendo o primeiro ano, eu já tinha que ficar mais quatro anos; se eu não *forçasse a barra* – o curso era difícil "*pra caramba"* – eu ia ficar quantos anos para me formar? Eu tive que começar a estudar muito, sofri bastante, mas me formei em cinco anos.

Depois tentei passar na pós-graduação em Rio Claro, no mestrado em Educação Matemática, mas não consegui entrar... Então fui trabalhar em São José dos Campos[9] e fui fazer

---

[7] Rio Claro fica localizada na Região Centro-Leste do estado de São Paulo e pertence à Mesorregião de Piracicaba. A distância de Rio Claro até a cidade de São Paulo é de cento e setenta e sete quilômetros.

[8] Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho.

[9] É um município brasileiro do interior do estado de São Paulo que pertence à Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista. São José dos Campos dista aproximadamente noventa quilômetros da capital paulista.

o mestrado no ITA[10]. No ITA, não tinha mais o mestrado em Matemática, então eu fazia algumas disciplinas de Matemática do doutorado com o pessoal da Engenharia Aeronáutica. Fiz umas quatro, cinco disciplinas. Eu queria fazer mestrado e doutorado, então ia juntando disciplinas. Depois de uns cinco anos, a Maria[11] me telefonou: "Vai abrir o concurso de seleção, eu tenho um projeto aqui e achei que tem a sua cara. Eu queria que você viesse prestar a seleção aqui". Eu tinha feito Iniciação Científica com ela e acho que ela pensou que eu voltaria depois de ter sido recusado no Programa e eu não voltei... Fiquei cinco anos sem aparecer, então ela achou que eu tinha que voltar... Fiz o exame de seleção, passei e voltei a estudar em Rio Claro, trabalhando em São José dos Campos. Ficava dois ou três dias em Rio Claro para fazer as disciplinas, voltava para São José dos Campos, porque eu trabalhava com Matemática em cursos de Engenharia e no ensino médio. Nesse intervalo, abriu concurso na Unesp de Bauru; prestei, passei e é onde estou até hoje. Continuei viajando para Rio Claro para fazer o mestrado, mas agora a partir de Bauru. Acabei o mestrado e passei para o doutorado, também com a Maria. Depois fiz o pós-doutorado em 1999 durante um ano nos Estados Unidos.

Sempre trabalhei com formação de professores, mas o viés do mestrado[12] e do doutorado foi mais a parte de fundamentação, que foi dada pela Fenomenologia. No mestrado, eu entrei mais pela Hermenêutica Fenomenológica, no viés do Ricoeur[13], e estudava muito a Fenomenologia do Heidegger[14]. Esses dois autores eram centrais. No doutorado[15], continuei com a formação de professores. Como eu dava muitas aulas de Funções de Variáveis Complexas em Bauru, para a licenciatura, estava interessado em estudar a questão das demonstrações, das provas rigorosas e tal. Como já tinha estudado as Hermenêuticas, resolvi

---

[10] Instituto Tecnológico da Aeronáutica.

[11] Maria Aparecida Viggiani Bicudo é livre-docente em Filosofia da Educação, Unesp-Araraquara, 1978. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp, *campus* de Rio Claro, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação matemática, fenomenologia, educação e filosofia da educação matemática.

[12] Dissertação de mestrado: A interpretação e o fazer do professor de Matemática: um estudo sobre a possibilidade do exame hermenêutico na Educação Matemática. 1992.

[13] Paul Ricoeur (1913-2005) foi um filósofo francês cuja vasta e completa obra reflete uma tentativa de conciliar, criativamente, algumas das correntes mais significativas da filosofia contemporânea: a fenomenologia, a hermenêutica, o existencialismo e a psicanálise. Renovou a hermenêutica associando à psicanálise.

[14] Martin Heidegger (1899-1976) foi um filósofo alemão, escritor, professor universitário e reitor da Universidade de Friburgo. É mais conhecido por suas contribuições para a fenomenologia e existencialismo e é considerado um dos filósofos mais importantes do século XX. Heidegger questiona sobre o homem, o único capaz de fazer-se a pergunta. Assim, quem é o homem? Quem é o ser?

[15] Tese de doutorado: Fascínio da Técnica, Declínio da Crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática. 1995.

estudar as demonstrações, a linguagem matemática... E a questão da metodologia estava sempre permeando isso tudo.

Apareceu, por conta das circunstâncias da vida, a possibilidade de eu ir aos Estados Unidos fazer um pós-doutoramento e continuar a trabalhar com formação de professores, porque havia alguns projetos de formação de professores. Na verdade, eu estava conversando com o Ubiratan[16] sobre a vontade de ir à Europa, fazer um pós-doutorado. Eu queria ir à Europa, porque gostava do clima europeu, por conta da vida cultural e, ao mesmo tempo, poderia transitar em museus e fazer alguma coisa vinculada à Arte. Mas, no fim das contas, o Ubiratan falou: "Não, vai para os Estados Unidos, porque a Beatriz[17] tá lá". A Bia estava vinculada à Universidade de Indiana e tinha projetos interessantes para formar professores. O Ubiratan me pôs em contato com ela, numa época em que era muito difícil fazer contato, porque a gente não tinha e-mail, era muito complicado mandar documento... Eu lembro que mandava documento para ela pelos correios, pois até fax em Bauru era complicado na época. Mas acabamos fazendo os contatos e fui aos Estados Unidos. O Ubiratan havia me falado dos acervos do Pierce[18] que ficavam na Indiana *University*, no prédio vizinho ao prédio onde eu ficava, ao lado da Escola de Educação. E a Bia me levou para conhecer o Houser[19], que era o chefe do Projeto Pierce na Universidade. Eu assisti a alguns seminários deles, interessei-me pelo Pierce, fiz alguns trabalhos sobre ele, mas não era o foco do meu pós-doutorado. Mas acabou florescendo agora, no ano passado, quando eu e a Ednéia[20] orientamos um trabalho[21] para traduzir a Aritmética Elementar do Pierce. As coisas vão acontecendo; na verdade, por conta de trabalhos que a gente começou a fazer há quinze, vinte anos, ou muito mais...

---

[16] Ubiratan D'Ambrosio atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo (Unian) e também da Unesp/Rio Claro. É também professor credenciado dos Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da PUC/SP e em Educação da FE/USP. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: História e Filosofia da Matemática, História e Filosofia das Ciências, Etnomatemática, Etnociência, Educação Matemática e Estudos Transdisciplinares.

[17] Beatriz Silva D'Ambrosio (*in memoriam*) foi professora de Educação Matemática no Department of Mathematics, Miami University, Oxford, Ohio e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Estatística e Matemática (GEPEEM), certificado pela Universidade Cruzeiro do Sul.

[18] Charles Sanders Peirce.

[19] Nathan Houser, à época, era chefe do Projeto Pierce na Universidade de Indiana, EUA.

[20] Maria Ednéia Martins-Salandim é membro do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) e professora assistente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, ambos da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru. Atua principalmente com história oral, educação matemática, formação de professores análise de livros didáticos e educação rural.

[21] SOUZA, L. J. A Aritmética elementar de Charles Sanders Peirce: tradução e notas para uma hermenêutica. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista – Unesp, Bauru, 2017.

O pós-doutorado era para durar dois anos, mas eu não quis ficar esse tempo. Conversei primeiro com o Ubiratan – porque achei que ele ia ficar chateado se eu cancelasse na metade. Falei para ele: "Eu acho que está bom já, eu conheci as coisas aqui e tal e quero voltar para o Brasil". Ele entendeu, a Fapesp[22] também, fiz o relatório e voltei.

Antes de eu ir aos Estados Unidos, a Gilda[23], que era esposa do Carrera[24], entrou no mestrado em Rio Claro em 1996 e começou a fazer um trabalho[25] de História da Educação Matemática na Baixada Santista e queria usar a História Oral. A Gilda era da Baixada Santista, a Célia Carolino[26], o Wagner Valente[27], enfim, várias pessoas da Educação Matemática são nascidas na Baixada Santista. Então, a Gilda e o Carrera se interessavam muito por História. Não me lembro se ela tinha sido aluna minha em alguma disciplina da pós, porque, desde 1997, eu já estava credenciado na pós-graduação de Rio Claro. A Gilda veio conversar comigo, porque era orientanda do Serginho[28], e o Serginho não gostava dessa perspectiva da História Oral. Ele estava pouco à vontade com o projeto, e a Gilda também estava pouco à vontade nessa situação. Então, a gente se acertou e ela passou a ser orientada por mim. Ela acabou sendo a minha primeira orientanda ou talvez eu é que tenha sido o primeiro orientando dela. Na verdade, eu mais aprendi História Oral com ela do que ela aprendeu comigo... Então, é aqui que começa entrar o assunto das narrativas.

Sempre gostei muito de ler história, mas nunca tinha sistematicamente estudado História, nem usado História para nada nos meus estudos. Nem mesmo como ilustração, como

---

[22] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

[23] Gilda Lúcia Delgado de Souza (*in memoriam*) atuava principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, História Oral, História da Educação Matemática.

[24] Antonio Carlos Carrera de Souza atualmente é professor voluntário do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, epistemologia. Desde o segundo semestre de 2012, coordena um grupo de pesquisa sobre estudos da Filosofia da Diferença com ênfase no estudo dos trabalhos de Friedrick Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari.

[25] Três Décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da baixada santista no período de 1953-1980. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). 1999.

[26] Célia Maria Carolino Pires (*in memoriam*) atuou como docente em Matemática na Educação Básica, diretora de escola e supervisora de ensino na rede pública do Estado de São Paulo e, desde 1980, atuava no Ensino Superior, em instituições como a PUC/SP, Universidade Cruzeiro do Sul e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

[27] Wagner Rodrigues Valente é livre-docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (2010) e coordena o GHEMAT - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo. Na pesquisa, investiga principalmente os seguintes temas: livro didático de matemática, didática da matemática, história da educação matemática e história da matemática.

[28] Sergio Roberto Nobre é professor do Departamento de Educação Matemática da Unesp, Rio Claro e livre-docente em História da Matemática (2001) pela Unesp. Atualmente é vice-reitor da Unesp (gestão 2017-2021). Desenvolve pesquisas em História da Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: história da matemática (no Brasil).

por exemplo, aquele negócio de a gente falar: vou usar como fato histórico, alguma coisinha histórica para ilustrar alguma situação. Mas sempre gostei muito de ler história. Acho que, naquela época em que comecei a conversar com a Gilda sobre o trabalho dela, eu já tinha lido todos os trabalhos do Ginzburg[29], porque me interessavam. Saía um trabalho dele, eu comprava, lia e me apaixonava pelo modo como o Ginzburg contava as histórias, do *O queijo e os vermes*; enfim, todas as histórias que ele contava. E comecei a procurar livros desses novos autores da História. Essas novas perspectivas de contar história, os novos objetos da História ou novos modos de contar história, sempre me agradaram muito. Então, isso acabou fazendo com que a Gilda também se aproximasse de mim. Quando ela começou a sentir dificuldades naquele sistema de orientação com o Serginho, ela começou a me contar o que ela estudava de História Oral, qual era a perspectiva dela... Eu nunca tinha lido sistematicamente sobre História Oral como uma perspectiva metodológica, sobre o modo de enfrentar pesquisa e tal.

A Gilda já conhecia muito bem o pessoal todo da História Oral, até porque ela lia muito e circulava bem entre todos os autores. A Gilda estudava e tinha o Carrera por perto que dominava muito bem não só esses autores, mas toda literatura que lhes dava sustentação. Vale lembrar também que, no ano de 2000, o Carlos[30] estava defendendo o doutorado dele com o Miguel[31] na USP[32]. Eu tinha pouca amizade com o Carlos na época. Ele fez o mestrado com o Nilson José Machado, da USP, que tinha sido da minha banca de mestrado. Quando defendi o mestrado, o Nilson foi a Rio Claro para a banca, e o Carlos também foi. Então, o Carlos assistiu à minha defesa de mestrado, só que naquela época ele estudava livros didáticos, fazia análise deles e a presença da história da matemática em livros didáticos, alguma coisa assim...

Então, conheci o Carlos. Na verdade, nem me lembro do Carlos na minha banca, depois é que ele me falou que esteve lá e tal. Uma outra vez nos encontramos em um evento da História da Matemática, em Natal-RN, e, então, a gente se apresentou mais adequadamente e se aproximou um pouco mais. Então, essas coisas vão se juntando... O Carrera, que foi da banca

---

[29] Carlo Ginzburg é um historiador e antropólogo italiano, conhecido por ser um dos pioneiros nos estudos sobre a Micro-história. Ele é membro honorário da Academia Americana de Artes e Ciências e é colaborador de importantes revistas das Ciências Humanas, tais como: *Past and Present*, *Annales* e *Quaderni Storici*.

[30] Carlos Roberto Vianna é professor associado no Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná, tendo interesse principalmente em: educação matemática, filosofia da educação matemática, inclusão escolar, formação de professores e história da educação matemática.

[31] Antonio Miguel é professor da Faculdade de Educação da Unicamp, atuando principalmente nos seguintes temas: história e filosofia da matemática e da (e na) educação matemática; estudos de práticas culturais vistas como jogos de linguagem; educação indisciplinar em diferentes campos de atividade humana; historiografia de práticas culturais educativas.

[32] Universidade de São Paulo.

de doutorado do Carlos, já tinha ido ou estava para ir à qualificação do Carlos, que foi na Faculdade de Educação da USP, em São Paulo. Eu estava orientando a Gilda e ela tinha que defender antes de eu ir aos Estados Unidos, sei que ela defendeu no finalzinho de 1998 e o Carlos, em 2000. A História Oral já estava acontecendo via Gilda, Carrera... O Carlos, terminando o doutorado dele e eu, circulando com esse pessoal todo.

O meu envolvimento com História Oral era extremamente periférico. Eu achava que tinha ajudado a Gilda, o que me deu muito prazer, porque gostava dela e porque gostei muito de ter podido sistematicamente estudar uma coisa de que eu gostava, sobre História, mas achava que aquilo ia terminar por ali mesmo... Em 2002, foi que a gente se aproximou mais por várias outras circunstâncias que não têm muito a ver com a questão acadêmica mesmo... Mas a gente se aproximou e resolvemos criar o grupo. O Carrera, os nossos alunos e eu decidimos investir no grupo. Acho que, nessa época, já tinha a Ednéia e a Luzia que estavam fazendo graduação, tinha a Ivete[33]... Eram várias pessoas! Juntamos todo mundo e começamos a fazer o grupo, porque o Carlos, a Gilda e o Carrera tinham bem claro que o foco seria História Oral.

Ainda não era formalmente Ghoem[34], a gente falava "Grupo de História Oral". Acho que o nome do grupo, com sigla etc, foi a Ivete quem inventou e sugeriu o nome... E, então, o grupo começou a se desenvolver. As coisas foram assim... Depois que a gente resolveu transformar a História Oral em um modo de trabalhar para tentar entender o nosso campo, tentar fazer pesquisa em Educação Matemática. Bom, com isso pensamos: "A gente não está inventando a roda, tem muita gente fazendo uma coisa chamada História Oral por aí. Então, vamos ver o que esse pessoal está fazendo...".

O Carlos já tinha tido muito contato com o Meihy[35], já tinha feito cursos com ele na USP. O Carrera já tinha lido muito sobre isso e a Gilda também. Eu estava iniciando, mas já tinha tentado ler as mesmas coisas que eles estavam lendo. Os meus orientandos estavam correndo atrás de ler essas coisas. Então, a gente tinha mais ou menos as mesmas leituras, quer dizer, a gente nunca fez corpo mole em relação a se encontrar com essa bibliografia disponível, mas a gente precisava também ouvir as outras pessoas falando sobre isso.

---

[33] Ivete Maria Baraldi é professora da Unesp/Bauru e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (Unesp/Rio Claro) e Educação para Ciências (Unesp/Bauru). Atua principalmente com: Educação Matemática, História Oral, Ensino e Aprendizagem de Matemática, Formação de Professores de Matemática, História da Educação Matemática, Educação Inclusiva.

[34] Grupo História Oral e Educação Matemática.

[35] José Carlos Sebe Bom Meihy é professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, da Universidade do Grande Rio, atuando principalmente nos seguintes temas: história oral, teoria e metodologia, cultura brasileira, guerra civil espanhola, literatura e movimentos migratórios.

E a gente começou... Se a gente já tem disponível um monte de trabalhos sobre isso, então vamos conversar com essas pessoas: essa era a ideia. A gente tinha disposição de correr atrás, acho que a gente tem essa disposição até hoje. Começamos a promover encontros com pessoas da área. Então, foi uma época que a gente trouxe pessoas e conversou com pessoas que tinham muita experiência em mexer com a História Oral, nas áreas delas. Na Sociologia, na Antropologia, na História... A gente falava: "Ah, vem conversar com a gente!". E muitas pessoas, muito legais, muito dispostas, muito disponíveis, vieram conversar com a gente. Eu me lembro, particularmente, e sou muitíssimo grato a essas pessoas, como a Olga[36], da Unicamp[37], por exemplo. Lembro que a gente a convidou para ir a Rio Claro e sempre a gente estava naquela pindaíba. Era um grupo que estava começando, ninguém conhecia a gente, a gente não tinha verba para nada. Falamos para ela: "Queremos muito conhecer a História Oral e ver como a senhora trabalha". Ela era um nome conhecido. Então, ela foi a Rio Claro, a gente não tinha um tostão para dar a ela, a gente não pagou absolutamente nada para ela ir a Rio Claro. Ela foi a Rio Claro de manhã, ficou conversando com a gente, e a gente a levou para almoçar. Acho que a gente pagou almoço para ela naqueles restaurantes "chiquetérrimos" que tem em Rio Claro (risos). Depois voltamos à tarde, e ela conversou a tarde inteira com a gente e foi embora para Campinas. Quer dizer, uma pessoa que tem uma disposição enorme para compartilhar e eu achei fantástico isso. Conversamos com a Carmen Aranha[38], que é do Museu de Arte Contemporânea da USP. Foram encontros muito legais, porque a gente começou a perceber algumas coisas, por exemplo: o que é textualizar - é você recuperar uma coisa que não existe mais, que é o momento da interlocução, que é o momento da entrevista, o que isso tem a ver, por exemplo, com a recuperação da obra de arte. A gente chamou a Carmen para ela falar da recuperação de uma obra de arte, de restauro. Então, ela foi conversar com a gente e ficou uma manhã inteira. A gente fazia isso, aproveitava o pessoal de uma banca e nos reuníamos para discutir assuntos que nos interessavam. Então, conversamos com o pessoal da História, da Sociologia, da Antropologia. Foram encontros muito legais.

---

[36] Olga Rodrigues de Moraes von Simson é professora da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Visual, atuando principalmente com o tema de Carnaval.

[37] Universidade Estadual de Campinas.

[38] Carmen Sylvia Guimaraes Aranha é livre-docente em Teoria e Crítica de Arte pela Escola de Comunicação e Artes da USP (2001). Professora associada do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo até 2016, quando passou a professora sênior a partir de dezembro de 2016.

A gente começou também a, por exemplo, frequentar o CIPA[39]. Apresentamos os nossos trabalhos para o CIPA e fomos muito bem recebidos. Acho mesmo que a gente foi mais bem recebido nesses eventos que juntam várias áreas do que na nossa própria área. Quando a gente apresentava a nossa metodologia, que era um pouco diferente, na nossa área, a gente era olhado com muita desconfiança bem mais do que quando a gente apresentava trabalhos para uma área totalmente estranha. Por exemplo, quando fui ao CIPA pela primeira vez, a gente estava numa sala com o pessoal da área médica e o pessoal da área de Humanas. Não tinha ninguém da área de Exatas. De repente estava eu, um professor de Matemática, isso causa certa estranheza: "Nossa, você é da área de Matemática?". Mas isso, ao invés de afastar, ao contrário, aproxima, porque a pessoa fica curiosa e tal.

Isso era muito legal. A gente começou a se aproximar de eventos de outras áreas, para ver o que era essa História Oral, o que era trabalhar com essas investidas narrativas, investidas biográficas. E a gente foi fazendo o que a gente faz hoje. Começamos a perceber que não é exatamente o que eles faziam. Então, a gente agregava o que achava legal e adaptava o que achava que era adequado para gente tratar os nossos objetos. Por exemplo, a gente convidou a Olga para a banca de qualificação, a do Emerson[40]. Na Sociologia, para selecionar os colaboradores, levavam-se em consideração certos extratos da sociedade, gênero, classe social... E a gente não estava interessado nesse tipo de divisão. Esse tipo de caracterização que a Sociologia usa não é bem o que a gente estava interessado em fazer... Então, fomos agregando, adaptando aos nossos objetos de pesquisa. A gente foi criando uma coisa que a gente acabou chamando de "a História Oral que praticamos no Ghoem". Algumas pessoas não entendem ou, para tentar atacar o que a gente faz, acaba dizendo: "Mas isso é uma arrogância do Ghoem!". Não, não é uma arrogância do Ghoem... É só para tentar mostrar que o que a gente está fazendo é o que a gente pôde fazer para tentar tratar o nosso objeto, e está muito claro o que a gente está fazendo, porque a gente tenta explicitar o mais claramente possível tudo isso nas nossas pesquisas. A História Oral que a gente faz, ela parte desses pressupostos, parte desses princípios. Agora, para que a gente faz isso? Primeiro, porque faz parte da pesquisa tornar públicos os pressupostos que a gente está seguindo; segundo, para que as pessoas não digam que fazem o mesmo que a gente faz sem fazer efetivamente o que a gente está fazendo. Porque senão sai por aí dizendo que faz a História Oral que o Ghoem faz, e isso pode banalizar... Outra

[39] Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica.

[40] Emerson Rolkouski atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná onde desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão na área de Educação Matemática.

coisa que não é verdade é quando dizem que a História Oral só serve para estudar algo quando não se dispõe de fontes escritas. Não! A gente não afirma esse tipo de coisa. Ou, então, que a História Oral não considera outros tipos de fontes a não ser a oralidade: essa não é a nossa perspectiva. Só para deixar claros alguns dos nossos princípios que são distintos da História Oral que a gente vê praticada na Sociologia, por exemplo, eu me lembro de algo que a Olga falava: "Na pesquisa que eu faço no meu grupo, a gente não faz textualização". A Olga tem muita experiência no tema, ela tem um grupo extremamente bem estruturado. Primeiro que é estruturado do ponto de vista de experiência, é um grupo mais antigo; então, tem verba, eles têm uma estrutura enorme. Quando a gente começou, mal a gente tinha gravador! Tinha um gravador que um emprestava para o outro. Hoje em dia, a gente se vira um pouco melhor com isso, até porque as tecnologias estão muito mais baratas, mas, na época, para você ter um bom gravador era complicado, o grupo demorou muito para comprar um bom gravador.

Então, a Olga dizia: "A gente quando vai a campo, a gente leva *x* pessoas, vamos em quatro ou cinco pessoas, uma grava, a outra filma, a outra anota, a outra...". E a gente ficava morrendo de inveja disso! Pô, a gente não pode fazer isso! A gente tinha um gravador só e o grupo inteiro tinha dez pessoas, só que uma morava num lugar, a outra morava em outro... Não dava para se reunir, não tinha dinheiro, não tinha condições estruturais para fazer isso.

Então, tudo foi acontecendo na medida do possível, na medida das circunstâncias. Hoje em dia, a gente é um grupo bem estruturado, mas na época não era. Tudo foi sendo construído assim... Quando a gente fala: "A gente pratica essa História Oral", a gente explicita qual é essa História Oral, e não faz isso meramente para se diferenciar... Não é para se diferenciar ou para minimizar outras formas de História Oral, mas é para dizer assim: "Essa é a que a gente pratica. Você pode praticar essa forma, mas você pode praticar outras formas, só que os pressupostos devem ser explicitados claramente, porque não existe uma forma única, nem menos ou mais nobre de praticar História Oral".

Quando a gente começou, como eu estava te contando, havia um terreno que era como que um campo livre, um campo em que você tem tudo para construir. Agora, depois de quinze, vinte anos que você está batalhando nesse campo, então muito coisa já foi construída, a gente já viu muita coisa que não funcionava, destruiu, já reconstruiu, já aprimorou... Já conseguimos criar certas zonas de estabilidades para os processos, para os procedimentos... Quer dizer, nada é eterno, nada é imutável, mas já conseguimos certas zonas de estabilidades, que são mais duradouras, porque elas são mais firmes. Então, parece que as coisas se mexem menos, a gente já sabe mais ou menos como trabalhar. Acho que há certos princípios que sempre foram princípios. Embora muita coisa já tenha se alterado, acho que os princípios não se alteraram.

Por exemplo, a gente nunca achou que a oralidade gerava fontes que eram menos importantes que outras fontes, porque isso sempre foi um princípio. A oralidade gera fontes tão importantes quanto a pedra, a escrita, quanto qualquer outra coisa. Ponto. Isso é outro princípio da História Oral: a oralidade gera fontes a partir das quais se pode fazer um trabalho historiográfico ao lado de outras fontes. Isso também é um princípio. Na verdade, precisamos é criar fontes plausíveis para um trabalho historiográfico, isso é outro princípio. A oralidade não vem para tapar buracos quando você não tem fontes. Então, você tem vários princípios e esses princípios são inegociáveis, exatamente porque eles são princípios. Agora, tem certas coisas que vão sendo lapidadas. Antigamente a gente não tinha algumas coisas claras, por exemplo, no começo a gente associava demais História Oral à historiografia. Falava em História Oral e na cabeça da gente já vinha historiografia, automaticamente. Hoje em dia não mais, devido aos novos trabalhos que a Heloisa[41] vem desenvolvendo, às outras vertentes em que o grupo vem trabalhando...

Agora está mais claro falar assim: a História Oral tem sempre uma vinculação com a historiografia porque uma de suas funções é criar fontes historiográficas. Mas você pode usar essas fontes historiográficas para fazer trabalhos historiográficos ou não... Então, isso agora ficou claro, mas é algo mais recente no grupo. O modo como a gente trabalha com as textualizações, a arquitetura textual dos trabalhos sempre tem uma contribuição aqui e ali. Acho que sobre concepção de História tem sempre alguma contribuição e, recentemente o trabalho[42] do Marcelo[43], por exemplo, vai alinhavar ainda mais algumas coisas em relação à concepção de História.

Eu lembro que uma contribuição fenomenal do Carrera foi ler o Foucault[44] com a gente no grupo: O que é História? Como é que os poderes e os saberes atravessam o nosso cotidiano

---

[41] Heloisa da Silva é professora do Departamento de Educação Matemática, (IGCE/Unesp, Rio Claro), vice-líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Educação Matemática; Formação de Professores de Matemática

[42] MORAIS, M. B. Se um viajante... Percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

[43] Marcelo Bezerra de Morais é professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), seus principais interesses de pesquisa são: Metodologia de Pesquisa; Formação de Professores (de Matemática); Sujeitos e Subjetividades; História, Memória e Narrativas; História Oral e Educação Matemática; Metodologias de Ensino de Matemática.

[44] Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário. É conhecido por suas teorias acerca da relação entre poder e conhecimento, e como estes são usados para o controle social através das instituições. Iniciou seu trabalho com uma aproximação do movimento teórico em antropologia social conhecido como estruturalismo, do qual veio a se distanciar mais tarde, que lhe rendeu o desenvolvimento de uma técnica historiográfica própria, a qual chamou "arqueologia". Embora muitas vezes seja citado como um

e tal? O que o Marcelo fez recentemente foi vincular a questão da História não só com o tempo, mas também com o espaço, toda aquela coisa que a gente estudava antigamente com o Bloch[45], com o próprio Foucault. As coisas que a gente estudava, quando problematizadas continuamente, fazem mais sentido ainda. Então, estamos sempre redimensionando os nossos estudos e dando novo sentido para as coisas. Acho isso muito legal. Então, sempre há coisas para fazer, tanto novos objetos a serem explorados, como novas formas de explorar esses objetos.

Mesmo a questão das narrativas. O modo como o termo "narrativas" aparece no grupo... As narrativas obviamente sempre estiveram presentes no grupo desde a mais tenra infância do grupo, só que esse termo e o modo como ele era explorado, o modo como as coisas eram ditas no grupo, como nos referíamos às narrativas, era diferente do que é hoje... Hoje podemos dizer, por exemplo, que a textualização, por exemplo, é uma forma de narrativa, ou que, ao textualizar, seguimos guiados visando à construção de uma narrativa possível a partir da entrevista...

A ideia de grupo, para mim, é muito importante, é fundamental; por isso, valorizo muito as pessoas que valorizam a ideia de grupo dentro do Ghoem. A gente percebe claramente que existem pessoas que apostam mais nessa ideia de grupo, e pessoas que apostam menos. Tem gente que não consegue trabalhar direito em grupo e tal. Mas dentro do grupo tem que trabalhar em grupo, e é importante que saibamos trabalhar em grupo, dentro da área, frente a outros grupos.

Acho que a gente nunca sentiu necessidade de ficar falando de narrativas como a gente está falando de narrativas nessa altura do campeonato... Por quê? A gente começou a falar de narrativas, porque a ideia de "narrativa" foi uma forma de a gente começar a se colocar em interlocução com os outros grupos (e muitos grupos, atualmente, têm trabalhado com narrativas), tanto para gente ser ouvido pelos outros grupos, quanto para a gente mostrar que estamos abertos a ouvir outros grupos também... Então, acho que isso é uma forma também de estabelecer contato com os outros. Já que a gente trabalha com narrativas, não custa nada começar a mostrar no nosso discurso como é que essas narrativas efetivamente estão incorporadas no grupo. Porque, daí, os outros grupos podem entender o que eu falo de uma

---

pós-estruturalista e pós-modernista, Foucault acabou rejeitando esses rótulos, preferindo classificar seu pensamento como uma história crítica da modernidade.

[45] Marc Léopold Benjamim Bloch (1886-1944) foi um historiador francês e, quando ingressou na Universidade de Estrasburgo, conheceu Lucien Febvre, um colega com o qual conviveria e juntos marcariam profundamente a historiografia. Os dois fundaram, em 1929, a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, que é um referencial de influência para muitos historiadores e foi fundamental para o desenvolvimento das chamadas *Nova História* e *História das Mentalidades.*

forma mais clara, e eu posso mostrar que estamos abertos aos trabalhos deles também: vamos promover esses encontros, vamos promover essas interlocuções.

Você me perguntou o que estou entendendo por narrativas. A gente sempre dá uma simplificada para ver como é que eu estou entendendo... Uma coisa para mim só faz sentido quando ela faz parte de uma narrativa. Então, você fala assim: "O telefone é uma narrativa?". Ele não é uma narrativa... Uma lista de mercado não é uma narrativa, tá certo? Mas, para aquilo fazer sentido para mim, é preciso que aquilo faça parte de uma narrativa, ou que eu possa tecer uma narrativa mobilizando aquilo. A narrativa pode estar implícita ou não, pode ser do presente, do passado, mas de alguma forma tem uma narrativa que dá sentido àquela coisa. Então, a narrativa é um conjunto de coisas que dá sentido a outras coisas; então, por exemplo, pergunto assim: A narrativa é um movimento? Eu não sei o que a narrativa é... Para mim, a narrativa é um conjunto, é uma história que dá sentido a algumas coisas. Por que eu gostava de ler o Ginzburg? Porque, para mim, o Ginzburg contava histórias, certo? Tudo o que eu não via nos meus livros de História da escola, comecei a ver no Ginzburg. Então, vou dar um exemplo bem trivial que era mais clássico de História: "Em 1822, aconteceu não sei o quê, não sei o que lá"; "O Governo provisório começou não sei quando..."; "A época moderna começa não sei quando e termina não sei quando...". Não faz sentido algum, mas, quando você diz: "Menocchio trabalhava no vilarejo tal, era casado não sei com quem, gerenciava um moinho não sei do quê, falou isso e aquilo em determinado momento, na vila...", você conta uma história. Assim era a vida do Menocchio, o que ele fazia ou deixava de fazer. De repente, a igreja começou achar que Menocchio falava demais... Então, a história começa a fazer sentido: eu não só entendo, como começo a criar certo sentido para Menocchio... Menocchio é o moleiro que a Inquisição acabou perseguindo... Não só começo a criar um sentido para Menocchio, como começo a criar um sentido para aquele lugar onde ele vive. Não só crio um sentido para tudo isso como eu crio um sentido para a Igreja que faz aquilo contra o Menocchio, tá certo? Então, a história começa a fazer sentido para mim, porque eu crio uma trama e estou aprendendo história. Então, dependendo dos objetos (telefone, armário, computador), eles se tornam ingredientes para uma narrativa. Até posso usar essas coisas para falar, por exemplo, como é essa sala, quem trabalha nela, como é o mundo contemporâneo, como é a vida de um professor de matemática na Unesp de Bauru... Você pode elaborar uma narrativa e essas coisas só vão fazer sentido nessa narrativa, tá certo? A narrativa é uma trama, ela está ligada à ação de fazer sentido. Uma coisa só faz sentido para mim se ela, na minha cabeça, de alguma forma, é uma narrativa. Pode ser uma narrativa descosturada, pode ser uma narrativa mal feita, pode ser uma narrativa mal escrita, pode ser uma narrativa mal elaborada, tanto quanto pode ser uma narrativa mais refinada do

ponto de vista da literatura. Um conto, por exemplo, é uma narrativa. Uma narrativa artística, uma narrativa elaborada, às vezes ficcional, inventada, às vezes não (às vezes, pressupõe-se falar a verdade numa narrativa). Tem uma narrativa literária que é uma narrativa jornalística, por exemplo, que não é ficcional, ela é uma narrativa muito bem elaborada do ponto de vista da língua, mas ela não é ficcional, ela relata "os fatos" e é bem escrita, ela é de opinião ou não, descritiva ou não, ela cria uma trama que dá sentido para alguma coisa...

Outro exemplo: Quem é você, Marinéia[46]? Não adianta me falar só dos olhos castanhos, lábios vermelhos, cabelo comprido. Eu preciso de mais coisas, de mais elementos... Volta naquela coisa: não adianta só entender as partes da Marinéia, eu preciso entender como é que essas partes estão juntas e como é que, ao estarem juntas, uma parte afeta a outra e como elas trabalham em conjunto, num certo tempo e espaço. Então, isso aí é uma narrativa que compõe a Marinéia, como é que essas partes todas também estão num contexto e tal. Então, acho que isso é a narrativa.

É por isso que eu gosto do Lejeune[47], que é um autor com que a Maria Laura[48] trabalha bastante, que fala do Pacto Autobiográfico. Ele fala assim: o homem só fica de pé, porque ele é uma narrativa... Porque ele não precisa repetir toda hora, mas sabe de onde veio, sabe filho de quem é, onde mora, sabe que para ir para casa tem que fazer certo caminho, sabe quem eu sou, sabe que papel tenho na sua vida, que papel tem o seu marido, que papel tem o que você está fazendo aqui hoje... Então, você tem essa narrativa que te dá certo cenário, certa segurança, você desafia essa narrativa de vez em quando, você constrói outra narrativa. É muito legal você ver na televisão, por exemplo, que narrativa é um termo que entrou um pouco na moda, que você vê nos jornais da noite os âncoras falando assim: "Os advogados do PT[49] estão tentando construir uma certa narrativa...".

A narrativa não é só história, mas tem muito ingrediente de história. Imagina se, todo dia em que você saísse da sua casa, você precisasse repetir racionalmente toda sua história... Isso não teria sentido. É como naquela história do Borges[50], você não tem tempo de todo dia

---

[46] A pesquisadora.

[47] Philippe Lejeune é um professor e ensaísta francês, conhecido como especialista em autobiografia. Ele é autor de numerosas obras sobre autobiografia e periódicos pessoais. Ele é co-fundador da Association for l'autobiographie et le patrimoine autobiographique, criada em Paris em 1992.

[48] Maria Laura Magalhães Gomes é professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua com ênfase em Formação de Professores, História da Matemática e da Educação Matemática. Como pesquisadora, tem trabalhado principalmente em temáticas do campo da história da educação matemática.

[49] Partido dos Trabalhadores.

[50] Referindo-se ao conto *Funes, o memorioso,* da obra *Ficciones* de Jorge Luis Borges.

ficar assim: “O meu nome é Marinéia, nasci em tal lugar, sou casada com não sei quem, Vicente é o orientador da minha orientadora, estou fazendo doutorado, etc, etc”. Algumas coisas você condiciona, algumas coisas você sabe que são... E você pode resgatar essa narrativa quando precisar dela ou de partes dela. Você domina algumas narrativas e você vive, porque você tem a segurança dessas narrativas...

Uma coisa que eu acho bem legal que o Lejeune fala é assim: quando você escreve, você cria um pacto autobiográfico com o seu leitor, você vai envolver esse seu leitor nesse pacto autobiográfico. Acho até que esse é o nome do livro “Pacto Autobiográfico”[51]. É difícil encontrar porque parece que esse livro está esgotado. Quem estudou bastante esse livro foi a Maria Laura, pois ela usa nos trabalhos dela sobre biografia, sobre autobiografia. O Carlos disse uma coisa em Curitiba na última vez que a gente se reuniu. Ele acha que, de um modo geral, na área, o pessoal estava banalizando um pouco a ideia de narrativa. Parece que tudo é narrativa agora e não é bem assim. Por exemplo: uma entrevista é uma narrativa? Não sei se a entrevista é uma narrativa... Tudo bem que a minha entrevista não seja narrativa, mas para você é, porque uma entrevista faz sentido para você (ou você tem que fazer de tudo para que ela faça sentido para você, por isso não é apenas um falando – é uma interlocução...). De alguma forma, você consegue estabelecer conexões que darão sentido para aquelas perguntas, para aquelas respostas. Por exemplo, a textualização é um esforço de criar uma narrativa a partir de uma entrevista... Eu não acho que as coisas são ou não uma narrativa. Acho que a narrativa é um esforço de você atribuir sentido para determinadas coisas, de você buscar sentido na coisa. A tudo subjaz uma narrativa (é isso, em resumo, que eu penso).

Não sei se narrativas é um método... Eu acho que pode haver métodos cujo suporte são as narrativas, e os métodos conduzem a uma série de informações que permitem ao pesquisador criar uma narrativa... O esforço de produzir narrativas e compreender narrativas (que é também produzir narrativas) ajuda a criar sentido nas coisas. Você cria uma narrativa a partir de várias coisas que você tem disponíveis. Você pode usar as narrativas para fazer pesquisa, para compreender o mundo... Eu nunca compreendi pesquisa desvinculada das narrativas e é por isso que eu acho estranho, por exemplo, quando o pessoal fala assim “pesquisa narrativa” ... Nunca dei muita bola para essas coisas, para essas nomenclaturas, porque sempre achei muito chato esse negócio de ficar adjetivando as coisas, dando nome... Isso é pesquisa narrativa, ou é narrativa de pesquisa, ou pesquisa com narrativas... Isso me enche muito o saco... Eu acho que,

[51] LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico:de Rousseau à Internet. Organização de J. M. G. Noronha; Tradução de M. I. C. Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

às vezes, você dá nome para simplificar sua vida, mas, de um modo geral, os nomes atualmente estão atrapalhando demais a nossa vida. Quando apresentamos os trabalhos do grupo, por exemplo, todos perguntam sobre a Hermenêutica de Profundidade... Primeiro que já começou a surgir um negócio de questionar por que a Hermenêutica é de Profundidade, se essa é mais profunda que aquela... Ai, meu Deus do céu! Se vai começar com isso... A Hermenêutica de Profundidade é um nome que o Thompson[52] deu para um modo de você analisar certas formas simbólicas, tá certo? Foi ele quem deu... A gente está usando essa referência para fazer esse tipo de análise, ele é a nossa inspiração. A gente toma algumas liberdades... Às vezes, a gente segue o Thompson, às vezes não. Às vezes, a gente subverte o que ele fala, às vezes não. Mas, ele é e foi um dos nossos guias, tá certo? Agora, não... O povo gasta dez, quinze páginas, para tentar dizer por que é de Profundidade ou não. Aí vem outro e fala assim: "Não, vocês falam que é de Profundidade, então a nossa Hermenêutica não é de Profundidade...". Já causa uma celeuma, tá certo? Ou, então, o que é uma forma simbólica? Forma Simbólica é isso, ou é aquilo, ou é uma forma do simbólico, ou é um simbólico da forma, ou é uma... Sabe? Isso embola o meio de campo outra vez. Se a expressão "Forma Simbólica" está ajudando a compreender, ótimo. Se ela está atrapalhando, joga fora. Joga fora! Se servir para empacar a pesquisa, pelo amor de Deus, não é isso que a gente quer! Então, é bom enquanto ajudar. Agora, quando uma pesquisa é narrativa? Quando você fizer o que tem que fazer e, no final, falar assim: Vou contar para você uma história do que eu fiz... Tá certo? Vou contar para você o que eu fiz, só que a história do que eu fiz implica contar para você o que eu era antes do que eu fiz, o que eu fiz, o que eu compreendi do que eu fiz e o que eu me transformei depois de ter feito o que eu fiz, está certo? Isso, para mim, é uma Pesquisa Narrativa. De alguma forma, se eu me transformei ou não, eu me transformei nisso que eu sou. O que eu compreendi? Eu vou e faço uma livre-docência, não estou dizendo que a minha livre-docência é narrativa, porque não estou interessado em saber se ela é ou não é. Mas eu crio narrativas, analiso narrativas, mas meu texto pode não ser, para alguns, uma pesquisa narrativa, porque, no fim das contas, ela é truncadinha, tá certo? Os nossos trabalhos são truncadinhos...

Então, acho que algumas pesquisas que dizem ser "narrativas" talvez possam ser um caminho, talvez apontem alguma coisa nova. Mas seria bom se fossem um caminho um pouco mais formalizado. Não acho que você possa jogar fora todas as amarras da Pesquisa Clássica. Eu vou jogar fora todas as questões metodológicas, eu vou jogar fora todas as questões de

[52] John Brookshire Thompson é um sociólogo e professor da Universidade de Cambridge. Seu objeto de estudo é a influência da mídia e da ideologia na formação das sociedades modernas.

fundamentação, enfim, e vou simplesmente escrever... Eu não acho que um diário seja, em si, uma pesquisa, mas um relato que pode (ou não) servir para alguma pesquisa...

O Carlos fala uma coisa muito legal, assim: se você tem certeza da sua metodologia, seu texto respira a sua metodologia... A sua metodologia aparece no texto, você não precisa abrir um capítulo falando só dela, "Agora, eu vou falar da metodologia...". O tempo todo você vai mostrar o que fez e, não só isso, você vai justificar o que você fez. O tempo todo você vai mostrar os seus autores, sem precisar do Marinéia (2013), do Garnica (2007). Você estará citando os nomes deles, sem ser enfadonho, entendeu? Você estará efetivamente mobilizando essas ideias nas quais você diz acreditar. Eu não sei se a gente já fez trabalho assim, mas isso seria, em essência, um trabalho narrativo. Eu vou dizer quem eu sou, eu vou dizer como esse objeto chegou até mim, como esse tema chegou até mim, como é que eu abracei esse tema, como é que eu tratei e que compreensões eu tive sobre esse tema, o que eu posso oferecer a partir disso tudo que eu fiz e como é que isso me afetou, me mudou ou não... Isso é um texto narrativo, tá certo?

Não sei como é que se faz isso, nunca li uma coisa assim. Eu li textos próximos disso, li tentativas muito boas de pesquisa narrativa, vamos dizer assim, que tem momentos narrativos muito bons. Então, tem análises narrativas muito significativas. Acho que os nossos textos, por exemplo, de História Oral, geram narrativas muito interessantes, algumas textualizações são muito interessantes, alguns deles têm análises narrativas muito interessantes. Alguns se aproximam de uma análise narrativa de narrativas. O Marcelinho, eu acho que se aproxima muito disso, é um texto que você vai lendo, lendo e lendo... O texto do Filipe[53] faz isso... São textos que não se distanciam tanto assim... Quando escrevemos, escrevemos para a academia, e isso não deve significar que estamos escrevendo para esconder e sermos lido cem anos depois, não estamos fazendo um diário de segredos. A análise narrativa seria uma estratégia de elaboração de texto acadêmico, em que a narrativa desempenha um papel fundamental. A narrativa tem essas peculiaridades...

No nosso grupo, por exemplo, quando você perguntou: "Quando é que nasce a narrativa no grupo?". Eu estava conversando com a Ednéia outro dia e disse: "A Marinéia vai vir aqui me entrevistar... E eu dei uma olhada no roteiro que ela me enviou... Eu não sei nada, não sei responder nenhuma das perguntas que ela quer que eu responda...". (risos) "Quando é que a

[53] Filipe Santos Fernandes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo). Tem interesse nas seguintes temáticas: história da educação matemática; relações entre educação do campo e educação matemática; matemática e processos de subjetivação em educação.

narrativa entra no nosso grupo?" O primeiro texto (eu e a Ednéia conversando), a gente chegou à conclusão de que o primeiro texto que especificamente falava de narrativas que chegou ao grupo foi o do Bolívar, aquele "? De *nobis ipsus*....[54]" Mas, de onde apareceu esse texto? Ninguém lembra quem trouxe, quem indicou, de onde apareceu. É um livro de uma revista eletrônica, alguém apresentou esse texto para a gente: "Lê que é legal". Eu li e adorei o texto de cara, por quê? Ele não é um texto fácil, mas ele é um texto que dava algumas respostas que eu buscava na época, porque eu queria entender onde é que ficava a questão da análise qualitativa da Fenomenologia e entender aspectos de abordagens mais arrojadas que eu via surgir na História Oral. Eu gostei muito desse texto, mas é um texto relativamente antigo, e eu não me lembro de onde apareceu... Apareceu de alguém do grupo. Esse texto foi o que a gente leu durante muito tempo e quando apareceu a ênfase nas narrativas nos nossos trabalhos. A gente tem que cativar mais interlocuções externas ao grupo, mostrar mais o que a gente faz e que fazemos coisas parecidas com o que fazem essas pessoas que trabalham com narrativa.

Certa vez, fomos a um evento[55] na Universidade São Francisco, em Itatiba-SP. Eu estava no evento e fui apresentar uma mesa[56] junto com o Guilherme[57] da Unicamp; ele foi falar de Narrativas e eu fui falar[58] de História Oral. E lembro que, nesse evento, foram várias outras pessoas do grupo, e a Fernanda[59] e a Ana Cláudia[60] foram questionadas durante as apresentações das pesquisas delas: "Olha, muito legal o trabalho de vocês, mas vocês não trabalham com narrativas, vocês trabalham com História Oral". E elas chegaram meio que apavoradas em Rio Claro... A partir desse momento, a gente falou: "Temos que elaborar melhor isso... Se esse tipo de discurso tem aparecido, ou é porque as pessoas não estão entendendo o que a gente faz, ou porque a gente não está sendo muito claro para falar o que a gente tem que

---

[54] BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemologia de La investigación biográfico-narrativa em educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Volume 4, n.1, 2002.

[55] Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática (SELEM).

[56] Título da apresentação: A escrita na formação do professor.

[57] Guilherme do Val Toledo Prado é livre-docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: formação de professores – inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

[58] Título de sua apresentação. Narrativas em Educação Matemática: um projeto de mapeamento sobre a formação de professores de Matemática.

[59] Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, na ocasião orientanda de mestrado da Profa. Dra. Ivete Maria Baraldi. Atualmente é professora do Instituto de Matemática (INMA) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campo Grande).

[60] Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier, na ocasião orientada de mestrado da Profa. Dra. Heloisa da Silva. Atualmente é professora do Instituto Federal, *campus*/Araraquara e doutoranda do PPGEM, sob orientação da professora Heloisa da Silva.

falar...". Então, a gente começou a reelaborar o discurso, e começamos a incluir no nosso discurso uma terminologia nova que a gente não incluía, mas o que fazíamos se manteve.

O movimento do CIPA também foi bem interessante. O primeiro Congresso foi em Porto Alegre, se eu não me engano. A gente nem sabia que existia... Alguém falou que a gente ia gostar do Congresso... Para você ver que a gente estava fora desse movimento... Foi no de Salvador-BA que resolvemos ir: eu, a Ivete, a Heloisa, o Emerson, acho que a Rosinete[61] também... Tenho até algumas fotos em casa. Então, a edição de Salvador foi quando a gente fez os primeiros contatos no CIPA. Lembro que a Ivete estava grávida, não sei de qual dos filhos dela, e que por isso ela nem conseguiu passear direito. O Gilli[62] e sua esposa também estavam. Nessa época, o Gilli ainda morava em Rio Claro, agora ele está em Santa Maria – RS. Nesse encontro, a gente foi como espectador, fomos espiar. Apresentamos os nossos trabalhos e como a coisa foi surtindo efeito, de alguma forma os nossos trabalhos em História Oral, vinculados com as narrativas e tal, foram reverberando e, num determinado momento, acontece a Anped[63], que tem o GT 19 que é da Educação Matemática, e que tem uma dinâmica bem legal que é o trabalho encomendado. Eles decidem um tema dentro da comunidade e chamam um pesquisador que comenta os trabalhos que, submetidos, foram aprovados. Em um determinado momento, esse tema foi o de Narrativas. O grupo mandou trabalhos[64], eu, a Dea[65], a Ednéia também, quando a reunião ainda era em Caxambu. Eu não fui na Anped, mas lembro que a Dea e a Ednéia foram. Os nossos trabalhos foram aprovados e quem foi chamado para comentar esses trabalhos foi o Elizeu[66]. Ele é muito ativo no CIPA, trabalha com as questões de Narrativas

---

[61] Rosinéte Gaertner foi professora voluntária na Fundação Universidade Regional de Blumenau, atuando no Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: didática da matemática, história da educação matemática e formação de professores.

[62] João Carlos Gilli Martins atualmente é professor da Universidade Federal de Santa Maria, atuando principalmente nos seguintes temas: matemática dos processos de difusão e convecção, filosofia das ciências e da matemática, história da matemática, formação de professores.

[63] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

[64] Os pesquisadores do Ghoem que apresentaram seus trabalhos na ocasião foram: Maria Rezende Bernardes - As construções que o tempo proporciona nas atividades docentes; Antonio Vicente Marafioti Garnica - Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da história oral em educação matemática; Maria Ednéia Martins-Salandim; Luzia Aparecida de Souza e Dea Nunes Fernandes - Educação matemática e história oral: contribuições para um referencial teórico (SOUZA, 2010).

[65] Dea Nunes Fernandes é professora do Departamento de Matemática do IFMA e colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Matemática da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Atua principalmente nos seguintes temas: matemática, ensino, aprendizagem e formação de professores.

[66] Elizeu Clementino de Souza atualmente é professor da Universidade do Estado da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: história de vida, formação de professores, pesquisa (auto) biográfica, abordagem autobiográfica e narrativas de formação.

e pesquisa autobiográfica. Ele foi chamado para apreciar esses trabalhos e lembro que ele foi muito positivo nos comentários em relação aos nossos trabalhos de História Oral. Depois de um tempo, isso acabou valendo um convite para a gente participar do CIPA na cidade de São Paulo. Ele criou uma mesa-redonda sobre "pesquisa autobiográfica e narrativas". A mesa foi composta pela Adair[67], a Cármen[68] e eu. E, nessa mesa-redonda, foi legal porque tinha uma boa plateia que não era da nossa área e, por isso, tivemos muitos interlocutores, porque esse é um congresso muito grande. Então, o Elizeu abre espaço para a Educação Matemática e entende que a nossa área também tem contribuído, estudando e investindo as narrativas nas nossas pesquisas. Seria legal você conversar com ele também.

Com tudo isso, a gente começou a perceber que o que a gente falava tinha ressonância fora do grupo, fora da nossa comunidade. E mais recentemente também tivemos textos em duas edições especiais da Revista de História Oral e fomos convidados para gerenciar um grupo de trabalho no Congresso Nacional de História Oral. Também fizemos uma apresentação em uma mesa-redonda no Encontro Nacional de História Oral, o que é representativo do trânsito que a gente está tendo fora da comunidade e eu acho que isso é representativo...

Quando a História Oral surgiu, era um terreno meio que inexplorado, então tinha (e tem) muita coisa para ser feita. E houve também um *boom* de História Oral, todo mundo queria fazer História Oral e tal. Com isso, todo mundo faz e comete muitas loucuras que até hoje estão sendo feitas, porque tem muita novidade, tem muita coisa para fazer, tem muita contribuição para dar. Com o tempo, a coisa dá uma sossegada, começa a criar certas zonas de estabilidades, começa até sair coisas interessantes, mas sossega um pouco, cria uma coisa mais estável, eu acho que a gente está com a História Oral chegando nesse momento agora, e os trabalhos estão mais maduros.

Com a questão das narrativas vai ser a mesma coisa: a gente está meio que numa fase de euforia em relação às narrativas, muita coisa interessante saindo, mas também muita coisa de narrativa que você vai descascando como cebola e, quando você vê, não tem nada, quase nada, fica a narrativa pela narrativa e o depoimento do professor. E isso leva aonde? Então,

---

[67] Adair Mendes Nacarato é docente da Universidade São Francisco e atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, prática pedagógica e narrativas (auto)biográficas. É líder dos grupos de pesquisa: Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e Histórias de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem).

[68] Cármen Lúcia Brancaglion Passos é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Investiga e orienta pesquisas na área de Educação e Educação Matemática, em especial, a formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e narrativas de formação de professores. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM) na UFSCar e é pesquisadora do grupo PRAPEM/GEPFPM na Unicamp.

temos que tomar cuidado também com o trabalho de narrativa para não ser só o depoimento do sujeito. Ou virar grife, o que não leva a absolutamente nada, mas que vemos em várias pesquisas. Assim, o pesquisador pede para o professor falar, ele fala, ou então você relata a atividade que você fez com ele, depois ele fala sobre a atividade e sua análise é falar sobre o que ele falou, ou é falar sobre o que você viu o professor fazendo... Então, fica essa falação e não se produz nada a partir disso. Então, acho que essa é uma fase de euforia e é preciso dar uma decantada, porque a moda agora é "todo mundo fazendo trabalhos com narrativas". Vai chegar uma fase em que vão ser criadas zonas de estabilidades e a gente vai amadurecer um pouco mais essa vertente de pesquisa, e muita coisa vai ficar. Então, há ainda muito que estudar e pesquisar nessa área...

A metodologia sempre foi uma questão preocupante, não só na Educação Matemática, mas na área de Educação de um modo geral. Isso acontece não só na área de História, de História da Educação, na História da Educação Matemática, na História de um modo geral. Acho que banalizar a questão metodológica opera para se desprezar aqueles que levam isso em consideração... A gente tem que se preocupar com isso, como o grupo se preocupa. Eu preciso declarar o que eu faço e saber justificar o que eu faço, mas eu não posso também ficar só nisso, porque a gente não trabalha só com metodologia, a gente tem que usar metodologia, saber ter os discursos sobre ela para fazer um trabalho sólido sobre alguma coisa. Acho que, modéstia à parte, o nosso grupo tem um trabalho sólido em relação a isso. A gente tem uma metodologia sólida, não se furta de ficar questionando essa metodologia, vendo até que ponto ela está se segurando, questionando essa metodologia o tempo todo, mas usando esta metodologia 'em exercício' mesmo para ver até que ponto ela está dando frutos, e a gente tem que continuar fazendo isso.

Outra coisa é a nossa concepção de formação de professores... A gente não precisa ser um grupo a mais a trabalhar com as outras vertentes de formação de professores. Eu não estou desprezando quem faz isso, mas acho que já tem tanta gente fazendo, que a gente não precisa ser um grupo a mais para ficar trabalhando com atividades para a sala de aula de Matemática. Outra coisa é que a gente tem dado contribuições que eu acho que são substanciais em relação à história da formação de professores. Quais são essas contribuições? Primeiro, sempre que se pensou formação de professores foi a partir de certos parâmetros que estão bem estabelecidos. Acho que abalar esses parâmetros, propor alterações, é uma contribuição *sui generis*, singular, que ainda não foi adequadamente reconhecida na nossa área. E é uma contribuição que, modéstia à parte, nosso grupo que deu. A gente parte de um pressuposto que é, na verdade, um pré-conceito de que formação de professores é uma coisa e que qualquer coisa fora daquilo ali

não é formação de professores. Então, é sempre aquilo que o Romulo[69] chamava *de leitura pela falta*, tudo que não for aquilo que eu concebo como formação de professores não é formação de professores. Então, quando eu vou analisar o que acontecia, por exemplo, na década de 1920, 1930 ou 1940, fora do Sudeste, em outros estados, por exemplo, não é formação de professores, porque na concepção vigente, pouco explicitada ou problematizada, formação de professores é aquilo que acontecia no Sudeste.

Eu tenho um modelo de formação de professores a partir do qual eu analiso outras coisas que aconteciam e que, obviamente, não era formação de professores, porque não seguia aquele modelo. Então, o que a gente está tentando fazer é desmistificar esse modelo de formação de professores. Acho que um golpe definitivo nisso é o trabalho do Marcelo. Eu espero que ele tenha força para mostrar esse trabalho dele com muito vigor, porque ele mostra exatamente isso. Se você não tiver modelos alternativos para ver o que acontecia fora, em outros lugares, para descentralizar, mudar o foco a partir do qual se olha, olhar para outros lugares, olhar segundo outros modelos, você não vai ver, fora do Sudeste, em determinados momentos históricos, formação de professores acontecendo no Brasil...

Então, isso eu acho que é uma contribuição fundamental. A outra contribuição que eu acho legal é isso que a Heloisa está fazendo. É preciso falar de história da formação de professores em cursos de licenciaturas para formar professores de Matemática, mas segundo um modelo alternativo que não é o modelo padrão que sempre se usou para falar da História da Matemática. Primeiro que não é de história da matemática que se tem que falar nas licenciaturas (teria que se falar de história da educação matemática), mas também não adianta falar de história da educação matemática segundo os mesmos modelos que usávamos para falar de história da matemática...

Tem que se falar de história da educação matemática segundo novos modelos, e o que se tem visto ou proposto na história da educação matemática é que se deve falar de história da educação matemática segundo modelos muito tradicionais. Então, o que eu acho que a Heloisa está tentando fazer (não só a Heloisa, mas algumas outras pessoas estão tentando fazer) é problematizar: a partir de quais modelos, eu posso discutir a história da educação matemática na licenciatura? Modelos alternativos. Acho que essa é a nossa contribuição.

---

[69] Romulo Campos Lins (*in memoriam*) era professor livre-docente da Unesp de Rio Claro, onde atuou por 25 anos no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e em cursos de graduação. É considerado por seus pares como um dos principais pensadores de sua geração. Ao longo de sua vida acadêmica, criou o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), um modelo epistemológico e uma ferramenta teórica adotada por professores e pesquisadores em Educação Matemática. Liderava o Grupo Sigma-t. Romulo foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988, e presidente de 1995 a 1998.

Estamos numa sociedade e numa comunidade que estratifica demais as atividades e os eventos a ponto de criar gavetinhas muito miudinhas que acabam não nos servindo e que nos deixam sem ter lugar onde falar (que é o que aconteceu há um tempo com o próprio Ebrapem[70], com você e o Marcelo e com outros também) temos que lutar também contra esse tipo de coisa. Criou-se uma ideia estúpida de que o Ebrapem teria que seguir o modelo do SIPEM[71]. Bom, o modelo do SIPEM já era um modelo relativamente estúpido do meu ponto de vista, porque criar grupos de trabalhos muito fechados acaba por eliminar perspectivas. A gente não tinha lugar no SIPEM e acabamos não tendo no Ebrapem também. Porque eles falam: "Vocês não estudam formação de professores porque fazem história e, no grupo de História, vocês não cabem, pois tratam muito mais de formação de professores...". Então, a gente fica sem ter onde discutir. Daqui a pouco, vão decidir que a gente não faz nada, que a gente não faz mais educação matemática, e a gente vai ter que criar um domínio especial. Essa política de exclusão é corriqueira nos meios acadêmicos. Mas gente tem que continuar falando. Algumas portas vão se abrindo. A perspectiva, na verdade, se é para criar gavetas, que se criem gavetas mais amplas. Já que se tem que criar gavetas para organizar a coisa, então que as gavetas sejam amplas, que possam acomodar e não setorizar cada vez mais...

Você me perguntou quem trabalha com narrativas. Que eu conheço tem o grupo da Adair, que é um grupo forte e consolidado no tema, tem o grupo do Dario, a Cármen Passos, tem a Maria Teresa[72], que me parece que trabalha junto com o grupo do Dario, como a Adair também trabalha... A Maria Tereza é da Universidade Federal de Uberlândia e foi uma das primeiras orientandas do Dario que estudou Connelly[73] e Clandinin[74]. Tem a Terezinha[75], do Pará, mas ela trabalha muito mais na área de Ciências... Que eu ouço e que eu vejo trabalhando com mais ênfase mesmo, são eles. Quem eu já vi se aventurar nisso, mas não sei se a gente pode

---

[70] Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.

[71] Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática.

[72] Maria Teresa Menezes Freitas é professora da Universidade Federal de Uberlândia e atua principalmente nos seguintes temas: Formação de Professor de Matemática, Educação Matemática, Professor de Matemática, Escrita e Formação, Desenvolvimento Profissional.

[73] F. Michael Connelly é professor e diretor do Centro para Desenvolvimento do Professor, no Instituto de Ontário para Estudos em Educação (OISE), da Universidade de Toronto.

[74] D. Jean Clandinin é professora e diretora do Centro de Pesquisas para Educação e Desenvolvimento de Professores na Universidade de Alberta. Clandinin é uma das pioneiras no uso das narrativas como foco de pesquisa, atualiza sua formação clássica sobre a pesquisa narrativa (com F. Michael Connelly), esclarecendo, ampliando e reformulando a metodologia baseada em mais de duas décadas de trabalho.

[75] Terezinha Valim Oliver Gonçalves é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde iniciou carreira em março de 1979. É pesquisadora na área de Educação em Ciências e Educação Ambiental, atuando principalmente com: formação de professores, ensino de ciências, formação inicial, pesquisa narrativa e ensino com pesquisa.

caracterizar como trabalhando com isso, mas que certamente se lança para fazer alguma coisa com narrativas (li um trabalho em que ela analisa narrativas) é a Edna Zuffi[76], da USP de São Carlos...

[76] Edna Maura Zuffi atualmente é professora da Universidade de São Paulo e trabalha principalmente com os seguintes temas: formação de professores, história da matemática, aspectos cognitivos e linguísticos na educação matemática e ensino de matemática através da resolução de problemas.

“Com as narrativas, podemos olhar para a constituição do sujeito, para as tendências de ensino, o que os professores estão ensinando, ou a história do ensino de Matemática”

Imagem 05: *Interior with a girl drawing* (1935), Pablo Picasso

Após algumas trocas de mensagens, a partir da primeira que disparei a todos os que eu tinha interesse em entrevistar naquele momento (12 de julho de 2017), combinei a segunda entrevista da pesquisa com Adair Mendes Nacarato. Ela me disse que sua casa estava em reforma e, por isso, não poderia me receber, então, marcamos de nos encontrar na entrada do corredor do CEMPEM, na Faculdade de Educação da Unicamp, no dia 16 de agosto de 2017, às quatorze horas.

Durante nossas trocas de mensagens, Adair me enviou dois textos[1] *que solicitei a ela, falando dos trabalhos e tema de estudos dos grupos de pesquisa “Histórias sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática” (Hifopem) e do “Grupo Colaborativo em Matemática” (Grucomat), ambos coordenados por ela.*

Cheguei super adiantada e ansiosa para saber quais aspectos Adair iria narrar.... Foi a primeira vez que me encontrei com ela de uma maneira mais próxima. Já havíamos nos encontrado em eventos científicos e também em palestras e algumas bancas de qualificação e defesa de pesquisas em Rio Claro. Eu já havia feito muitas leituras de textos de sua autoria, inclusive alguns fora do tema das narrativas. Com isso, sentia-me,

[1] GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. v. 1, p. 90-112. (Coleção SBEM, 13). Texto no prelo à época.

NACARATO, A. M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**. V. 08, p. 448-467, 2015.

de certa forma, mais tranquila para a realização da entrevista, mas, quando a avistei, o frio na espinha foi congelante! Era um dia chuvoso e logo avistei Adair fechando seu guarda-chuva. Ela me cumprimentou e procurou por uma sala para iniciarmos a conversa. Fiquei atenta às suas palavras, anotando algumas partes e pedindo para ela falar sobre algumas anotações que havia levado. Adair contou de maneira linear sua história de vida e acabei me identificando de certa forma com sua história por ter morado no sítio e por ter saído (sozinha) para trabalhar, manter-me financeiramente e buscar formação em uma metrópole. Enquanto Adair falava sobre os seus estudos com as narrativas e sobre os trabalhos de seus alunos, percebia o quanto ela sente orgulho de sua formação, de sua trajetória acadêmica, enfim, de suas consquistas. Na medida em que ela ia contando sobre os livros e autores mobilizados em sua pesquisa, parava para me explicar e apontar alguns nomes nos artigos impressos que eu havia levado. Também observei o brilho nos seus olhos ao retomar algumas passagens de sua vida, ao falar sobre como as narrativas ganharam espaço em suas atividades e o modo pelo qual as narrativas contribuem para a realização de seu trabalho. O trabalho com as narrativas permite para Adair, sobretudo, a reflexão, como um modo de pensar e entender no presente questões e circunstâncias de sua vida. A entrevista durou exatamente duas horas.

NARRATIVA DE ADAIR MENDES NACARATO

Eu sou mineira de Borda da Mata[2], sul de Minas. Nasci e fui criada no sítio com meus pais. A minha formação foi entre Campinas[3] e Ouro Fino[4]. Por que Campinas? Na zona rural não tinha escola; então, fui morar com minha tia em Campinas, onde estudei até o 1º ano do Ginásio[5], ainda sou dessa época... (risos). Voltei para Minas e fui estudar em Ouro Fino, uma cidade que fica aproximadamente a 30 quilômetros de Borda da Mata. Ali, terminei o Ginásio e tinha que iniciar o Secundário que tinha a opção: fazer o Científico[6] ou o Magistério[7]... Minha mãe queria que eu fosse professora, mas eu não queria ser professora... (risos).

---

[2] É uma típica cidade do sul de Minas. Clima ameno, belas paisagens, povo hospitaleiro e boa culinária. Em 2016, a população de Borda da Mata foi estimada, segundo o IBGE, em 18.873 habitantes. Ouro Fino é um dos municípios que faz limites com Borda da Mata. A cidade está a 426 km da capital mineira, Belo Horizonte e de São Paulo, a 226 km. O município produz cerca de 900 toneladas de café em grão por ano, além de ter participação expressiva no cultivo de milho, feijão, arroz, mandioca e batata. Mais informações em http://www.bordadamata.mg.gov.br/index.php/a-cidade/historia

[3] Campinas fica cerca de 100 quilômetros da capital, São Paulo.

[4] Dista cerca de 450 quilômetros de sua capital, Belo Horizonte, e 132 quilômetros da cidade de São Paulo.

[5] Equivalente ao atual Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

[6] A Reforma Capanema de 1942 dividiu o ensino secundário no Brasil em dois níveis: Clássico e Científico.

[7] Por meio do Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, considerado como "Lei Orgânica do Ensino Normal" foi instituído o Ensino Normal (Magistério) que preparava estudantes (em sua maioria alunas) para trabalhar como professoras do ensino primário.

Fiz o Científico de manhã e o Magistério, que era o Curso Normal, na época, à tarde, ambos em Ouro Fino. Morava no sítio e ia diariamente à cidade, saindo de casa por volta das 6 horas da manhã e retornando às 19 horas. Terminei os dois cursos e voltei para Campinas, pois não quis permanecer na zona rural. Cheguei a Campinas e fui trabalhar, lutar, porque havia voltado sozinha e tinha que fazer aquilo que era possível dentro das minhas possibilidades. Nesse período, concorri a uma bolsa de cursinho e ganhei boa porcentagem para estudar, então fiz cursinho o ano inteiro pensando no curso de Economia.

A minha única opção era a PUC[8], pois, na Unicamp[9], não existia curso noturno na época. Fui à fila do banco para fazer o pagamento da taxa de inscrição para o vestibular e, quando abri o manual do candidato, vi que tinha aberto o curso noturno de Matemática na PUC; com isso, resolvi fazer o curso.

Na verdade, eu era boa aluna em todas as disciplinas, porque, quando a gente é pobre e só tem a escola como um meio de ter algum futuro, você inv muito e morando no sítio a gente não tinha muito que fazer. Eu gostava muito de ler e estudar, então, qualquer área que escolhesse me daria bem. Tanto é que os meus professores do Científico tinham a certeza de que eu iria cursar Medicina, porque era o *filão, o filé mignon* do curso. Mas de que jeito? Não tinha como ir para Medicina! Então, na fila do banco para pagar a taxa para o vestibular para entrar na PUC, eu optei por Matemática. Tive que refazer o cursinho intensivo muito rápido, porque naquela época era por área e, no meu caso, eu estava fazendo para Humanas, então, de repente, eu mudei para a área de Exatas.

Mas foi tranquilo, passei no vestibular e fui da primeira turma (1972-1975) de Matemática noturna da PUC. Foi um período muito gostoso, de grandes amigos que tenho até hoje. E trabalhando... Fiz os quatro anos de PUC trabalhando no SESI[10] na parte administrativa, porque não tinha experiência como docente. Terminei a graduação e como é que eu ia largar um emprego que ganhava relativamente bem, que dava para me manter sozinha em Campinas para pegar aulas avulsas no estado? Fiquei um ano trabalhando no SESI depois de formada. No primeiro ano em que estava formada, abriu o concurso do estado e ingressei na rede estadual como professora efetiva em 1977. Esse ano (2017) fez exatamente quarenta anos que sou professora... E fui seguindo... Sempre trabalhei em escolas de periferia e, na maioria das vezes, no 1º grau. No ano seguinte (1978), fui trabalhar em um colégio particular, o Colégio Progresso.

---

[8] Pontifícia Universidade Católica.

[9] Universidade Estadual de Campinas.

[10] Serviço Social da Indústria.

Nele, fiquei durante seis anos. Como atuava nas duas redes, estadual e privada, com o nascimento da minha filha, estando com duas crianças, pois já tinha um menino, decidi sair da escola privada e ficar apenas na pública. Foi na gestão do Franco Montoro, em que o país passava por uma boa situação econômica e a escola pública pagava melhor que a rede privada. No entanto, em 1987, fui convidada para outra escola particular que fica em Barão Geraldo[11], chamado Colégio Rio Branco. Tinha um grupo de coordenação muito bom no Colégio e eu era coordenadora da área de Matemática. Todas coordenadoras faziam o mestrado ou doutorado e, por estar em contato com essas professoras, veio a vontade de fazer mestrado, porque eu sempre gostei de estudar. É aquela coisa de como o contexto vai também nos constituindo...

Concorri a uma vaga na Unicamp e comecei o mestrado em 1991, com o professor Lorenzato[12]. Foi um baque enorme porque estava trabalhando muitos anos na rede estadual e de repente entrar em uma Faculdade de Educação da Unicamp... Você se sente um ET, não é? Aquele discurso que você não dá conta de acompanhar... O que a gente teve de bom é que, nessa época, a gente não tinha a pressão da Capes[13], então a gente podia fazer o mestrado em quatro anos, que foi o que aconteceu comigo. Eu precisava de um tempo para amadurecer, para sair do campo da prática e mergulhar no campo da pesquisa e entender o que e como era pesquisar em Educação.

Nesse ano, deixei o Colégio Rio Branco e retornei ao Colégio Progresso, onde também atuei como coordenadora de Matemática dos anos iniciais. E, na rede estadual, tirei um afastamento de dois anos e, ao final, retornei para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM[14], onde atuei por dois anos. Foi uma experiência

---

[11] É o maior dos seis distritos do município de Campinas. Ele foi criado em dezembro de 1953, mediante Lei Municipal 2.456. A Unicamp, a Puccamp e o Parque Dom Pedro Shopping ficam localizados neste distrito.

[12] Sérgio Apparecido Lorenzato é professor colaborador da Universidade Estadual de Campinas. Atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática, metodologia do ensino da matemática, aprendizagem matemática, educação infantil e formação de professores de matemática.

[13] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

[14] O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério foi a última política de formação de professores em nível secundário no estado de São Paulo. O Projeto CEFAM teve início em 1988, sendo neste ano implantado em 14 Diretorias de Ensino e, ao longo dos anos, chegou a ter o número de 54 centros instalados no estado. Com a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que exigia a formação em nível superior, a proposta do CEFAM vai sendo aos poucos desmantelada, até que as últimas turmas foram formadas em 2005, em todo o território paulista.

Mais informações: SILVA, Marineia dos Santos. Sobre a Formação de Professores das Séries Iniciais na região de São José do Rio Preto/SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2015.

muito rica, começava a atuar como formadora de professor e ali também convivi com excelentes professores.

A sobrecarga de trabalho e estudos era muito intensa e, em 1994, eu exonerei o meu cargo na rede estadual para terminar o mestrado, cuja defesa foi realizada em fevereiro de1995.

O mestrado[15] foi na área de ensino e aprendizagem porque, na época, era o Departamento de Metodologia de Ensino; ainda não tinha a linha de Educação Matemática. Na pesquisa, trabalhei com a noção do conceito de número com as crianças da primeira série (atual 2º ano). Acompanhei uma professora da Prefeitura Municipal de Campinas durante um bom tempo, assistia às aulas dela e acompanhava o trabalho na questão da alfabetização matemática, mais especificamente com a questão do conceito de número.

Quando estava no final do mestrado, fui dar aulas no curso de Pedagogia da Unisal[16] na cidade de Americana[17] e fui *colocando o pezinho* no ensino superior. Terminei o mestrado em 1995 e, nesse mesmo ano, fiz o processo seletivo para o doutorado, também na Unicamp. Entrei no doutorado com o Dario Fiorentini[18] em 1996 e defendi em março de 2000; consegui terminar em quatro anos, porque já tinha a questão dos grupos de pesquisa, o que contribuiu muito com a pesquisa. Quando estava nos últimos meses do doutorado, ainda em 1999, entrei na Universidade São Francisco e deixei a Unisal. Em 1996, deixei a educação básica, definitivamente.

Durante o mestrado, foi criado o Departamento de Educação Matemática e o CEMPEM, que é um espaço próprio, além do Centro de Memória. No início, o grupo tinha o Dario, o Antonio Miguel[19], a Maria Ângela[20] e a Maria do Carmo Mendonça[21], que faleceu

---

[15] NACARATO, A. M. A construção do conceito de número na educação escolarizada. 1995. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp. 1995

[16] Centro Universitário Salesiano de São Paulo. O Instituto Salesiano Dom Bosco de Americana é constituído por dois *campi*, o Maria Auxiliadora e o Dom Bosco.

[17] Fica aproximadamente a 38 quilômetros de Campinas e a 130 km de São Paulo.

[18] Dario Fiorentini é professor da Universidade Estadual de Campinas, líder dos Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM – PRAPEM – Grupo de Sábado) e editor-chefe da Revista Zetetiké. Temas e linhas de pesquisa de estudos: educação matemática, formação e desenvolvimento profissional de professores, saberes docentes e prática didático-pedagógica em matemática.

[19] Antonio Miguel é professor da Faculdade de Educação da Unicamp. Desenvolve e orienta pesquisas nos campos: história e filosofia da matemática; história e filosofia da educação matemática; história e filosofia na educação matemática.

[20] Maria Ângela Miorim é professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Trabalha com ênfase na Formação de Professores de Matemática, História da Educação Matemática brasileira e História na Educação Matemática.

[21] Maria do Carmo Santos Domite (*in memoriam*) era professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e atuava nas seguintes linhas de pesquisa: formulação de problemas, etnomatemática e formação de professores e educação indígena.

recentemente. Quando terminei o mestrado, estava sendo criado o PRAPEM[22], vinculado ao CEMPEM, que é um grupo que existe até hoje. O Dario estava começando o grupo de formação de professores, então ele me chamou: "Ah, Adair, você não quer vir participar?". Naquele ano de trânsito entre o mestrado e o doutorado, fiquei participando do PRAPEM. Com isso, fui me encantando com as leituras, era aquela fase que foram chegando todas as novas ideias, como Nóvoa[23], Schön[24] e Shulman[25] e a gente toda empolgada com essas e outras leituras. Resolvi fazer o meu projeto na área de formação de professores e, de 1995 até 1999, eu participei do PRAPEM.

Depois que eu terminei o doutorado, um grupo de doutorandos, por volta dos anos de 1999, resolveu criar um grupo de estudos que atualmente é o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM), que também é coordenado pelo Dario. Hoje ele é um grupo interinstitucional, tem a Rosana[26], a Cármen[27], a Regina[28], a Dora Megid[29]... Então, a gente ainda tem o grupo e está todo mundo com muito trabalho e se reunindo só uma vez por mês, nas sextas-feiras de manhã. Mas a gente tem muita produção feita pelo próprio grupo.

---

[22] O Prática Pedagógica em Matemática (PraPeM) foi fundado em 1995 pelos professores Dario Fiorentini**,** Anna Regina Lanner de Moura **e** Dione Lucchesi de Carvalho, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação Matemática – FE/Unicamp. https://www.cempem.fe.unicamp.br/prapem-pratica-pedagogica-em-matematica

[23] António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade. As suas investigações e interesses incidem sobre história e psicologia da educação, educação comparada, e formação de professores.

[24] Donald Schön (1930-1997) foi um pedagogo estadunidense e professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Ele fez mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade de Harvard. Schön centrou seu trabalho como pesquisador e consultor nos temas sobre aprendizagem organizacional e na eficácia profissional.

[25] Lee S. Shulman é um psicólogo educacional americano. Ele fez contribuições notáveis para o estudo sobre o ensino, avaliação do ensino e os campos da medicina, ciência e matemática.

[26] Rosana Giaretta Sguerra Miskulin é livre-docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro) e professora do Departamento de Educação Matemática da Unesp/Rio Claro, atuando nos seguintes campos de estudo: Educação Matemática, Semiótica, Formação de Professores, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Resolução de Problemas, Comunidade de Prática e Comunidades *online* de aprendizagem e Educação a Distância (EaD).

[27] Cármen Lúcia Brancaglion Passos é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM). Investiga e orienta pesquisas, em especial: a formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e narrativas de formação de professores.

[28] Regina Célia Grando é professora da Universidade Federal de Santa Catarina e presidente da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM/Nacional) no triênio 2016-2019. Regina atua na formação de professores que ensinam matemática, desenvolvimento profissional docente, educação matemática e infância, jogo e resolução de problemas.

[29] Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid é professora da PUC-Campinas e desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: educação matemática, saberes educacionais, construção de conhecimento, atividades em educação, formação de professores, ensino fundamental e saberes docentes.

O mestrado foi muito sofrido, porque não tinha grupo de pesquisa, os alunos eram sozinhos e entrando nesse universo acadêmico, tentando entender o mundo da pesquisa. Já no doutorado, eu me senti mais tranquila, porque já tinha o grupo e, nessa época, a Capes já fazia certa pressão para a criação dos grupos de pesquisa, então fui permanecendo na instituição, estudando... Todo esse meu período de Unicamp, de 1991 até agora, foi de muito aprendizado e até hoje desenvolvo atividades na faculdade.

E, olhando um pouquinho para a época do doutorado, foi quando vi o seu roteiro e exatamente nessa época que chegam as narrativas na Unicamp. A gente até tinha uma colega que não era do nosso grupo, que é a Terezinha Valim[30], mas o Tadeu[31], esposo dela – que foi o meu contemporâneo do doutorado. Nesse período, a Terezinha nos apresentou o Larrosa[32] e junto veio o Connelly[33] e a Clandinin[34] com aquele texto[35] deles em espanhol sobre narrativas. Com isso, comecei a me aproximar das leituras do Larrosa, mas, como já estava no auge da minha produção de dados para a pesquisa e eu queria que as professoras do meu grupo produzissem narrativas, mas não dei conta, elas escreviam só relatórios... Então, falei: Deixa para outra época. Mas a questão da pesquisa narrativa havia me encantado, mas foi ficando meio que de cantinho. Era uma metodologia nova, uma abordagem nova, digamos assim, e eu também não me arrisquei... Mas, paralelo a isso, a gente tinha uma colega no grupo, a Renata[36] que foi fazer o doutorado sanduíche nos Estados Unidos por meio da Bia[37] e conheceu as

---

[30] Terezinha Valim Oliver Gonçalves é professora da Universidade Federal do Pará e líder do Grupo Trans(formação). Pesquisa na área de Educação em Ciências e Educação Ambiental, atuando na formação de professores, ensino de ciências, formação inicial, pesquisa narrativa e ensino com pesquisa.

[31] Tadeu Oliver Gonçalves é professor da Universidade Federal do Pará desde 1976 e atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, ensino-aprendizagem, história da matemática e ensino da matemática.

[32] Jorge Larrosa Bondía é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Seus trabalhos, de clara vocação ensaística, situam-se em um terreno fronteiriço entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação.

[33] F. Michael Connelly é professor e diretor do Centro para Desenvolvimento do Professor, no Instituto de Ontário para Estudos em Educação (OISE), da Universidade de Toronto.

[34] D. Jean Clandinin é professora e diretora do Centro de Pesquisas para Educação e Desenvolvimento de Professores na Universidade de Alberta. Clandinin é uma das pioneiras no uso das narrativas como foco de pesquisa, atualiza sua formação clássica sobre a pesquisa narrativa (com F. Michael Connelly), esclarecendo, ampliando e reformulando a metodologia baseada em mais de duas décadas de trabalho.

[35] CONNELLY, M. F.; D. F. CLANDININ. “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. In: LARROSA, Jorge et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educaión. Barcelona, Laertes, 1995, 241p.

[36] Renata Anastácio Pinto Grassiotto fez mestrado e doutorado em Educação orientada pelo professor Dario Fiorentini na Unicamp. Título da tese: Quando professores de matemática tornam-se produtores de textos escritos. 2002. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

[37] Beatriz Silva D’Ambrosio (*in memoriam*) foi professora titular de Educação Matemática na Miami University, Oxford, Ohio, USA e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Estatística e Matemática (GEPEEM) certificado pela Universidade Cruzeiro do Sul.

narrativas de aula. Alguém de lá que lhe apresentou na época essas narrativas de aula. A Bia ainda estava em outra universidade que não é a que ela ficou até o final. A Renata também fez o doutorado com o Dario e trouxe, então, as narrativas de aula e a gente foi se encantando com as leituras. Em paralelo a isso, a gente começou a ver o Grupo de Trabalho sobre Investigações (GTI), do João Pedro da Ponte[38], de Portugal. Era um grupo forte que também começava a produzir narrativas de aulas e a abordar a pesquisa da própria prática, os grupos colaborativos... As publicações do grupo foram nossas referências no PRAPEM e no GEPFPM.

Quando entrei na Universidade São Francisco, fui trabalhar na parte administrativa no setor da avaliação institucional e fiquei somente um ano, porque, em 2000, assumi aulas nos cursos de Pedagogia e Matemática. Foi quando a São Francisco submeteu o projeto para a Capes e o mestrado foi aprovado em 2001. Com isso, entrei para a pós-graduação. Em 2002, a Regina Célia Grando entrou na São Francisco e juntas resolvemos criar uma "Oficina de Geometria", que foi oferecida como pré-aula – das dezessete às dezenove horas. Eu tinha sido professora de geometria durante três anos e percebia que o aluno da licenciatura às vezes não tinha visto geometria na escola básica e por isso eles tinham muita dificuldade. Como os alunos tinham que cumprir duzentas horas do currículo, então eles entravam mais cedo por conta da oficina. Mas a gente teve a grande sacada de chamar os professores da rede estadual e começamos a trabalhar com as narrativas de aula. Depois, a Regina acabou assumindo essa disciplina na graduação e eu fui para as disciplinas de Práticas e Estágios.

Os professores começaram a produzir as narrativas e a gente a publicá-las. Porque uma coisa que eu defendo muito é: se eu valorizo a produção do professor, se eu defendo que a narrativa é uma escrita de pesquisa da prática do professor e que ela é um processo de auto formação – porque o professor no ato de escrever, ele está refletindo, pensando, revendo a sua prática, ele está fazendo uma projeção de práticas futuras. Então, para mim, ela é um dispositivo de formação e, se eu acredito nessa produção do professor – porque isso é produção de conhecimento, o que acontece? Eu tenho que tornar isso público! Porque não adianta o professor ficar produzindo, a gente compartilhando e dividindo no próprio grupo...

Começamos o grupo como sendo Oficina de Geometria e depois acabou transformando no Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) que está cadastrado no Diretório do CNPq. A Regina saiu da Universidade São Francisco em 2015, e decidi manter o grupo. Regina e eu

---

[38] João Pedro da Ponte é professor catedrático de Didática da Matemática e, desde 2010, diretor e presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É editor associado da revista Journal of Mathematics Teacher Education. A sua investigação atual é centrada na prática profissional, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, com especial atenção ao ensino-aprendizagem dos números, álgebra e raciocínio matemático.

publicamos dois livros, um de Geometria[39] e um de Estocástica[40] e a gente está finalizando o terceiro que é sobre o pensamento algébrico, que ainda estamos finalizando e deve sair até final de 2018. Publicamos também um livro com a educação infantil[41] e o outro com um grupo paralelo que eu fiz com os professores dos anos iniciais[42]. Nesses livros, há um olhar para as narrativas de práticas que, naquele momento, era o que a gente tinha de interessante para fazer com professor e que continuo fazendo até hoje. Eu não abro mão da modalidade de escrita do professor, que chamo hoje de narrativas de práticas, no SHIAM[43] mostrei uma boa parte de uma narrativa... O termo "narrativas de práticas" eu me apropriei de Daniel Bertaux[44], quando ele, ao discutir as narrativas de vida, afirma que qualquer fragmento de uma trajetória faz parte de uma narrativa de vida e pode ser chamado de narrativa de prática.

A gente foi aperfeiçoando esse modo de trabalhar com os professores e esse tipo de narrativa. Coordenei dois projetos: o primeiro deles foi o OBEDUC[45], que coordenei integralmente durante dois anos e meio; e o segundo, eu assumi a coordenação de 2015 a 2017, quando a Regina Célia Grando deixou a instituição. Em cada um dos projetos, foi publicado um livro[46] com narrativas de professores. As professoras dos anos iniciais começaram a produzir narrativas maravilhosas de quinze, vinte páginas e nós fomos criando uma prática no grupo de compartilhamento – todo mundo lê a narrativa de todo mundo. Elas foram

---

[39] NACARATO, A. M.; GOMES, A. A. M.; GRANDO, R. C. (Org.). Experiências com geometria na escola básica: narrativas de professores em (trans)formação. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. v. 1. 280p.

[40] NACARATO, A. M.; GRANDO, R. C. (Org.). Estatística e Probabilidade na Educação Básica: professores narrando suas experiências. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1. 288p.

[41] GRANDO, R. C. (Org.); TORICELLI, L. (Org.); NACARATO, A. M. (Org.). De professora para professora: conversas sobre iniciação matemática. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

[42] NACARATO, A. M. (Org.). Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

[43] Conferência final do VI Seminário de Histórias e Investigações em Aulas de Matemática (SHIAM): A prática de sala de aula como campo de pesquisa. Mediação: Vanessa Crecci. Julho/2017.

[44] BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

[45] Observatório da Educação é um programa que resulta da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI que foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006. Tal programa tem como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao

[46] NACARATO, A. M.; SOUZA, D. A. (Org.); BETERELI, K. C. (Org.). Entrecruzando vozes e olhares: letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013 e NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P. (Org.); ANJOS, D. D. (Org.); MORETTO, M. (Org.). Práticas de letramento matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

aperfeiçoando a prática de escrever e foram criando formas de registrar as suas aulas, para depois escrever a narrativa; então, elas filmavam, gravavam no celular, tiravam foto do material das crianças para anexar depois. Essa é uma ala que trabalho e, nessa perspectiva, eu olho para as narrativas enquanto produção de conhecimento da prática do professor. Essas são as narrativas que a gente tem publicado, porque alguns colegas do Grucomat participam do OBEDUC e vice-versa.

Para eu olhar enquanto pesquisa para essas narrativas, eu trabalho na perspectiva Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vygotsky[47] e penso na questão da mediação do professor, da intervenção, das interações entre os alunos, da interação do aluno com o professor, do professor com o aluno. E complemento muitas vezes essas análises com o Bakhtin[48] que vai nos ajudar a compreender e discutir sobre a questão da linguagem. E, nessa perspectiva na educação matemática, eu me apoio muito na Bárbara Jaworski[49] e também na Cochran-Smith[50] e Lytle[51], que são duas norte-americanas que defendem esse tipo de escrita do professor principalmente quando ela nasce dentro de um trabalho colaborativo. Como eu disse, essa é uma das vertentes que eu trabalho com as narrativas e por isso é que eu falo da polissemia que envolve as narrativas, é preciso ver o que se está entendendo por narrativas...

E os grupos continuando, produzindo até hoje... Nesse meio tempo, vou participar de uma banca de doutorado da Maria José de Melo[52], em 2008, em Natal/RN – que, se eu não estiver enganada, ela foi a primeira educadora matemática a trabalhar com memoriais de formação de professores de Matemática. Vou para a banca da Maria José, sem a menor ideia do tema (só sabia por que estava sendo chamada, pois o irmão dela trabalhava comigo na São

---

[47] Lev Seminovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo, proponente da Psicologia Histórico-Cultural. Pensador importante em sua área e época, o pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte.

[48] Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi pensador e filósofo que contribuiu para a evolução da linguagem humana. Sua influência é facilmente notada em estudos sobre história, filosofia, antropologia, psicologia, sociolinguística, análise do discurso e semiótica.

[49] Bárbara Jaworski é professora de Educação Matemática da Universidade de Loughborough, Reino Unido e professora convidada na Universidade de Agder, na Noruega.

[50] Marilyn Cochran-Smith é professora do Colégio de Boston, desenvolve pesquisas em: comunidades investigativas, investigação do professor, postura investigativa e formação de professores para a justiça social.

[51] Susan Lytle é diretora do Programa de Pós-Graduação em Letramento, Leitura e Escrita, é também diretora de um projeto colaborativo entre acadêmicos e professores do distrito da Filadélfia, que tem sido o principal local de pesquisa sobre investigação do professor.

[52] Maria José Medeiros Dantas de Melo é professora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Desenvolve pesquisas na área de educação matemática com foco nas narrativas autobiográficas e formação docente.

Francisco). Leio a tese[53] dela e fico apaixonada pelos memoriais de formação! E conheço a Passeggi[54], começo a ter contato com a literatura sobre o tema, participo do III CIPA[55], que foi em Natal em 2008. Esse foi um mundo novo, porque eu entro por outra vertente das narrativas que são as narrativas autobiográficas e me aproximo do método (auto)biográfico. Começo a ler todo o material, onde as nossas maiores fontes são os franceses e é um grupo forte que dialoga com a Passeggi, com o Elizeu[56], com a Maria Helena[57], grupo que, de certa forma, está na cúpula do CIPA. Conheço todas essas pessoas por meio do CIPA e não parei mais de ir... Eu gosto desse congresso porque ele é muito "narrativa", entendeu? Ele é muito bem organizado, as mesas redondas e as palestras são boas, é o evento que mais gosto de participar porque ele é um congresso temático, onde todos estão no mesmo espaço discutindo o mesmo tema. E no VII CIPA[58], a Heloisa[59] não pôde ir, mas ela estaria num Simpósio[60] conosco: eu, ela e a Cármen.

Outro movimento também interessante foi o do GT[61] da Anped[62] de Educação Matemática. Ele tem uma dinâmica muito legal: a cada reunião, a gente elege a temática do

---

[53] MELO, M. J. M. D. Olhares sobre a formação do professor de matemática. Imagem da profissão e escrita de si 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sua tese foi publicada como livro: Olhares sobre a formação do professor de Matemática: imagens da profissão nas escritas de si. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2012. 230 p.

[54] Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi é professora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPDEd-UFRN). Suas pesquisas tematizam as narrativas autobiográficas e as escritas de si como método de pesquisa e dispositivos de formação e focalizam a reflexividade autobiográfica como disposição humana promotora da reinvenção permanente das representações de si e do outro.

[55] Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica. O III CIPA, realizado em 2008, em Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, propôs como tema de discussão "(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes". Naquela ocasião, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (BIOgraph), que, a partir de então, irá se constituir como parceira e promotora do CIPA, fortalecendo o movimento (auto)biográfico brasileiro. O III CIPA congregou pesquisadores associados de todo o país, ampliou o apoio institucional de associações científicas nacionais, com a participação da ANPEd, SBHE, ANNIVIF e associações internacionais ASIHVIF e AFIRSE.

[56] Elizeu Clementino de Souza é professor da Universidade do Estado da Bahia e coordenador do Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral (GRAFHO). Atua principalmente nos seguintes temas: história de vida, formação de professores, pesquisa (auto) biográfica, abordagem autobiográfica e narrativas de formação.

[57] Maria Helena Menna Barreto Abrahão é aposentada e professora colaboradora na PUC/RS. Atualmente, é docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Participou de todas as edições do CIPA, tendo presidido a primeira e a quinta edição.

[58] O VII CIPA intitulado "Narrativas (Auto)biográficas: Conhecimentos, Experiências e Sentidos" ocorreu na cidade de Cuiabá de 17 a 20 de julho de 2016.

[59] Heloisa da Silva é professora do Departamento de Educação Matemática, (UNESP/Rio Claro) e vice-líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Heloisa atua nos seguintes temas: História da Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Educação Matemática; Formação de Professores de Matemática.

[60] Adair se referiu ao Simpósio 14: Narrativas e Educação Matemática. Eixo 2. Espaços formativos, memórias e narrativas.

[61] O Grupo de Trabalho (GT 19) Educação Matemática foi criado em 1999 na 22ª reunião anual da Anped.

[62] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

trabalho encomendado para a reunião seguinte. Antes era assim: convidava-se um professor para fazer uma palestra que, às vezes, nem era a pessoa que tinha vínculo com o GT. Mas tivemos uma sacada a partir do grupo de *Currículo* implementando essa ideia do trabalho encomendado no nosso GT. Então, elegemos o tema e todos os pesquisadores envolvidos mandam o seu texto e esse não passa pelo Comitê da Anped, passa somente pelo Comitê do GT. Os pareceristas *ad hoc* do GT avaliam o trabalho e, se o trabalho estiver de acordo com a temática, ele vai compor o *corpus* do trabalho encomendado. Além disso, a gente convida, via Anped, um pesquisador externo ou da Educação Matemática, mesmo que transita por aquele tema escolhido, para olhar esse conjunto de textos e produzir uma análise sobre eles em uma manhã do GT. Com isso, temos garantido que todos os trabalhos aceitos no GT sejam publicados em uma revista, posteriormente. A decisão por esse formato nasceu em uma reunião da Anped quando ainda era realizada em Caxambu/MG. Nessa ocasião, o Vinicio de Macedo[63] da USP era o coordenador e eu era a sua vice.

O nosso primeiro encontro no GT da Anped com esse formato foi exatamente sobre o tema das narrativas e resultou no primeiro dossiê[64] de narrativas em Educação Matemática em 2009. Nós convidamos o Elizeu para falar sobre os trabalhos, tem texto[65] da Luzia[66], do Vicente[67], foram dois textos do grupo[68] de vocês. Juntamos a coletânea de trabalhos e foi publicado nesse dossiê. Outro dossiê sobre narrativas saiu na Revista *Interacções*[69] de Portugal,

---

[63] Vinicio de Macedo Santos é livre-docente pela FE/USP. Trabalha com ênfase na formação de professores para o ensino de Matemática, currículos de matemática para a educação básica, dificuldades no ensino e aprendizagem da Matemática e fundamentos sociológicos da pesquisa em Educação Matemática.

[64] SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. Ciências Humanas e Sociais em Revista, 32 (2) 13-27, 2010, julho/dezembro.

[65] Os pesquisadores do Ghoem que apresentaram seus trabalhos na ocasião foram: Maria Rezende Bernardes - As construções que o tempo proporciona nas atividades docentes; Antonio Vicente Marafioti Garnica - Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da história oral em educação matemática; Maria Ednéia Martins-Salandim; Luzia Aparecida de Souza e Dea Nunes Fernandes - Educação matemática e história oral: contribuições para um referencial teórico (SOUZA, 2010).

[66] Luzia Aparecida de Souza é professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenadora do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (Hemep). É membro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem), atua principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática, Narrativas e História Oral.

[67] Antonio Vicente Marafioti Garnica é livre-docente e atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (Unesp/Rio Claro) e em Educação para a Ciência (Unesp/Bauru). Coordena o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" e é editor do BOLEMA desde 2008. Principais interesses de pesquisa: Formação de Professores de Matemática, História Oral, História da Educação Matemática, Narrativas e Metodologias de Pesquisa.

[68] Grupo de pesquisa "História Oral e Educação Matemática".

[69] PASSOS, C. L. B. As narrativas como forma de pesquisa e de formação de professores. Interacções (Portugal), V. 7, n.18, 2011.

organizado pela Cármen. Na ocasião, ela convidou colegas brasileiros e portugueses que trabalhavam com narrativas para submeter seus textos. Na verdade, já foram quatro... Não me lembro para onde nós submetemos o terceiro dossiê, mas ele não foi aprovado como dossiê. Com isso, entrei em contato com a Dora Megid da PUC e saiu como número temático[70] da PUC. E o quarto[71] dossiê foi publicado no Bolema.

O que foi e está sendo legal, Marinéia[72], é que foi nesse movimento que o Elizeu conheceu o grupo da Educação Matemática, viu que era um grupo com trabalhos consistentes e para o IV CIPA, que ocorreu na USP em 2010, ele chamou a Cármen, o Garnica e eu para fazermos um simpósio sobre "Narrativas e Educação Matemática"[73]. Foi por influência do Elizeu que foi aberto esse espaço para a Educação Matemática no CIPA, onde participei pela primeira vez de um simpósio desse congresso.

Comecei a participar do CIPA, conhecer novos autores, comprar os materiais e me apaixonei pela Passeggi, porque é impossível não gostar dela. Em 2010, fui fazer um pós-doutorado com ela e, no momento em que iniciei meus estudos no Rio Grande do Norte, também comecei a selecionar candidatos para o mestrado e doutorado, porque estávamos iniciando o doutorado na Universidade São Francisco. Voltando do pós-doutorado, constituo o grupo de pesquisa, que é o HIFOPEM – Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática. Esse é um grupo especificamente de pesquisa que trabalha nesse campo da pesquisa autobiográfica e quem participa dele são os meus orientandos de mestrado e doutorado e egressos, pois alguns egressos permaneceram no grupo. Lemos muito e é nesse espaço que a gente vai construir esse caminho teórico e metodológico. E a gente estuda junto...

Estava fazendo as contas... Eu já tive dez doutorandos que defenderam, tenho mais cinco doutorados e dois mestrados em andamento, além de quatro supervisões de pós-doutorado. Mas a gente está construindo colaborativamente o caminho. A cada semestre, a gente decide o

---

[70] AZEVEDO, H. H. O. Seção Temática: Escritas, narrativas & formação docente em Educação Matemática. Revista de Educação PUC Campinas, V. 18, n. 3, set/dez, (2013). "A publicação deste número apresenta em sua Seção Temática um dossiê sobre "educação matemática", intitulado Escritas, narrativas & formação docente em Educação Matemática, organizado por Adair Mendes Nacarato e Cármen Lúcia Brancaglion Passos, versando sobre pesquisas de natureza narrativa/autobiográfica. Conforme as organizadoras, um dossiê de artigos com diferentes abordagens teóricas e metodológicas, visa socializar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo da formação docente e das práticas de sala de aula de matemática que tomam as escritas de professores e alunos como objetos de investigação". Editorial, pg. 235.

[71] NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. Boletim de Educação Matemática (Bolema), v. 28, n. 49, p.701-716, 2014.

[72] A pesquisadora.

[73] NACARATO, A. M.; PASSOS, C.L.B.; GARNICA, A.V. M. Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente (IV CIPA). 2010. (Mesa Redonda).

cronograma de leituras e estamos pegando obras completas para ler, para poder aprofundar e diferenciar uma obra da outra, assim cada orientando escolhe o caminho com que se identifica mais.

No momento, estou orientando o Jónata[74] que está trabalhando com o curso de Pedagogia e utilizando memorial de formação. Ele acompanhou as alunas durante cinco semestres do curso, elas participaram das disciplinas que ele está ministrando, culminando com os estágios...

Outros orientandos têm trabalhado com a entrevista narrativa que tem sido forte para nós. Eu tive orientandos que trabalharam com pesquisa narrativa com crianças, adolescentes do Ensino Médio, estudantes universitários e com professores. Uma orientanda de doutorado está trabalhando com pesquisa narrativa de sua própria prática.

Em relação à entrevista narrativa, hoje já se tem uma gama de autores que vêm discutindo sobre o assunto. O que vai diferenciar uma entrevista narrativa de uma entrevista semiestruturada? A entrevista narrativa pressupõe necessariamente olhar para uma trajetória. Eu poderia até dizer para você que essa entrevista que você está fazendo comigo é narrativa. Porque você não está querendo saber como é que eu olho, por exemplo, para a disciplina de Estágio em um curso tal. Você está querendo conhecer uma trajetória, você está querendo conhecer a minha trajetória e como é que eu me aproximei da pesquisa narrativa ou da pesquisa com narrativas – porque essas duas são diferentes!

Quer dizer, estou lhe contando uma história, certo? O que vai diferenciar é que a entrevista semiestruturada é feita em cima de um roteiro. Você viu que você fez um roteiro para mim, eu li o roteiro e já sabia o que você quer e eu já estou contando, estou falando, você não precisa ficar me perguntando: "E daí o que você fez?". Quer dizer, você vai perguntar quando você tiver alguma dúvida... A entrevista narrativa, ela pressupõe apenas grandes temas... Por exemplo, se eu quero saber do sujeito, como é que foi a trajetória dele, como é que foi a aproximação dele com as narrativas, como é que ele trabalha hoje com as narrativas, então vou propor focos. É lógico que tem questões que você quer saber, se eu não falar você vai olhar no roteiro e vai pedir para eu complementar. Certo?

Os autores que nós usamos até falam: "Deixa o sujeito falar, a hora que o sujeito fizer a pausa, você entra e pede para ele complementar alguma coisa que você acha que ficou...". Na

---

[74] Jónata Ferreira de Moura é doutorando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (2015) e docente da Universidade Federal do Maranhão. Atua, principalmente, nos seguintes temas: infância, educação matemática, formação do professor que ensina matemática, relações de gênero e diversidade sexual.

entrevista semiestruturada, não; nela você pode fazer entrevista, sem estar interessada com trajetórias. E o que vai diferenciar também, Marinéia, é o tratamento que você vai dar. Na entrevista narrativa, você vai fazer uma textualização ou uma transcriação... O tratamento dos dados não é necessariamente o mesmo de uma entrevista simples – semiestruturada, porque o pesquisador vai tentar construir excertos de trajetórias, daquilo que o sujeito viveu, como é que ele relata a experiência dele, que significados são atribuídos para a experiência dele.

Agora, eu posso usar as narrativas só como fonte de dados que é o que chamamos de pesquisa com narrativas, pelo menos é isso que o meu grupo tem trabalhado. Eu tenho orientandos no grupo que olham para as narrativas somente como fontes de dados, ou seja, fazem a entrevista narrativa e uma análise, às vezes, uma análise até mais convencional. Mas posso ter as narrativas como metodologia também que, nesse caso, todo o trabalho tem outro viés, ele foge completamente daquele cânone, de introdução, capítulo teórico, capítulo metodológico, capítulo analítico... Porque o trabalho com as narrativas é como metodologia de pesquisa, então toda a escrita do texto é diferenciada. Ela se aproxima muito do que o Ghoem[75] faz, não é? Você pode até querer me perguntar: "Mas por que não é História Oral?". Porque a gente não tem preocupação de trabalhar com uma concepção de História... Eu tenho colegas que olham e dizem assim: "Não, mas o que vocês fazem é História Oral!". Eu digo não, não é História Oral, porque a gente não tem um referencial da História, eu não tenho uma preocupação com a concepção de História. Estou olhando muito mais para a constituição histórica do sujeito e eu olho muito mais para os processos de subjetividade do sujeito, isso diferencia da História Oral.

Como eu te disse, podemos ter as narrativas como fonte de dados ou como metodologia e também há a terceira vertente que é a pesquisa narrativa. E isso é uma salada, Marinéia! (risos) A gente tem estudado muito e tem hora que, dependendo da pergunta que as pessoas nos fazem, a gente ainda titubeia... Por que, o que vai caracterizar a pesquisa narrativa? Pelo menos é o que eu estou entendendo até agora e que o meu grupo chegou numa síntese... Eu pressuponho que, na pesquisa narrativa, o pesquisador tem que ter uma inserção no grupo investigado; então, por exemplo, eu tenho dois orientandos que trabalharam com pesquisa narrativa. Uma é a Silvia[76] de Lavras, que defendeu em 2016 e trabalhou com memorial de formação. Ela era a

---

[75] Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática.

[76] CAPORALE, S. M. M. Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática. 2016. 239 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP. 2016.

coordenadora do Pibid[77] na UFLA[78] e acompanhou esses alunos quase o curso inteiro por meio de uma disciplina, depois ela acompanhou no grupo do Pibid e, por último, no grupo do estágio. Então, ela ve envolvida com o pessoal.

O outro aluno é o Carlos[79] que defendeu recentemente e a banca fez muitos elogios para o trabalho[80] dele... O André é de São Luís do Maranhão e é formador na rede municipal do estado. Ele analisou o projeto de formação dessa rede a partir das vozes de um grupo de sete formadores. Ele fez entrevistas narrativas com esses formadores e criou um grupo de discussão com esses professores. Eles fizeram quatro encontros e, então, ele constrói uma história da formação continuada em São Luís do Maranhão.

Para nós, tudo é narrativa, temos nos apoiado muito fortemente na Clandinin e no Connelly e hoje quem mais está mais à frente da pesquisa narrativa é a Clandinin, que tem algumas obras publicadas sem o Connelly, onde ela vai discutir a questão do espaço tridimensional em uma pesquisa narrativa. É esse espaço que vai caracterizar a pesquisa narrativa e por que digo que ele é diferente? O texto todo é narrativo. Quando me refiro à Silvia, por exemplo, ela se intitula ainda cartesiana, pois não conseguiu romper com a escrita tradicional. Já o André rompeu totalmente, o texto inteiro é uma narrativa, ele vai narrando todo o processo... É um texto do gênero narrativo, a análise é narrativa, e os dados são todos narrativos, onde cada sujeito tem a sua história narrada. Ele faz um memorial da vida dele, mas entra no mesmo capítulo junto com os outros. Uma parte da tese é chamada por ele de *As histórias por nós contadas*. Nesta, há sete narrativas de vida e, ao final, ele vai ver o que marcou essas trajetórias... Porque ele vai olhar para a questão do formador e como é que foi o processo de constituição profissional desses formadores, fazendo uma síntese desse capítulo. Na última parte da tese, ele faz a construção de uma história e fala que "essa é uma história, porque é uma história a partir das pessoas que construíram; se você pegar outra pessoa, vai construir outra história".

---

[77] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

[78] Universidade Federal de Lavras.

[79] Carlos André Bogéa Pereira é doutor em Educação pela Universidade São Francisco e professor de Matemática do Ensino Fundamental e Médio das Redes Municipal e Estadual do Maranhão.

[80] PEREIRA, C. A. B. Como nos tornamos formadores de professores: Processo de constituição profissional. Tese (Doutorado em Educação). 209 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. 2017.

Voltando no Jónata, a dissertação[81] dele já está *online* no site da São Francisco, porque ele defendeu em 2015 e deu continuidade no doutorado. Agora ele está trabalhando com os memoriais de formação e foi o único mestrando que trabalhou com narrativas de vida de professoras da educação infantil. Ele partiu do pressuposto de que a concepção de infância que elas têm interfere nas práticas delas e, para olhar essa concepção de infância, ele quis conhecer a história de vida delas. A pesquisa dele eu costumo citar que é referência no grupo, porque ele consegue fazer a metodologia de entrevista narrativa. O trabalho dele é construído dentro da metodologia narrativa. Porque ele pegou aqueles autores que a gente cita bastante que é o Schütze[82], a Jovchelovitch e Bauer[83] e a Wivian Weller[84] e, a partir deles, foi discutindo não somente a construção dos dados, mas os procedimentos de análise. Na dissertação, ele vai colocando modelos, de como fez o processo de análise e trabalhou com categorias, mas elegeu essas categorias a partir dessa análise que ele faz de cada uma das narrativas.

A gente está trabalhando com a Teoria Fundamentada e de onde a gente buscou isso? Às vezes, eu ouvia falar dela, mas um grupo que trabalha muito fortemente e que tem um trabalho muito sólido é o grupo do Jonei[85] e da Déinha[86], na Bahia. Eles trabalham com a obra da Charmaz[87], a *Grounded Teory* – que foi traduzida no Brasil como Teoria Fundamentada.

Tem um livro que peguei a referência com o Ghoem, quando participei de um seminário em Rio Claro, que é aquele livro[88] da pesquisa biográfica do Bolívar, Domingo e Fernández. O

---

[81] MOURA, F. J. Narrativas de Vida de Professores da Educação Infantil na Constituição da Formação Docente: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

[82] SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

[83] JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

[84] Wivian Weller é vice-diretora e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Seus estudos e pesquisas concentram-se atualmente nos seguintes temas: Estudos comparados sobre estudantes no ensino médio e na educação superior; Estudos comparados nacionais e internacionais sobre o ensino médio e seus exames; Sociologia do Conhecimento e Metodologias Qualitativas, com ênfase no Método Documentário.

[85] Jonei Cerqueira Barbosa é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Modelagem Matemática, Materiais Curriculares Educativos e Formação de Professores de Matemática.

[86] Andréia Maria Pereira Oliveira é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando, principalmente, nos seguintes temas: Formação e prática pedagógica de professores que lecionam Matemática, Modelagem Matemática e Materiais Curriculares Educativos.

[87] Kathy Charmaz

[88] BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa em educácion: enfoque e metodologia. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

Domingo sozinho tem um texto[89] maravilhoso, que está no livro que foi publicado pela Maria Helena Mena Barreto. O Domingo também fala da Teoria Fundamentada e esse texto ajuda a gente a dar visibilidade para como fazer a pesquisa. Outro autor que não está nesse[90] texto e que também trabalha com a Teoria Fundamentada é o Michael Appel[91] e o Jónata leu esse conjunto de autores e conseguiu trabalhar com a Teoria Fundamentada. Na Teoria Fundamentada, toda a discussão teórica é construída a partir dos dados. Não seguimos à risca os 'passos' sugeridos por Charmaz, mas as enunciações que são mais fortes nos depoimentos geram os focos de análise e, a partir daí, as vozes dos depoentes são entrecruzadas com as vozes dos autores num texto narrativo.

Dentro do grupo, fomos construindo coletivamente um caminho, não um caminho único, mas possibilidades no grupo. Temos um universo de dezessete trabalhos, sendo elaborados ou já defendidos. Lemos bastante o grupo da França, por exemplo, a Josso[92], a Delory-Momberger[93], o Pineau[94], aquele livro[95] do Nóvoa[96] que é referência junto com o Finger[97]. Nesse livro, há um texto do Ferrarotti[98] e dois textos do Dominicé[99] que a gente gosta

---

[89] SEGOVIA, Jesús Domingo. La teoria fundamentada delprofesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos e herramientas. In: ABRAHÃO, M.H. M.B.; BOLIVAR, A. (Orgs.). La investigación (auto)biográfica em educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**.** Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

[90] Neste momento, Adair aponta para o artigo impresso que estava sobre a mesa: *As Narrativas como Metodologia e Fonte de Dados na Pesquisa em Educação Matemática.* Grupo de Pesquisa HIFOPEM. Este trabalho foi apresentado pela professora Adair na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (Anped) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís em outubro de 2017. Artigo no prelo no momento da entrevista.

[91] APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la práxis delanálisis mostrada a partir del estúdio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. Forum Qualitative Sozial forschung/Forum Qualitative Social Research, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-35, 2005.

[92] Marie-Christine Josso é socióloga, antropóloga e doutora em Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

[93] Christine Delory-Momberger é doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8 e atua na Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité.

[94] Gaston Pineau é professor honorário de Ciências da Educação na Universidade de Tours.

[95] O Método (auto)biográfico e a Formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

[96] António Nóvoa é professor catedrático e Reitor da Universidade de Lisboa.

[97] Matthias Finger é professor do Instituto Superior de Administração Pública (IDHEAP). Universidade de Genebra. Suíça.

[98] Franco Ferrarotti é professor de Sociologia e diretor do programa de doutoramento em Sociologia da Universidade de Roma.

[99] Pierre Dominicé. Universidade de Genebra

muito. Por influência da Passeggi, estudamos também o Paul Ricoeur[100] no grupo. A gente tem feito o movimento de ir e voltar em algumas obras e, por exemplo, o Paul Ricoeur foi um dos primeiros que a gente leu, mas foi muito difícil! São três volumes chamados "Tempo e Narrativa[101]". Na época do meu pós-doutorado, a Passeggi pediu para eu ler só o final do terceiro volume... E foi mais fácil porque a Passeggi me disponibilizou outros materiais, então eu fui ler pessoas que falam do Paul Ricoeur para depois eu ir à obra direto. Mas é uma leitura difícil, a gente já tentou fazer a leitura umas três vezes... Então, a gente lê e depois a gente lê outros textos e volta nele.

Outro que a gente leu, que foi muito bom, foi o Daniel Bertaux[102]. Ele nos ajudou a entender o que é a narrativa de vida, porque a gente não usa a terminologia "narrativa biográfica", a gente usa "narrativa de vida". A grande sacada que eu tive é que um dos capítulos nos quais ele vai dizer: "Mesmo que seja um pequeno fragmento da sua vida que você narra para alguém, isso pode ser considerado uma narrativa de vida, porque faz parte da vida da pessoa". E o que eu estou conseguindo fazer: inserir as narrativas de prática como sendo narrativa de vida, porque é uma narrativa de vida, pois a pessoa está me contando um episódio da vida dela que foi: uma aula que ela deu, em um dia tal, em uma determinada turma, que aconteceu isso, isso e aquilo... Exatamente o Bertaux que me dá essa possibilidade quando ele fala que as narrativas de vida, nada mais são do que narrativas de prática. Agora depende do contexto em que estou: se me interessa olhar para a prática, para os modos de construção de conhecimento, os discursos matemáticos do professor, da criança... Com isso, eu tenho um leque de possibilidades de análise.

O grupo do OBEDUC era composto por eu da matemática, tinha uma pedagoga, a Daniela Dias dos Anjos, que pertence ao grupo da Ana Luiza Smolka, e que se apoia na perspectiva histórico-cultural; tinha uma fonoaudióloga, a Ana Paula de Freitas, que fez também o doutorado na Unicamp e que trabalha com inclusão, também na perspectiva

---

[100] Paul Ricoeur (1913-2005) foi um filósofo francês cuja vasta e completa obra reflete uma tentativa de conciliar, criativamente, algumas das correntes mais significativas da filosofia contemporânea: a fenomenologia, a hermenêutica, o existencialismo e a psicanálise. Renovou a hermenêutica associando à psicanálise.

[101] "Tempo e narrativa" é considerado por muitos a obra magna de Paul Ricoeur. Trata-se de uma trilogia fomentada por diversificado e rico debate intelectual, cuja tese precípua baseia-se na implicação mútua entre tempo humano e atividade narrativa. Os três volumes são assim identificados: I — A intriga e a narrativa histórica; II — A configuração do tempo na narrativa de ficção; e III — O tempo narrado. A tríade forma um vultoso tratado hermenêutico com o qual Ricoeur busca estabelecer ligações entre a narrativa de história e a narrativa de ficção, algo que figura como item primordial na ordem do dia das reflexões do romance e da historiografia contemporâneas, suscitando questões a respeito do que é real e do que é inventado e suas formas de captação e transmissão. http://rascunho.com.br/tempo-narrado-tempo-vivido/

[102] Daniel Bertaux é sociólogo francês que trabalha o método da história de vida para o estudo da Sociologia.

Histórico-Cultural, e uma linguista, a Milena Moretto que é *bakhtiniana*. Então, cada uma tinha um olhar e isso foi interessante e o que nos unia? A perspectiva Histórico-Cultural e Bakhtin. No Hifopem, a gente está estudando Bakhtin novamente, a gente já tinha lido e agora estamos voltando. E por quê? Na hora da análise, quando a gente precisa discutir o papel do outro na construção do discurso do sujeito, eu preciso dos processos de alteridade. Então, quando eu quero olhar para a questão da alteridade e como o outro me constitui e eu me constituo a partir do outro, eu vou procurar Bakhtin para discutir a questão da linguagem. O meu grupo é influenciado pelo grupo do Guilherme[103], o GEPEC[104] da Unicamp e, inclusive, ele tem participado de bancas e a gente tem lido os trabalhos que eles publicam para a gente entender e ter um diálogo maior com o grupo deles. Com isso, a gente voltou a ler o Bakhtin – porque eles são *bakhtinianos* – que já tinha sido uma leitura mais antiga no grupo.

A gente transita por esse caminho e quem me dá certa segurança até por tudo que ela representa para mim é a própria Passeggi, quando ela diz assim: "Olha, Adair, quando você trabalha com todos esses referenciais, eles têm um diálogo muito profícuo entre eles, porque o que os une é a questão da linguagem". Porque, o que é a narrativa? Os autores Ricoeur, Larrosa e o Bakhtin discutem sobre a linguagem, ou seja, eu posso pegar como um elo constitutivo dessa subjetividade do sujeito: a linguagem, ou o discurso como chama Bakhtin, não é?

Há vários teóricos que vão dizer o seguinte: a narrativa é uma condição humana, nós somos contadores de histórias, não tem como, não é? Outro autor também que a gente lê e que gostamos muito é o Walter Benjamim[105]. Alguns do grupo se aprofundam mais em Benjamim do que outros. As primeiras obras do Vygotsky no Brasil foram traduzidas como linguagem, mas hoje já sabemos que ele estava querendo dizer é *palavra*, não é linguagem, porque o que ele quer discutir é o papel da palavra, na constituição do conceito, por exemplo.

---

[103] Guilherme do Val Toledo Pradoé livre-docente da FE/Unicamp e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Atua principalmente nos seguintes: formação de professores, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

[104] Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

[105] Walter BenedixSchönflies Benjamin (1892-1940) foi filósofo, ensaísta, tradutor e crítico literário alemão. É considerado um dos maiores pensadores do século XX e principal responsável por uma concepção dialética e não evolucionista da história.

Agora, quando eu penso em linguagem... Linguagem é tudo, é o gesto, a fala, a escrita, a dramatização, a imagem... Quando fui a Madri e foi uma emoção incrível ver a obra *Guernica*. As cores... Aquilo ali é uma narrativa, é uma narrativa do autor!

Imagem 06: *Guernica*[1] (1937), Pablo Picasso

Como eu estava te falando do livro do Bolívar, ele tem outros artigos que são mais recentes. Eu gosto muito desse livro quando ele vai dizer dos três modos que as narrativas têm aparecido. A narrativa aparece para ilustrar uma teoria, ou ela é soberana e não aparece nenhuma teoria, nem a voz do pesquisador – que é o que tem acontecido em muitos trabalhos. E tem a análise narrativa, que o pessoal está entendendo qualquer coisa como análise narrativa... Eu não posso ficar contando qualquer negócio... Então, por exemplo, o que o meu grupo entende, Marinéia, que, ao fazer uma textualização, que não é só limpar as marcas de oralidade... Mas, quando tem uma entrevista que vai e volta como essa que eu estou fazendo com você, e tenta construir uma história meio que cronológica com certa linearidade, mostrando como é que as coisas foram acontecendo, para mim essa é a textualização mais importante no campo narrativo. Esse é um processo de análise, porque ela tem que ser lida não se sabe quantas vezes... E esses autores que a gente usa da entrevista narrativa, como o próprio Fritz Schütze traz a questão da exaustão da entrevista, que, dependendo do caso, é necessário fazer mais de uma entrevista. O Jónata, por exemplo, fez três entrevistas com uma professora, porque vai devolver a primeira, ele diz: "Olha, isso daqui não ficou legal, dá para você falar um pouquinho mais?"; "Olha, mas ficou uma lacuna... O que aconteceu daqui para cá?". Por isso, os autores chamam de exaustão, que significa fazer outras entrevistas até que o tema seja esgotado, sem deixar buracos.

O outro ponto se refere à ética do pesquisador em relação à devolutiva da textualização. Entendo que, nesse momento, também deve ser devolvida a transcrição, quando o sujeito verifica se o tom da conversa foi mantido, ou se o sujeito gostaria que ficasse ou não determinados pontos e devolve para o entrevistador, quando ele volta a textualizar e devolve novamente para o sujeito. Porque é na hora que você devolve para o sujeito participante da pesquisa que ele vai tomar noção da sua história com um todo.

A Christiane Barbato[106] se baseou em um texto do Vicente e fez transcriação. Ela produziu praticamente um texto literário, meio que poético de cada um dos sujeitos e relacionou cada sujeito a uma música, um poema e foi costurando...

Não sei ainda se podemos dizer que o trabalho com as narrativas na Educação Matemática é uma tendência, penso mais como uma abordagem metodológica de pesquisa que ganha espaço no Brasil por volta da década de 1990 – como indica o trabalho[107] da Marli André[108]. Para ela, essa mudança passa a olhar para o professor, para a questão da subjetividade, da identidade, da historicidade dele como sujeito. É nesse momento que combina inclusive com todo o movimento do CIPA que passa pela valorização da narrativa, como produção do sujeito, quer dizer, é a constituição do sujeito, é o sujeito se narrando, atribuindo sentido para aquilo que faz, ou que ele fez, ressignificando sua trajetória, se projetando... Por isso, a narrativa é colocada como um dispositivo de pesquisa e de formação.

A história desse movimento para mim é muito interessante e é apaixonante, Marinéia, porque, depois que você entra nele... Quando vejo os meus orientandos defendendo, recebendo os elogios e eu percebo que o resultado final foi realmente um bom trabalho, que ficou muito bem feito e que tem análise e tudo mais. Você pensa assim: "É o caminho!". E o que a gente tem percebido, principalmente para a formação... Porque, no seu caso não, porque você está entrevistando pessoas que de certa forma já transitam por essa abordagem metodológica. Mas, por exemplo, quando você pesquisa um professor, como no caso do trabalho do Jónata, que tem uma professora que, quando ele devolveu a textualização da história de vida dela... Bem, primeiro porque são pessoas muito simples e antes de qualquer coisa nos perguntam: "O que eu vou falar tem importância para você?"; "Eu não tenho nada para falar...". Para elas, esse processo de participar de uma pesquisa foi um acontecimento, então teve uma das professoras que chamou a família para fazer a leitura da textualização para todos.

E essa professora entrou num processo reflexivo... Ela simplesmente usou uma expressão que eu costumo até citar: "Eu deixei a vida me levar!". Ou seja, naquele momento que é o que o Ricoeur fala da tríplice-mimese, que é a pré-figuração, a configuração e a

---

[106] BARBATO, C. N. A constituição profissional de formadores de professores de Matemática. Tese (Doutorado em Educação). 2016. 322p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

[107] ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas de 1990. In L. S. B. Maciel, & A. Shigunov Neto, Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

[108] Marli Eliza Dalmazo Afonso de André é professora aposentada da FE/USP e, desde 2000, integra o corpo docente do Programa de Estudos pós-graduados em Educaçãoda PUC/SP. Em 2013, assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores na PUC. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação.

refiguração... Então, a refiguração é aquele momento em que o sujeito se dá conta de: "O que fizeram comigo? E o que eu faço agora, com isso que fizeram comigo?", que é o caso dela. Porque ela vai olhando a história de vida dela e percebe que nunca decidiu nada sozinha, o que ela ia fazer... Sempre alguém disse: "Olha, vai fazer Magistério, que é melhor"; "Ó, faz isso que é melhor...". E ela se dá conta na leitura que ela faz da sua própria textualização. Por isso que Paul Ricoeur vai falar da importância da narrativa que é a constituição identitária do sujeito.

E, para mim, tem sido um processo muito rico, primeiro porque vem a questão da idade que a gente vai ficando mais reflexiva com a vida, vai valorizando coisas que às vezes não valorizava antes. Não é fácil envelhecer, não é fácil... Penso assim: "Quanto tempo mais eu tenho?". É um processo... E a gente entra nessa reflexividade sobre a vida e, quando eu começo a olhar para todo esse método biográfico... Nossa, menina! Eu mudei tanto a minha forma de olhar para a minha infância, para a minha adolescência, para os meus pais, entendeu? Quer dizer... A compreender o que foi que passou com eles, por que tomaram as decisões que tomaram ou por que eu tomei certa decisão, ou tomaram por mim? O que me ajudou nesse momento a tomar uma decisão... Porque eu costumo sempre dizer: eu sempre fui uma pessoa batalhadora, de estudar muito, certo? Mas eu sempre tive pessoas que me abriram as portas e eu me atirava nas portas que eram abertas... Então, quer dizer, se nasci numa roça, em uma família pobre de dez filhos, pai agricultor que sustentava os filhos trabalhando na enxada de sol a sol e hoje eu cheguei a ser uma doutora em uma universidade, com certa produção acadêmica igual à que eu tenho, quer dizer... Foi um mérito meu... Foi mérito meu!

Mas também reconheço que muita gente me ajudou ao longo da vida, por exemplo, um Lorenzato que me aceita para fazer um mestrado e, na época, não era usual para um professor da Unicamp aceitar um professor de escola pública para fazer o mestrado; então, ele me abre uma porta. Depois, o Dario me abre outra porta quando ele me aceita no doutorado, quando muitos diziam: "O que uma mulher de mais de quarenta anos quer fazer doutorado? Qual é a trajetória que ela pode ter para usufruir desse doutorado?". Até isso foi dito quando eu cheguei para fazer o doutorado...

As portas sempre foram se abrindo para mim... Tinha que indicar alguém na reunião para o GT[109] de Formação da SBEM[110] para ser vice-coordenadora da Paiva[111], de 2001 a 2002;

---

[109] Grupo de Trabalho 07 – Formação de Professores que Ensinam Matemática.

[110] Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

[111] Maria Auxiliadora Vilela Paiva é professora aposentada da UFES e do Instituto Federal do Espírito Santo. É fundadora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática do ES. Tem experiência na área de Educação Matemática, atuando nos temas: Matemática, Formação do Professor, Ensino- Aprendizagem da Matemática.

na época, como o Dario estava com muito trabalho, ele me indicou e depois fui ser coordenadora do GT da SBEM, de 2003 a 2006. Muitas portas foram abertas para mim... Também fui ser coordenadora do GT da Anped, de 2008 a 2009 e depois do Comitê Científico da Anped, de 2011 a 2015. Essas vivências foram maravilhosas porque passei a ter contatos com pesquisadores, a conhecer a regra do jogo, como é que as peças desse jogo são movimentadas... Quem está ali com o poder na hora... Então, tudo isso são coisas que vão te constituindo... Agora, são coisas que você consegue por mérito, mas tem alguém que também te ajuda.

É como eu estava te dizendo e, quando eu começo a mergulhar no método biográfico, olhar para a questão das narrativas, eu começo também a produzir outro sentido para a minha vida, você entendeu? É um processo que eu falo que é apaixonante. Agora, a gente não pode deixar que o campo seja banalizado. Isso que eu *pego muito no pé* dos meus orientandos, eu falo que a gente tem obrigação de produzir trabalhos de qualidade. O método biográfico é um movimento importantíssimo que talvez seja agora a discussão que provavelmente vai despertar em vocês no Ghoem.

Quando o Vicente me convidou para falar em uma reunião[112] no grupo de vocês, quer dizer, muda inclusive a relação do pesquisador com o pesquisado... Porque agora eu estou olhando para o sujeito, eu não estou olhando para a história de uma instituição, eu não estou olhando para a história de um curso, estou olhando para a história de um sujeito e quais são os cuidados éticos que eu preciso ter? Aquele texto[113] do Larrosa, que saiu no nosso Dossiê de Narrativas do Bolema que foi traduzido pelo Filipe[114], é maravilhoso, quando o Larrosa diz: "Eu não posso transformar a vida do outro numa sociedade do espetáculo". Como essas narrativas são publicadas e/ou divulgadas? O pesquisador tem que ter o cuidado ético com essas devolutivas e respeitar os sujeitos participantes da pesquisa. Eu peço para os meus orientandos devolverem a análise também, os sujeitos ficam orgulhosos e participam das defesas, ou seja, é todo um movimento ético que o pesquisador vai construindo – que não é aquela ética da Plataforma Brasil, mas é a ética que você vai estabelecer no campo da pesquisa.

Com as narrativas, podemos olhar para a constituição do sujeito, para as tendências de ensino, o que os professores estão ensinando, ou a história do ensino da Matemática. Na

---

[112] Reunião ocorrida no dia 14/06/2013 no Anfiteatro "Prof. Dr. Mário Tourasse Teixeira" – Departamento de Educação Matemática e Matemática.

[113] BONDÍA, J. L. FERNANDES, F. S. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertérz. Boletim de Educação Matemática (Bolema). Rio Claro, v. 28, n. 49, Ag/ 2014.

[114] Filipe Santos Fernandes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e tem especial interesse nas seguintes temáticas: História da educação matemática; Relações entre educação matemática e educação do campo; e Matemática: sujeito, saber, poder.

Pedagogia, eu trabalho muito com a autobiografia dos alunos, com memórias diversas, com memórias de professores e eles vão escrevendo. Hoje, o curso de Pedagogia é voltado para garotas de dezessete, dezoito anos que estão chegando à universidade e vejo professoras mais velhas de trinta anos e, quando elas contam a trajetória de ensino de Matemática delas, percebo que não há mudança. Não muda! Tem coisas que aconteciam nas décadas de 1970, 1980, 1990 e que continuam acontecendo com a meninada agora nos anos de 2000, de 2010: a pressão moral, a discriminação, a violência simbólica que os professores fazem, isso porque os alunos não tiram boas notas na disciplina de Matemática... Essa maldita tabuada que eu gostaria de apagar e criar outro nome, você entendeu? Chamada oral e humilhação... Coisas que alunos de vinte anos vêm narrando para a gente que passou na escola. Como, gente? Com todas as reformas que tivemos, com todo o movimento e continua... Então, eu olho muito também para essa questão do ensino de Matemática. Esse é o movimento que vai acontecendo a partir das histórias narradas por esses sujeitos.

Mas, essa questão do trabalho de pesquisa com as narrativas faz parte de um caminhar... Não só no sentido da análise, mas também da própria organização do texto, de pesquisa, seja da dissertação ou tese. Temos que olhar quem é o autor? Qual é o estilo de escrita dele? A Silvia fala assim: "Eu não consigo escrever um texto que não seja um texto fechado pá, pá, pá...". Eu vou respeitar, não é? Agora, por outro lado, eu já tive orientandos também que falam, falam e não falam nada e isso também é complicado, porque o estudante entrega cinquenta páginas de um texto, eu falo: "Olha, acho que isso aqui dá para a gente reduzir para umas vinte páginas... O que você quer dizer com esse capítulo?". Então, nós orientadores temos estes dois extremos: aquele orientando que tem dificuldade e prefere fazer aquele texto mais tradicional, canônico e tem aquele aluno que viaja, atira para todo lado...

Hoje, para um trabalho acadêmico, tem que se pensar o seguinte: Quem é o leitor? Se você tem um trabalho de trezentas páginas, é um trabalho que vai ficar nas bibliotecas... Porque, quando eu oferto uma seleção de trabalhos que eu gostaria que os alunos lessem na pós-graduação, qual é o critério deles? É o número de páginas e eu quero matar! Então, eu procuro não colocar um número muito discrepante, porque, às vezes, você tem teses interessantes, mas tem trezentas e cinquenta páginas! E não cabe na vida das pessoas, não cabe na vida de uma banca para ler, não cabe! Tem que existir alguma objetividade. Eu venho percebendo que tem orientandos que conseguem fazer um texto leve, gostoso, prazeroso e objetivo e não fica divagando. Mas daí são os limites enquanto autoria.

Agora, sobre os limites que você me perguntou, sobre esse movimento e que eu não chamaria de limites, mas são os cuidados que precisamos ter, porque é importante... O cuidado

de não deixar que esse viés narrativo seja mais um modismo que vem e passa como outros, sem ter essa dimensão mais crítica, mais analítica. O mais importante é a continuidade dos estudos teóricos, tem que existir muito aprofundamento teórico, conhecer aquilo que estamos pretendendo fazer... Buscar autores que dialogam entre si, porque também tem autores que não dá para estabelecer diálogo; então, quando eu tenho esse universo de autores que a gente usa, a gente fica pensando assim: "Nossa, mas será que dá para eu falar com esse autor?". Por exemplo, quando olho para a Teoria Fundamentada, eu penso assim: Dá para eu falar no campo da narrativa? Ah, mas o Appel fala, o Domingos Segóvia fala, então, eu acho que dá... O Guilherme diz assim: "Olha, eu não gosto do tipo de análise que o Schütze faz, porque ela é muito quadradinha". Mas, para nós da Educação Matemática, às vezes uma coisa mais quadradinha dá para gente uma margem maior de você ousar do que se não tiver referencial nenhum. Devemos tomar certos cuidados e precisamos entender que é ainda uma metodologia emergente e há muito o que ser feito pela frente.

O que me incomoda muito e que eu vejo que não é o caso do seu grupo de pesquisa é que eu não deixo meu orientando ler um único texto de um autor e usar na referência, porque o pesquisador tem que conhecer quem é esse autor. Você pode até usar um único texto dele, mas tem que pensar: Qual é a matriz teórica desse autor? De onde ele partiu? Quem é ele? Com quem ele dialoga? Principalmente em uma tese de doutorado, que você tem dez, vinte páginas de referência e, às vezes, um autor que você citou uma vez no trabalho. Então, eu falo: "Ele não foi referência para você". Uma referência é aquele autor que você vai e volta nele, que te ajuda a compreender e analisar o fenômeno...

São cuidados que a gente precisa ter. Eu falo isso para alguns colegas: "A gente não sabe por que, de repente, acaba virando referência para as pessoas...". E isso é um perigo muito grande, pois aumenta o nosso compromisso ético. Quando eu vou produzir um texto hoje, eu penso nas pessoas dizendo assim: "Bem, ah... Mas é a Nacarato que escreveu, então isso eu posso usar". Não pode, às vezes tem coisa que não dá para serem ditas, não é porque eu escrevi que tem profundidade. O que acontece às vezes é que fazemos textos por encomenda, meio que na correria, então não sai do modo como você gostaria de fazer. Mas, eu fico pensando que eu não posso mais aceitar esse tipo de convite para fazer artigos, porque basta você criar um termo novo que as pessoas... Deixa eu te explicar melhor... Regina e eu, certa vez, escrevemos um texto no auge dos grupos colaborativos falando que não concordávamos com o que a literatura vinha apontando... Porque, para nós, nenhum grupo é autenticamente colaborativo, sempre terá hierarquia e relações de poder... Então, não dá para você ficar escrevendo aquele romantismo de grupo colaborativo: "Agora existe colaboração!". Entendo que as pessoas fazem coisas

conjuntas, entendeu? Nesse texto específico, escrevemos a expressão "Dimensão Colaborativa", pois eu já tive que dar uma entrevista do que a gente estava entendendo por "Dimensão Colaborativa...". Eu falei: "Gente! Foi só uma palavra que a gente colocou", depois tive que explicar por que a gente quis usar essa e não outra palavra. Então, quer dizer, são esses cuidados que agora a gente precisar ter, porque, de repente, você escreve uma palavra na hora, na falta de outra: "Meu Deus, não era isso que eu estava querendo dizer!".

No momento, estou trabalhando no curso de Pedagogia. Nós ficamos três anos sem a Pedagogia na São Francisco; no final de 2015, a universidade apostou e agora temos turmas com oitenta alunos. Voltei a dar aula na Pedagogia esse ano e, no primeiro semestre da disciplina de Didática, foi legal, porque eles produziram para mim as memórias de escola. Muito legal, não devolvi as memórias, disse para eles que eu não ia devolver... Se eu quiser usar essas narrativas com eles eu posso, pois eles serão os meus alunos na disciplina de Metodologia da Matemática. Nesse semestre, eles vão fazer o memorial de formação e pedi para eles contarem sobre a educação básica e do primeiro ano do curso que eles já fizeram. Vamos ver, os pacotes estão em casa para eu ler, mas é muito gostoso trabalhar com as narrativas na licenciatura, mas dá muito trabalho também...

Com relação a contatos com pesquisadores de outros países, eu tenho tido com a Teresa Sarmento[115] que é da Universidade do Minho e que já recebeu uma orientanda minha. O grupo de Portugal parece que se afastou das narrativas, eles publicaram bastante, mas sei que agora no CIBEM[116] tanto na apresentação[117] que fiz, quanto no *Taller*[118] sobre narrativas que Cármen e eu fizemos, as portuguesas foram nos assistir... Então, eu não sei se elas têm alguma intenção de voltar a trabalhar com as narrativas.

Sobre outros nomes da área da Educação Matemática que trabalham com narrativas… Você perguntou da Teresinha do Pará, ela trabalha, mas é na área de Ciências, não é da Educação Matemática... Porque em Belém tem um grupo forte que é o da Teresinha e da Silvia

---

[115] Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira é professora no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tem se dedicado à docência na graduação e pós-graduação de professores, bem como à investigação sobre as problemáticas da formação de professores, histórias de vida de profissionais da educação, da organização escolar e da relação escola-famílias-comunidades. Em termos de metodologias de educação, é especialista em métodos biográficos.

[116] VIII Congresso Ibero-americano de Educação Matemática. Madrid. 2017.

[117] NACARATO, A. M. Conhecimento produzido por professoras dos anos iniciais com tarefas sobre o pensamento algébrico. In: VIII Congreso Ibeoramericano de Educación Matemática, 2017, Madrid. Libro de ActasdelCongreso. Madrid: VIII CIBEM, 2017. v. 1. p. 1-8.

[118] NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. A produção de narrativas como dispositivo de pesquisa e de formação do professor que ensina matemática. In: VIII Congreso Ibeoramericano de Educación Matemática, 2017, Madrid. Libro de Actas del Congreso. Madrid: CIBEM, 2017. v. 1. p. 1-8.

Chaves[119] que tem uma boa inserção, inclusive no CIPA, mas elas são da área de Ciências, do ensino de Ciências. A Maria Laura[120] também trabalha e é do grupo de vocês...No grupo coordenado pelo Dario, na Unicamp, o foco não são as narrativas, a gente trabalha mais com pesquisa do tipo "Mapeamento", que é mais olhar para as produções que já existem e fazer metanálises, pesquisas-sínteses daquilo que é produzido. A gente nunca decidiu assim: "Esse ano, vamos discutir narrativa...".

Porque o que tem acontecido, Marinéia, é que tem tido muita coisa sobre narrativas, mas também eu vejo muita coisa entrando na onda, meio que modismo...Todo mundo falando que está fazendo narrativa... Inclusive eu tenho ido a algumas bancas e tenho avaliado alguns textos que, às vezes, eu falo não... Não tem consistência, sabe? É um modismo e a coisa fica complicada, porque não tem um referencial. E isso enfraquece uma área que está emergente, que está com certa força. A gente tem um texto[121] que foi publicado no primeiro semestre na Zetetiké em que a gente mapeou as pesquisas no período de 2001 a 2011. Nesse trabalho, a gente mostra todo o movimento que, por um lado tem o Ghoem que é representativo, e depois o resto é tudo muito esparso. Por exemplo, no meu grupo mesmo as pesquisas começaram em 2014, 2015 e 2016 e esses trabalhos nem entraram no mapeamento...

Outro movimento que surge e que vai ganhar força e que também a gente precisa tomar cuidado, e o Vicente é extremamente crítico em relação a isso, é o tema da Insubordinação Criativa. Nesse contexto, as narrativas estão sendo usadas e têm se prestado a mostrar práticas insubordinadas... Mas, eu assino embaixo o que o Vicente disse: "Você não pode dizer que sua prática é insubordinada". É o leitor que vai dizer: Olha, isso é uma prática insubordinada", mas eu me intitular, isso é muito perigoso. No ICOCIME[122], que aconteceu há uns quinze dias em

---

[119] Silvia Nogueira Chaves coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa "Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências" do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - PPGECM/UFPA, no qual é docente. Desenvolve pesquisas no campo dos Estudos Culturais, Formação Docente, Políticas de Subjetivação e das Narrativas (Auto)biográficas.

[120] Maria Laura Magalhães Gomes é professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência docente nas áreas de Matemática e Educação Matemática, com ênfase em Formação de Professores, História da Matemática e da Educação Matemática. Como pesquisadora, tem trabalhado principalmente em temáticas do campo da história da educação matemática.

[121] NACARATO, Adair M.; OLIVEIRA, Andréia M.P.; FERNANDES, Dea. Histórias da formação e de professores que ensinam Matemática: possíveis aproximações teórico-metodológicas. Zetetiké, v. 25, n. 1, (46-74). Dossiê Temático. 2017.

[122] 1st International Conference on Creative Insubordination in Mathematics Education. São Paulo. 2017.

São Paulo, estava o Vicente, o Bairral[123], o Daniel[124] e eu coordenando um grupo de discussão. Eu disse assim: "Olha, eu não me considero insubordinada, eu tento formar professores insubordinados, mas eu não sou!". A Vanessa Crecci[125] estava do meu lado e disse: "Discordo"! Eu falei: "Mas eu não me julgo insubordinada...".

Agora sobre as políticas públicas para a formação de professores que você me perguntou, isso é outra tese, outra entrevista, não é? (risos)... Mas eu vejo assim... Em relação à formação de professores, eu acho que a Pedagogia ainda avançou um pouquinho mais do que as licenciaturas, porque as licenciaturas da época que eu fiz para os dias atuais, eu acho que tem poucas mudanças... Houve um investimento maior na área de estágio, na área das práticas, mas as específicas são as mesmas... Eu tenho certeza de que se eu for assistir hoje a uma aula de Cálculo na licenciatura em Matemática talvez seja a mesma aula de Cálculo que eu tive na década de 1970. Eu vejo que há um movimento muito grande em cima disso, inclusive, da própria SBEM que está mobilizada com esse tema. O GT da SBEM tem tido uma atuação forte nesse sentido e os fóruns de licenciaturas vão incorporar a Pedagogia também. Só que é um movimento que a gente está indo timidamente, tentando construir um espaço... Mas vêm as políticas públicas como um trator e destroem tudo... Porque, quem agora ganhou a verba para formar professor? O IMPA[126]! O IMPA acabou de ganhar a verba para formar professor, já temos o PROFMAT[127], que não forma professor nenhum para atuar na escola básica. Agora eles vão fazer a mesma coisa com todos os seguimentos, inclusive com os anos iniciais. A gente está sempre remando com muita dificuldade contra a maré e vem a correnteza do outro lado e destruindo...

---

[123] Marcelo Almeida Bairral é professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atua em educação matemática nos seguintes temas: interações em ambientes virtuais, tecnologias e formação de professores, aprendizagem matemática em dispositivos móveis com toques em tela, inovações curriculares em geometria.

[124] Daniel Clark Orey é professor emérito de Educação Multicultural e Matemática, na CaliforniaStateUniversity, Sacramento. Dr. Orey fala e escreve, fluentemente, em inglês, português e espanhol. Em março de 2011, aceitou o cargo de professor de educação matemática no Centro de Educação Aberta e a Distância na Universidade Federal de Ouro Preto.

[125] Vanessa Crecci tem experiência como docente no ensino fundamental, no ensino superior e na formação continuada de professores. Atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional da FE/Unicamp e na graduação na Universidade Paulista (UNIP).

[126] Instituto de Matemática Pura e Aplicada.

[127] Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

Acho que foi muito legal o que o Ubiratan D'Ambrosio[128] e a Paola Valero[129] disseram no ICOCIME: "É você fazer a sua parte!". Não adianta esperar que venha algo de cima, porque não vem nada... Então, é você tentar construir na sua sala de aula, no seu espaço de pesquisa, ou de formação, levar esses professores a refletir sobre suas práticas, pensar em outras práticas...

Qual é a grande dificuldade que vejo hoje na Pedagogia? É que a Pedagogia de anos atrás era o professor que tinha o Curso Normal (Magistério) e que voltava para fazer Pedagogia. Então, ele ia para o curso de Pedagogia com certa experiência de sala de aula e as discussões eram interessantes. Hoje, ao entrar em uma sala do curso de Pedagogia, como eu entrei no semestre passado, 50% da classe tem menos de vinte anos, são alunos de dezessete, dezoito anos, e aí? O que você vai formar em quatro anos? Você não forma! Você não dá um capital cultural... Não dá tempo! Porque eles não conseguem ler, não conseguem escrever, não conseguem entender uma orientação que você dá... Você dá a orientação e, na aula seguinte, eles chegam com tudo errado. Ou seja, não entenderam... Ou, na hora em que você está falando, já vira aquela confusão na classe... Porque ninguém está entendendo o que você está pedindo... Então, a gente tem outro perfil chegando hoje para ser professor...

E a formação inicial não dá conta dessas questões. O que a gente tem que construir é uma mentalidade de que a formação da licenciatura, da graduação, não é a formação inicial, a formação inicial é desde que ele entrou na escola. Mas essa formação da graduação que a gente chama até de formação acadêmica, ela é para construir algumas bases... Porque o sujeito vai se formar pelo resto da vida... A formação é sempre... Porque a hora em que ele vai para a sala de aula, que ele vai se deparar com os problemas é que ele vai tentar buscar a solução; então, o que a gente tem que formar hoje na graduação é a postura investigativa do professor. Porque se formar isso, pronto! Não importa que mude a gestão da Secretaria de Educação, que mude o projeto da Rede, porque era metodologia tal e agora é outra metodologia. Porque é um professor que está preparado. Agora se eu for ficar quatro anos, ensinando, dando aulas, sem nenhuma reflexão sobre as práticas, vou ter professor reproduzindo como nós reproduzimos quando a gente cursou!

---

[128] Ubiratan D'Ambrosio é professor emérito da Unicamp e atualmente é docente dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN, da PUC/SP, na FE/USP e IGCE/Unesp/Rio Claro. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: História e Filosofia da Matemática, História e Filosofia das Ciências, Etnomatemática, Etnociência, Educação Matemática e Estudos Transdisciplinares

[129] Paola Valero é professora no Departamento de Educação, Aprendizagem e Filosofia da Universidade de Aalborg, na Dinamarca. É líder do grupo de pesquisa Ciência e Educação Matemática (SMERG). Seus interesses de pesquisa incluem as dimensões sócio-políticas da educação matemática em todos os níveis, particularmente nos processos de inovação e mudança; multiculturalismo e diversidade, e processos de inclusão/exclusão. Ela tem interesse no desenvolvimento da compreensão teórica da educação matemática como prática política.

Agora, nossas pesquisas não chegam até o professor, não chega mesmo, não é? A gente vem com a bandeira de que não é mais pesquisa para, ou sobre, mas é pesquisa com o professor. A gente modifica aqueles que a gente pode estar junto e a gente tem que dar por satisfeito, conseguindo fazer alguma coisa, porque formação em larga escala eu não acredito... E essa formação em larga escala não traz resultados, já está mais do que provado!

"Eu sempre pensei a narrativa do ponto de vista da formação de professores e da pesquisa"

Imagem 07: *A lição do ditado*[1] (1891), Demetrio Cosola

Quando enviamos o convite formal no dia 12 de julho de 2017 para Cármen Lúcia Brancaglion Passos, que é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GEM), ela nos respondeu dizendo que seria um prazer participar da pesquisa, mas que, naquele momento, estava realizando um estágio de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Portugal, em Lisboa. Sugeriu, por isso, que eu retornasse o contato na metade do mês seguinte, quando ela estaria de volta ao Brasil. Quando entrei em contato novamente, ela me disse que, naquele mês, participaria de uma banca de qualificação de pesquisa na Unesp, em Rio Claro, no dia 21 de agosto. Agendamos, então, a entrevista para a mesma data da qualificação, ao meio-dia, em uma das salas do Departamento de Educação Matemática.

Atendendo ao meu pedido, Cármen enviou um texto[2]*, à época no prelo, que trata dos trabalhos que seu grupo de pesquisa tem interesse e eu complementei minhas anotações por meio de outras leituras e pesquisa*

---

[1] Capa do livro: LARROSA, J. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

[2] PASSOS, C. L. B. *et al*. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática – GEM: das narrativas de formação à pesquisa narrativa. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. v. 1, p. 210-233. (Coleção SBEM, 13).

na Plataforma Lattes e Diretório de Grupos de Pesquisa, CNPq. Como eu já havia entrevistado Adair, ouvi novamente algumas passagens do áudio da entrevista (já que ainda não havia iniciado a transcrição), tendo em vista que Adair e Cármen desenvolviam e ainda desenvolvem muitas atividades conjuntamente.

Saí de Americana e fui para Rio Claro. Era um percurso totalmente familiar, pois, desde 2014, faço esse trajeto por conta das atividades do mestrado e doutorado na Unesp. Estava tranquila, mas sempre apreensiva, fui tentando fazer algumas conexões entre os elementos narrados por Vicente e Adair e pensando em minhas anotações. Acredito que, pelo fato de estar na Unesp, senti-me mais segura. Cheguei e fiquei esperando por Cármen cerca de 30 minutos, olhando no relógio a todo minuto. Carmén chegou e logo levei-a a uma sala no departamento, pois naquela hora não havia movimento.

Conversamos brevemente antes da entrevista e, em seguida, demos início. Cármen iniciou contando sobre sua formação no curso de licenciatura em Matemática em ritmo acelerado e de modo não cronológico, se assim posso dizer... Na sequência, ela já pulou para a questão das narrativas e depois voltou no período de quando foi professora do CEFAM no final da década de 1980. Como esse foi meu tema de mestrado, acabei perguntando sobre como era o funcionamento desse Centro em Campinas. Bem, a conversa seguiu de modo não-linear, mas, como eu também estava interessada em conhecer a trajetória dela como educadora matemática, fui tentando fazer algumas anotações e tentando retomar alguns pontos rapidamente. Cármen sempre trabalhou com a questão da escrita com seus alunos e veio a legitimar sua prática com as narrativas quando iniciou seu trabalho na UFSCar com a questão dos diários reflexivos e outros contatos que contribuíram para ampliar e aprofundar seus estudos teóricos e metodológicos no âmbito das narrativas.

A entrevista teve duração de uma hora e dez minutos. Cármen se mostrou empolgada com a pesquisa e ficou à disposição para eventuais dúvidas e/ou complementações. Durante o processo de textualização, fui tentando organizar sua narrativa de modo linear. Ao retornar a entrevista textualizada para ela, sugeri que complementasse algumas passagens sobre sua infância e educação básica. Ela fez algumas complementações nesse sentido e em outras partes referentes ao tema das narrativas.

Despedimo-nos e, na sequência, Cármen encontrou no corredor a professora que a havia convidado para a banca de qualificação da qual participaria em seguida.

NARRATIVA DE CÁRMEN LÚCIA BRANCAGLION PASSOS

Em minha memória, não há qualquer fato, na infância ou na adolescência, que pudesse caracterizar como uma "vontade de ser professora". Pessoa alguma de minha família era professor ou havia sido professor. Minha vida estudantil começa em 1961. Filha de operário e costureira, que não mediam esforços para que os filhos estudassem. Frequentei a segunda metade do ano letivo na pré-escola e a primeira série do primário em uma escola particular,

católica, somente para meninas, em Campinas[3]. Não havia escola pública no bairro onde morávamos. As despesas com as mensalidades, impossíveis para dois operários, eram compensadas com as costuras das cortinas da escola e dos uniformes que minha mãe cosia para a escola. É interessante observar que essas memórias familiares e sobre o início da escolarização não foram responsáveis pelo meu interesse pela formação de professores; na verdade, não gostava de ir para escola. A partir da segunda série, estudei sempre em escola pública. O boletim do 4º ano, guardado pela minha mãe, revela uma aluna mediana, que, sem considerar a nota de "comportamento", era melhor em aritmética. Cursei o ginasial (hoje, ensino fundamental II) e ensino médio no Colégio Estadual Vitor Meireles, também em Campinas. Esse colégio ficava em outro bairro, cerca de uma hora de caminhada até minha casa. Ao ingressar no ensino médio, começo a trabalhar, então passo a estudar no período noturno.

Com relação à minha formação, eu gostava de Matemática, não que fosse uma das melhores alunas da disciplina, mas ela me encantava, embora eu gostasse mais de Física. Então, a princípio, eu tinha vontade de estudar Física, talvez pela aplicabilidade, por ter mais fenômenos... O curso que tinha em Campinas noturno era o da PUC[4], então ingressei em 1974 no curso de Matemática. Mas, na época, eu nem pensava na Unicamp[5], achava que eu não tinha condições de entrar em uma universidade e também porque só tinha cursos diurnos.

Quando fui fazer o curso de Matemática, eu já trabalhava e, ao mesmo tempo em que prestei o vestibular, prestei também o concurso para auxiliar de escritório na Petrobrás[6]. Fui trabalhar na Petrobrás na cidade de Paulínia[7]. Saia de casa, em Campinas, muito cedo para trabalhar em Paulínia, usando o transporte fretado pela refinaria. Ao final da tarde, ia direto para a faculdade e, naquela época, havia ainda aulas aos sábados pela manhã.

---

[3] Campinas fica cerca de 100 quilômetros da capital, São Paulo.

[4] Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC - Campinas).

[5] Universidade Estadual de Campinas.

[6] A Refinaria de Paulínia (Replan) foi inaugurada em 12 de maio de 1972, época em que a cidade acabava de ser emancipada politicamente de Campinas. Sua construção começou em julho de 1969 e foi concluída em mil dias, prazo que até hoje é referência para a indústria do petróleo. A área onde hoje está instalada pertencia à antiga Fazenda São Francisco, que foi desmembrada e doada pela Prefeitura Municipal de Paulínia. A cidade foi escolhida estrategicamente para a construção da refinaria, que é considerada hoje a maior do Brasil. Paulínia está a 118 km da capital paulista e sua localização, além de permitir maior facilidade de escoamento da produção, está inserida em um contexto de grandes facilidades logísticas, com acesso às principais vias de transporte rodoviário, ferroviário e terminais aéreos do estado de São Paulo. A Replan é a maior refinaria em capacidade de processamento de petróleo: 66 mil m³/dia, o equivalente a 415 mil barris. Sua produção corresponde a 20% de todo o refino de petróleo no Brasil, processando aproximadamente 80% de petróleo nacional, grande parte da Bacia de Campos. http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria-de-paulinia-replan.htm

[7] Cerca de 130 quilômetros de São Paulo e 30 quilômetros de Campinas.

Durante o curso de Matemática, eu não pensava em ser professora... Como eu te disse, gostava de Matemática, mas não pensava em seguir carreira como professora; na verdade, nunca pensei que pudesse ser professora... Eu não ficava pensando: "Ah, eu quero ser professora, ensinar alguém, dar aula particular...". Isso nunca fez parte do meu cotidiano, mas eu estudava, porque gostava de Matemática. Quando terminei o curso de Matemática, meu filho nasceu no começo de dezembro e, quatro dias depois, o meu irmão mais novo morreu afogado. Eu mudei completamente a minha vida a partir dessa tragédia. Com isso, eu pensava: "Como é que eu vou cuidar do meu filho trabalhando o dia todo? Com quem vou deixá-lo?". Bom, eu pensei: "Eu me formei em Matemática, vou ser professora, vou dar aula à noite!". Então, a partir desses acontecimentos, eu fui para o magistério e saí da Petrobrás. Todo mundo assustou: "Nossa, uma funcionária pública com estabilidade...". Eu trabalhei na Petrobrás por quatro anos, o mesmo período da graduação e pedi demissão. As pessoas falavam assim: "Você está ficando louca, jogando um emprego desse fora"! E, então, eu falei: "É isso que eu vou fazer!" Fui ganhar um sétimo do meu salário como professora... (risos) Foi um baque! Mas foi uma opção por dois motivos: para ficar com meu filho durante o dia e poder continuar trabalhando no período noturno.

Iniciei como professora substituta[8] na Escola Estadual Professora Consuelo Freire Brandão, no bairro Jardim do Lago, em Campinas, e comecei a me envolver com o ensino de Matemática... Desse modo, eu ficava com o meu filho durante o dia e, à noite, o meu marido cuidava dele. Assim foi... E, claro, início de carreira, eu dava aula pensando naquilo que eu aprendi e como aprendi... Mas foi um engano pensar que professora no início de carreira iria dar aulas somente à noite e isso durou um semestre... Porque, nesse período, você começa a lecionar de manhã, à tarde, à noite, é o que tem... Essa tinha sido a minha opção e fui me envolvendo com as aulas, com o ensino... E percebendo que eu não sabia ser professora de Matemática. Eu sabia Matemática, mas não sabia ensinar! Eu me perdi na primeira aula para a 5ª série (atual 6º ano) ao tentar corrigir contas de subtração, deixadas pela professora da turma. Eu comecei a correção pelo processo de compensação... Os alunos não entenderam nada. Agitados diziam que eu estava errada... Precisei da ajuda de um aluno da 5ª série para que "me ensinasse" a resolver uma subtração por reagrupamento. Cheguei em casa e fui estudar; afinal, que algoritmos eram aqueles, que eu nunca havia estudado? Foram dias de muito estudo para dar conta daquelas poucas aulas. Procurei lidar sozinha com as diferentes situações e resolver

[8] Admitida em caráter temporário em 1978 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

as dificuldades e demandas que foram aparecendo, típicas das dificuldades de professores em início de carreira.

Diante disso, surgiu o interesse pela Educação Matemática, isso por volta de 1978, sem saber ainda o que era essa área... Como professora, estava completamente envolvida com o ensino de Matemática, procurando materiais para ensinar, recursos diferenciados e tal... E vou conhecendo outras leituras, até que encontrei os livros de Malba Tahan[9], até então nunca tinha ouvido falar nos escritos dele. E assim vai, continuo sendo professora, trabalhando na rede estadual... Fiz concurso para ingressar como professora efetiva no Estado de São Paulo e assumi o cargo de professora da Escola Professor Adamastor Batista, em Franco da Rocha[10], em 1983. Na época, os concursos não eram regionais; com isso, o ingresso era em qualquer lugar do estado de São Paulo, onde houvesse vaga e o local mais próximo era a cidade de Franco da Rocha. Nesse período do concurso, eu já tinha a minha filha, ou seja, já tinha dois filhos.

Havia um grupo de professores de Campinas que ia para Franco da Rocha – eu era uma delas, então íamos com o meu carro alguns dias e depois revezávamos. A gente ia e voltava todos os dias, chegava à meia-noite e meia em casa e, no dia seguinte, tinha que sair onze horas da manhã, aquela correria... Em 1983, trabalhei o ano todo em Franco da Rocha e, no próximo ano, já consegui remoção para a cidade de Sumaré[11] - na ocasião Hortolândia[12], era distrito de

---

[9] Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido como Malba Tahan (1895 - 1974), viveu a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro. Estudou no Colégio Dom Pedro II, Escola Normal do RJ e na Escola Politécnica do RJ, onde cursou Engenharia Civil. No início do século, era bastante difícil, autores nacionais conseguirem publicar qualquer coisa: os livreiros e os donos de jornais tinham medo de ficar no prejuízo. Assim, procurando lançar-se como escritor, Mello e Souza resolveu criar uma figura exótica e estrangeira, o *Malba Tahan*, e passar como tradutor dos contos e livros desse. Ao ler os Contos das Mil e Uma Noites, ainda menino, havia apaixonado-se pela cultura árabe. Partindo desse conhecimento e melhorando-o com outras leituras, inclusive o curso de árabe, construiu sua personagem. Sua criação era uma rara figura: nascido em 1885 na Arábia Saudita, já muito moço fora nomeado prefeito de El Medina pelo emir; depois, foi estudar em Istambul e Cairo; aos 27 anos, tendo recebido grande herança do pai, saiu em viagem de aventuras pelo mundo afora: Rússia, Índia e Japão. Em cada aventura, Malba Tahan sempre acabava envolvendo-se com algum engenhoso problema matemático, que resolvia magistralmente. O sucesso de Mello e Souza foi imediato e ele acabou escrevendo dezenas de livros e o mais famoso *O Homem que Calculava* (que além de ter sido traduzido para várias línguas, vendeu mais de 2 milhões de exemplares só no Brasil e está na 42ª edição). Hoje, o valor pedagógico dessa obra é reconhecido até internacionalmente. http://www.mat.ufrgs.br/~portosil/malba.html

[10] Dista cerca de 40 quilômetros de São Paulo e 75 quilômetros de Campinas.

[11] Fica a 120 quilômetros de São Paulo e 30 quilômetros de Campinas.

[12] Com o crescimento local, na década de 1980, devido à instalação de indústrias atraídas pelo incentivo fiscal, Hortolândia é responsável por mais de 60% da arrecadação de Sumaré. O desejo por melhorias na infraestrutura e preocupações na área social levou a população a um movimento pró-emancipação, em busca de maior autonomia política. Em 19 de maio de 1991, por meio de plebiscito, a maior parte dos eleitores vota a favor da emancipação. Surge, assim, o município de Hortolândia. Localizada na RMC (Região Metropolitana de Campinas), Hortolândia possui grande potencial de desenvolvimento econômico. O município de Hortolândia faz fronteira com os municípios de Campinas e Sumaré. http://www2.hortolandia.sp.gov.br/nossa-cidade

Sumaré e depois virou município. Com isso, me aproximava mais de Campinas, fiquei durante cinco anos lecionando na região de Campinas, em Sumaré e em Hortolândia[13].

Nessas viagens para Franco da Rocha, conheci um professor de Língua Portuguesa, o Manoel Luiz Gonçalves Corrêa que é meu amigo até hoje, atualmente professor da USP. Viajávamos juntos e, como trabalhávamos na mesma escola, começamos a conversar a respeito do ensino. Naquela época, não tinham livros didáticos distribuídos para as escolas públicas como hoje, não existia o PNLD[14], nem o material didático que o estado de São Paulo fornece hoje. Por isso, muitos alunos não tinham livros e nós elaborávamos os problemas preocupados com a escrita, a questão da linguagem e resolução de problemas... Manoel me ensinou a ensinar matemática a partir da etimologia das palavras. Nos tornamos muito amigos, fazíamos coisas conjuntas com as disciplinas de Português e Matemática, como a questão de leitura do texto matemático. O tempo foi passando e ele dizia assim: "Ah, você está jogando pérolas aos porcos, vai fazer o mestrado!". Eu disse: "Eu, fazer mestrado!".

Esqueci de te falar que, quando terminei o curso na PUC, eu procurei a Unicamp para fazer mestrado na área de Matemática, mas, quando eu cheguei na secretaria do IMECC[15] e falei que eu tinha terminado o curso de Matemática na PUC, um funcionário falou: "Você tem que fazer o nivelamento para o curso de verão", deixando claro que eu não teria condições de acompanhar um mestrado em Matemática. Eu não sabia que existia, na Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisa sobre ensino de Matemática, porque, durante o curso de Matemática que fiz, não havia a preocupação com a metodologia do ensino de Matemática. Como eu trabalhava o dia todo e ia direto para a faculdade, nunca tive oportunidade de participar de eventos de educação ou de ensino, ou algum tipo de trabalho de pesquisa na graduação, de Iniciação

---

[13] A Região Metropolitana de Campinas foi criada em 2000 e é integrada por 20 municípios, dentre eles, Hortolândia e Sumaré. É a segunda maior região metropolitana do Estado de São Paulo em população, com mais de 3,1 milhões de habitantes, de acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2017, e gerou 8,5% do Produto Interno Bruto (PIB) estadual em 2014. Nos últimos anos, a região vem ocupando e consolidando importante posição econômica nos níveis estadual e nacional. https://www.emplasa.sp.gov.br/RMC

[14] O Programa Nacional do Livro Didático foi criado mediante Decreto n° 91.542, de 19/08/1985, que trouxe algumas mudanças: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE [Fundação de Assistência ao Estudante] e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. Vale ressaltar, que desde 1937 havia instituições voltadas para tal finalidade.

http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico

[15] Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica.

Científica e de Extensão[16]. Com o curso de licenciatura em Matemática, eu obtive três habilitações: em Matemática, Desenho Geométrico e Física. Eu gostava de Física e acabei ministrando algumas aulas de Física, no início da carreira, como professora substituta.

Voltando a falar do Manoel: a gente foi conversando e ele falando para eu fazer o mestrado... Mas eu achava que não teria condições, até que comecei a conhecer a Educação Matemática que estava surgindo, porque até então eu conhecia as publicações da RPM[17]. Os anos foram passando e, de repente, tive a oportunidade de trabalhar com formação de professores em 1989 que foi quando concorri a uma vaga para ser professora no CEFAM[18] de Campinas. Foi bem legal mesmo! E por que eu quis pensar em CEFAM naquela ocasião? Eu tinha um grande incômodo na verdade... Os meus alunos que gostavam de Matemática cursavam o ensino médio, curso técnico, prestava vestibulinho e tal... E os que não gostavam de Matemática diziam assim: "Eu vou fazer Magistério!". Com isso, pensei: "Como é que alguém vai ensinar se não gosta?".

Agora muitos alunos do curso de Pedagogia não querem ser professores, já querem é fazer mestrado, formar professores... Naquele contexto em que estava inserida, o CEFAM me interessou muito porque eu pensava em trabalhar com a Matemática na formação de professores. Eu nem conhecia direito o currículo do CEFAM, mas eu fiz uma proposta, na verdade, na época tinha que ter um projeto para a seleção dos professores. Para trabalhar nos Centros, não era por cargo efetivado, mas o professor de outra escola pública estadual poderia ser designado para atuar no CEFAM. Com a aprovação, comecei a trabalhar com outros professores e a maioria já tinha mestrado ou estava cursando o doutorado. O corpo docente do CEFAM de Campinas era muito qualificado, bastante envolvido com a questão da formação de

---

[16] De acordo com a legislação (artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988), o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado: "as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

[17] A Revista do Professor de Matemática, também conhecida como RPM, é uma revista brasileira de divulgação científica publicada pela Sociedade Brasileira de Matemática com colaboração da Universidade de São Paulo. A RPM foi criada em 1982 e trata de artigos tendo enfoque em abordagens voltadas à educação matemática estando na lista de periódicos nacionais reconhecidos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

[18] O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério foi a última política de formação de professores em nível secundário no estado de São Paulo. O Projeto CEFAM teve início em 1988, sendo neste ano implantado em 14 Diretorias de Ensino e ao longo dos anos chegou a ter o número de 54 Centros instalados no estado. Com a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que exigia a formação em nível superior, a proposta do CEFAM vai sendo aos poucos desmantelada, até que as últimas turmas foram formadas em 2005 em todo o território paulista.

Mais informações: SILVA, M. S. Sobre a Formação de Professores das Séries Iniciais na região de São José do Rio Preto/SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2015.

professores. Eram discussões muito interessantes e tínhamos certa liberdade, até me lembro que a coordenação pedagógica era escolhida pelo corpo de professores.

O CEFAM assegurava a formação e a capacitação dos professores, e tínhamos a possibilidade de fazer disciplinas na (pós) graduação como parte do horário pedagógico. Com isso, fui à Unicamp, me inscrevi como aluna especial no curso de graduação, olha só! Fui fazer uma disciplina de Didática da Matemática e conheci o Sérgio Lorenzato[19], que era o professor da disciplina do curso de Pedagogia. E, a todo o momento que dava aula, ele perguntava algo e eu ia para responder, ele fazia assim *[gestos manuais no sentido de parar]*: que era para eu esperar, parar de responder, para deixar as alunas do curso de Pedagogia responder (risos)...

A disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática no CEFAM entrava na carga horária nos terceiros e quartos anos e era desenvolvida na parte da tarde, enquanto que a disciplina de Matemática do Curso Normal, que correspondia ao currículo do atual ensino médio, era abordada durante os quatros anos no período da manhã. Bom, mesmo trabalhando no CEFAM, eu começava as minhas aulas todos os anos com três questões para os alunos: 1) Por que se aprende e se ensina matemática nas escolas? 2) Para que se aprende Matemática? 3) O que a Matemática representa para você? Eram três questõezinhas básicas, que era aquilo que dava subsídios para mim e para o professor Gelson que foi o primeiro professor da disciplina de Matemática do CEFAM em Campinas em 1988. Eu ingressei em 1989... A Adair[20] trabalhou comigo também no CEFAM. Éramos vários professores de Matemática nessa escola, porque, a cada ano, entravam quatro turmas com cento e vinte alunos e a disciplina de Matemática tinha seis aulas, com isso teve que ampliar o corpo docente. Então, a partir dessas três questões, a gente trabalhava durante o ano para tentar quebrar um pouco as concepções dos alunos e a aversão à Matemática. Então, eu já trabalhava com a escrita dos alunos, embora eu nem conhecesse as narrativas. Mas eram questões escritas que norteavam um pouco as nossas práticas.

No mestrado, eu queria trabalhar com a questão das concepções dos estudantes, porque queria entender como os alunos que se formavam no CEFAM iriam atuar como professores em suas salas de aula. Fiz uma retrospectiva com eles do que eles tinham escrito anteriormente no

---

[19] Sérgio Apparecido Lorenzato é professor colaborador da Universidade Estadual de Campinas e atua nos seguintes temas: educação matemática, metodologia do ensino da matemática, aprendizagem matemática, educação infantil e formação de professores de matemática.

[20] Adair Mendes Nacarato é docente da Universidade São Francisco, *campus* de Itatiba, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e ao curso de Pedagogia. É editora da Revista Horizontes e líder dos grupos de pesquisa: Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e Histórias de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM). Atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, prática pedagógica e narrativas (auto)biográficas.

CEFAM e o que eles achavam da Matemática que estudaram no curso de formação de professores CEFAM. Em 1992, ingressei no mestrado[21] e, na pesquisa de campo, acompanhei a sala de três professores egressos do curso CEFAM que foram meus alunos. Interessava-me saber como eles passaram a encarar a Matemática a partir do que foi trabalhado no CEFAM, focando mais na questão de desmistificar essa Matemática, trabalhar com resoluções de problemas, por exemplo, não seria mudança de concepção, mas uma ressignificação do que eles pensavam. Durante o mestrado, fui percebendo as transformações desses professores e utilizei como referencial teórico as perspectivas[22] da Alba Thompson[23] e do João Pedro da Ponte[24] sobre concepções[25] a respeito da Matemática.

Quando prestei o mestrado, não tinha ideia do que poderia ser o mestrado, tanto que o meu projeto não tinha referências bibliográficas... (risos). E, no dia da entrevista, um dos professores da banca me perguntou em que eu tinha me baseado, como é que eu tinha escrito o projeto, quais autores eu tinha consultado... E eu falei assim: "Nenhum! Eu escrevi o que eu pensava." Eu complementei dizendo que, a partir das leituras, das vivências enquanto professora, fui escrevendo e não tive uma referência única, eu não sei como fui aprovada. (risos). Só sei que o Lorenzato, que oferecia uma única vaga, acabou aprovando quatro alunos

---

[21] PASSOS. C. L. B. As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações: uma dimensão axiológica. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1995.

[22] Thompson, A. The relationship oh teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105-127. 1984

Thompson, A. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Em D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics learning and teaching* (p. 127-146). Nova Iorque: Macmillan. 1992

[23] Alba González Thompson era professora de Matemática da Universidade Estadual de São Diego.

[24] João Pedro da Ponte é professor catedrático de Didática da Matemática e, desde 2010, diretor e presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A sua investigação atual incide sobre a prática profissional, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, com especial atenção ao ensino-aprendizagem dos números, álgebra e raciocínio matemático.

[25] PONTE, J. P. *Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação*. In: Educação Matemática, coleção Temas de Investigação, Instituto de Investigação Educacional, Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, Lisboa. 1992.

para o mestrado: eu, a Regina Grando[26], o Mauro[27] e o Edmar[28]. Ingressei no doutorado[29] em 1996 com a Lucila Fini[30], pois o Lorenzato já estava aposentado. No primeiro ano do curso, continuei trabalhando um semestre no CEFAM, até ser contemplada com a bolsa de estudos. Com isso, acabei me afastando, sem vencimento, do meu cargo no Estado porque não podia ter vínculo empregatício, como ocorre hoje. Todo semestre, eu tinha que fazer um relatório de afastamento e encaminhar direto para o CNPq[31], pois se tratava de "balcão" que foi solicitado diretamente ao CNPq, não era bolsa do Programa, como atualmente ocorre. Então, tinha o meu cargo na rede estadual e, durante os quatro anos do doutorado, eu renovava, pedindo afastamento a cada semestre. Até me lembro que o valor da bolsa era de R$ 1.070,00, igual ao meu salário como professora do CEFAM.

E, voltando para a fase do doutorado, em 1996, eu consegui a bolsa de estudos e fiz o doutorado praticamente com dedicação exclusiva. Na pesquisa de doutorado, trabalhei mais com a prática do professor e não com a formação do professor, ou seja, investiguei como os alunos faziam representações geométricas e como os professores, a partir dessas representações, interpretavam tais representações e trabalhavam os conceitos científicos e faziam determinadas elaborações. Mas em muitos momentos da minha pesquisa, eu tive que assumir a aula porque as professoras colaboradoras da pesquisa, que ministravam aulas nas séries iniciais, sentiam certo bloqueio ou lacunas conceituais para trabalhar a matemática, especificamente a geometria. Desde o mestrado que venho desenvolvendo pesquisas com o foco nos anos iniciais e com a Geometria.

---

[26] Regina Célia Grando é professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina e presidenta da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) no triênio 2016-2019. Tem experiência na pesquisa e prática em Educação Matemática, com ênfase em Prática Pedagógica e Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas de investigação: formação de professores que ensinam matemática, desenvolvimento profissional docente, educação matemática e infância, jogo e resolução de problemas.

[27] Mauro Domingos da Silva mudou de orientador durante o Mestrado e concluiu a dissertação com orientação do professor Eduardo Sebastiani Ferreira.

(SILVA, M. D. O papel de um curso de formação na mudança do discurso e da postura do professor. 1998. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Matemática) — FE, Unicamp, Campinas.

[28] Edmar Henrique Rabelo é professor da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem, avaliação, matemática, educação matemática e educação.

[29] PASSOS. C. L. B. Representações, Interpretações e Prática Pedagógica: A Geometria na Sala de Aula. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2000.

[30] Lucila Diehl Tolaine Fini é professora da Universidade Estadual de Campinas e atua nos seguintes temas: educação matemática, solução de problemas, psicopedagogia, avaliação psicopedagógica e dificuldades de aprendizagem.

[31] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

A base para eu trabalhar a Geometria no doutorado foi a partir da perspectiva de Jean Piaget[32] por conta da orientação teórica que a Lucila trabalhava. Atualmente, ela está aposentada. Na época, ela era integrante do grupo de Psicologia e Educação Matemática (PSIEM)[33] na Unicamp. Ela me ajudou muito no trabalho a partir do ponto de vista teórico de Piaget, então eu trabalhei com representações e busquei outros autores...

Durante o doutorado, o Lorenzato, como já estava aposentado, dedicou-se mais oferecendo cursos de especialização[34] em vários lugares e me convidou para atuar em algumas dessas atividades com ele e a equipe que ele constituiu. Então, em alguns momentos, fui atuar com formação continuada de professores, em cursos de especialização, mas a minha primeira experiência fora da formação do CEFAM foi na Unicamp, quando fazia o mestrado e o Lorenzato criou um curso de Aperfeiçoamento em Geometria[35] para professores. Em 2000, terminei o doutorado e retornei à rede estadual, mas não para o CEFAM, pois outro professor havia feito processo seletivo e tinha sido designado para o cargo. Durante o período do doutorado, fui conseguindo remoções para outras escolas e o meu cargo de professora de Matemática estava na Escola Monsenhor Luiz Gonzaga de Moura, próxima da minha casa.

Retomei as atividades na escola pública no ano 2000 e, no final do ano, aconteceram três coisas diferentes: fui convidada para trabalhar na PUC de Campinas, trabalhar em cursos de especialização da Universidade de Franca (Unifran) e também firmei parcerias para a produção de material didático apostilado. Em 2001, assumi duas disciplinas (Estatística e Geometria Analítica) na PUC, junto ao Departamento de Matemática, atuando nos cursos de

---

[32] Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Ficou conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil onde passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio.

[33] As pesquisas desenvolvidas neste grupo estão voltadas para a análise das crenças, valores e atitudes em relação à matemática e à estatística, bem como das habilidades matemáticas e suas relações com a aprendizagem, o desempenho, a representação mental, o automatismo e a memória durante a aquisição e o desenvolvimento do pensamento matemático. A partir destes estudos, o grupo incluiu o tema da avaliação educacional e constrói, aplica e valida instrumentos de medida utilizáveis nos vários níveis de ensino. https://www.psiem.fe.unicamp.br/

[34] Entre 1997 a 2002, Cármen foi colaboradora nos cursos de Especialização em Psicopedagogia e Educação Matemática na Universidade de Taubaté, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, na Fundação Comunitária Educacional e Cultural Patrocínio e na Universidade de Franca. Nesses cursos, a professora Cármen atuou nas seguintes disciplinas de: Laboratório de Ensino de Matemática; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Geometria; Dificuldades de Aprendizagem da Matemática, Metodologia do Ensino de Matemática, Problemas de Matemática e Educação Matemática.

[35] O curso de 180 horas foi oferecido através da Escola de Extensão da Unicamp, sob coordenação do professor Lorenzato. O curso foi pensado a partir do que o professor Lorenzato havia investigado a respeito das dificuldades que os professores sentiam para ensinar geometria. A equipe de professores foi composta por pós-graduandos, orientados por ele.

Psicologia e de Engenharia, mas, nesse local, trabalhei durante seis meses, pois o contrato era por tempo determinado. Em Franca[36], já estava sendo implantando o mestrado em Ciências na Unifran e, como eu já trabalhava lá há algum tempo por conta das especializações, fui contratada, onde fiquei até 2002. Essas atividades foram exigindo uma jornada diária imensa e, para trabalhar integrando todos esses compromissos com o cargo de professora na escola básica, foi ficando difícil. Pedi exoneração do meu cargo na rede estadual, pois a escola era o que me tomava praticamente quarenta horas semanais. Foi assim profissionalmente...

Meu filho cursava Engenharia de Materiais na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e eu acompanhei de perto uma greve de seis meses. Quando terminou a greve no final de 2001, fiquei sabendo que foi aberto um concurso para o Departamento de Metodologia de Ensino na UFSCar. Prestei o concurso para ministrar as disciplinas de Metodologia e Estágios para os cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia. Fiquei em segundo lugar na classificação, quem passou em primeiro lugar foi o Vinício de Macedo Santos[37]. Até então, eu lia os trabalhos dele e fiquei feliz por ele ter passado nesse concurso. Nesse mesmo tempo, ele fez um concurso na USP[38] e, como ele morava em São Paulo, não assumiu o cargo na UFSCar. Então, quando terminou o segundo semestre letivo de 2001 em maio de 2002, eu fui chamada para ingressar e estou na UFSCar até agora.

No início, eu trabalhei nos cursos de Matemática e Pedagogia com disciplinas relacionadas à Educação Matemática e nos cursos Física, Química e Biologia, lecionando Didática Básica. Comecei a me envolver com as atividades da universidade, trabalhei na reformulação dos cursos que ocorreu em 2004. E a narrativa começa ser mais efetivamente presente no meu trabalho no curso de Matemática, pois eu trabalhava com diários reflexivos relativos aos estágios que os alunos realizavam. Solicitava que eles não fizessem simplesmente descrições, mas sim reflexões das aulas observadas. Mas antes disso, como eu te falei, sempre pedi para que os meus alunos escrevessem sobre a Matemática vivida por eles antes de entrar na escola e depois da escola básica... Porque eu queria entender as expectativas que eles tinham, então, por meio dessas narrativas... Nesse período, eu não conhecia nada sobre a Pesquisa Narrativa, eu nunca havia estudado esse referencial todo, que temos hoje...

---

[36] Franca é um município paulista que dista cerca de quatrocentos quilômetros de sua capital, São Paulo.

[37] Vinício de Macedo Santos é livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e trabalha com ênfase na formação de professores para o ensino de Matemática, currículos de matemática para a educação básica, dificuldades no ensino e aprendizagem da Matemática e fundamentos sociológicos da pesquisa em Educação Matemática.

[38] Universidade de São Paulo.

Trabalhava com o grupo de alunos a questão dos diários, eles me mandavam os diários, eu lia, fazia anotações e pedia para eles fazerem reflexões, para fazer complementações: "Eu não quero só essa descrição té té té...", enfim trabalhava nessa perspectiva. E, no curso de Pedagogia, eu sempre pedia aos alunos uma narrativa inicial sobre a Matemática vivida por eles, algo nesse sentido... E muitas dessas narrativas eu passei a analisar, a escrever sobre, a discutir... E outra, eu também tinha a prática dos alunos trocarem entre si as narrativas, porque, na hora da leitura, o outro se lembra de coisas que não tinham pensado antes ou lembrado na vida a partir da escrita. No PIBID[39], em que participei por pouco tempo, entre 2009 e 2010, os licenciandos escreviam um memorial de formação que compunha seu portfólio. Como se tratava de um projeto de Iniciação à Docência, várias ações foram desenvolvidas com foco no processo do ensino articulado com a aprendizagem. Todas as atividades realizadas pelos licenciandos compunham os portfólios. Os registros inseridos nesses portfólios serviram para documentar como eles foram evoluindo em suas reflexões e davam pistas de como a equipe poderia aprimorar as ações realizadas. Além de ser uma ferramenta de avaliação do próprio projeto PIBID, compor o portfólio era um convite para o licenciando contar a história de seu trabalho no projeto, tornar-se mais reflexivo sobre o vivido. Os portfólios foram construídos a partir de quatro[40] perspectivas: 1. Narrativa descritiva, 2. Narrativa interpretativa, 3. Narrativa subjetiva e 4. Narrativa interpretativa com base em aportes teóricos estudados no percurso. A narrativa descritiva se destinava à descrição detalhada do que estava acontecendo no espaço escolar. Na escrita da narrativa interpretativa, o bolsista escolhia um episódio vivido e fazia uma discussão e interpretação própria desse episódio; na escrita da narrativa subjetiva, o bolsista fazia uma interpretação de natureza subjetiva, colocando seus sentimentos, juízos de valor e emoções. Por último, ele escrevia uma nova narrativa interpretativa com base nos referenciais teóricos estudados durante o curso de Matemática e, durante os estudos teóricos, indicados pelos orientadores do PIBID ou demais professores formadores da equipe da UFSCar.

Então, eu fui entrando nessa história... Trabalhei uns dois anos no PIBID quando eu ainda lecionava no curso de Matemática, pois hoje estou somente no curso de Pedagogia.

Sempre trabalhando com as narrativas, mas de maneira intuitiva, pouco criteriosa, sem estudo aprofundado... Começo a fazer leituras de trabalhos sobre esse tema ao ler a respeito de

---

[39] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

[40] ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para sua utilização. *Estudos em Avaliação Educacional.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

narrativa de professores, narrativas de aulas, um deles foi a tese[41] da Maria de Fátima Guimarães[42] de Portugal, em que ela escreve a história de uma professora... Não sei exatamente se esse trabalho foi o primeiro contato efetivo com as narrativas... A gente tinha lido os trabalhos do Ivor Goodson[43] que era um capítulo[44] que tinha narrativas, histórias de vida no livro "Vida de Professores", de Antônio Nóvoa. Mas até então era aquilo uma leitura de "encantamento" e ainda não fazia análise das narrativas, propriamente dita.

No segundo semestre de 2002, eu começo a participar do GEPFPM[45], que é coordenado pelo Dario[46] na Unicamp. Então, nesse espaço a gente estuda e discute outros temas sobre formação de professores. E a questão dos diários reflexivos, das narrativas, começa a permear os trabalhos do grupo e conheço a Maria Teresa Menezes Freitas[47], não sei se você está falando com ela também... Ela faz a primeira pesquisa[48] narrativa que a gente conheceu... Eu acho que ela foi a primeira que trabalhou com narrativas do nosso grupo. Porque ela vai pegar as narrativas na perspectiva teórica de Clandinin[49]& Connelly[50], então esse texto foi estudado pelo grupo focalizando a formação de professores.Não era o livro da Clandinin, mas eram os textos[51]

---

[41] GUIMARÃES, M. F. (2004). O desenvolvimento de uma professora de Matemática do ensino básico: Uma história de vida (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).

[42] A tese de Maria de Fátima Guimarães se transformou no livro "A fidelidade à origem: o desenvolvimento de uma professora de matemática", publicado em 2005, na Coleção Investigação em Educação, pela Editora Edições Colibri e pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

[43] Ivor Goodson é professor no Centro de Pesquisa em Educação da Universidade de Brighton e está trabalhando em um projeto de pesquisa intitulado "Desafios de pesquisa" para a Universidade de Brighton. Trabalha com estudos sobre o currículo e teoria narrativa.

[44] GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, Antonio. (Org.) *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

[45] Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática.

[46] Dario Fiorentini é professor da Universidade Estadual de Campinas e editor-chefe da Revista Zetetiké. Atua nos seguintes temas e linhas de pesquisa: educação matemática, formação e desenvolvimento profissional de professores, saberes docentes e prática didático-pedagógica em matemática.

[47] Maria Teresa Menezes Freitas é professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e atua nos seguintes temas: Formação de Professor de Matemática, Educação Matemática, Professor de Matemática, Escrita e Formação, Desenvolvimento Profissional

[48] FREITAS, M. T. M. A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática. Tese (Doutorado em Educação). 250f. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2006.

[49] D. Jean Clandinin é professora e diretora do Centro de Pesquisas para Educação e Desenvolvimento de Professores na Universidade de Alberta. Clandinin é uma das pioneiras no uso das narrativas como foco de pesquisa, atualiza sua formação clássica sobre a pesquisa narrativa (com F. Michael Connelly), esclarecendo, ampliando e reformulando a metodologia baseada em mais de duas décadas de trabalho.

[50] F. Michael Connelly é professor e diretor do Centro para Desenvolvimento do Professor, no Instituto de Ontário para Estudos em Educação (OISE), da Universidade de Toronto.

[51] CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry.Educational Researcher, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

dela, porque o pessoal da formação de professores já tinha essa perspectiva e daí foi indo... Mas, em 2008, eu tenho a oportunidade de fazer um pós-doutorado[52] em Portugal, onde fiquei por quatro meses. Quis ficar um tempo lá para ampliar o meu referencial teórico e então eu conheço a Cecília Galvão[53]. E, a partir da perspectiva dela, que é a Análise Sociolinguística, de Willian Labov, eu vejo outra vertente do trabalho com as narrativas. Esse autor propõe uma estrutura de análise bastante pragmática, considera que as narrativas têm propriedades formais, que devem incluir elementos tais como: um resumo inicial, uma orientação sobre o tempo, lugar, situação, os participantes envolvidos, a complicação da ação, que seriam os acontecimentos marcantes, a avaliação por parte do narrador, do vivido, o significado e sentido sobre a ação vivida, ou seja, como o narrador encarou aquilo? Como foi resolvida a situação, e a coda, ao terminar a narrativa, retoma-se o seu início, como espécie de fechamento. Conheci, nesse período, os trabalhos da Riessman[54] e vários outros autores como Chapman[55], Cortazzi[56], Elbaz[57], Josso[58], Labov[59].

Quando volto do meu pós-doutoramento, participo do Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, o CIPA. E, nessa edição, que ocorreu no ano de 2008, em Natal, é criada a Associação Biográfica[60] e eu sou uma das fundadoras. A partir desse congresso, tenho

---

[52] Pós-Doutorado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, FCUL, Portugal. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Brasil.

[53] Cecília Galvão é professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Áreas de interesse: Desenvolvimento profissional dos professores. Didática das ciências. Educação para a saúde. As narrativas como metodologia de investigação.

[54] Catherine Kohler Riessman é professora pesquisadora no Departamento de Sociologia do Colégio de Boston e professora emérita da Universidade de Boston. Ela é professora visitante (Visiting Fellow) no Centro de Pesquisa Narrativa da Universidade de East London. Riessman é autora de livros, artigos e capítulos de livros em sociologia médica e metodologia qualitativa.

[55] CHAPMAN, O. Narrative and teacher-student relationships. In: Conference on teachers' stories of life and work: the place of narrative in personal professional development, 1992, Liverpool. Paper... Liverpool: University of Liverpool, 1992.

[56] CORTAZZI, M. Narrative analysis. London: Falmer Press, 1993

[57] ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. Revista de Educação, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.

[58] JOSSO, C. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. Aprenderaolongo da vida, n. 2, p. 16-23, 2004.

[59] LABOV, W. The transformation of experience in narrative sintax. In: _____. (Ed.). Language in the Inner City.Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. p. 352-96.

[60] A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph) fundada em 16/10/2008 e aprovada na Assembleia Final do III CIPA realizado em Natal. A referida Associação tem sua sede na cidade Salvador, com endereço na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PPGEduC). Conforme estabelece seu Estatuto, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica tem como objetivos: "1. Congregar os profissionais brasileiros que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação; 2. Promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 3. Dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações

contato com outras leituras, assisto a palestras muito interessantes e passo a ter contato com os trabalhos dos pesquisadores franceses que têm me ajudado bastante a perceber as narrativas (auto)biográficas e as narrativas de aula. Porque, no início, meu referencial foi o pessoal de Portugal, pois Cecília Galvão também se apoiou nos estudos de Clandinin e Connelly, mas fazia a Análise Sociolinguística diferente das perspectivas das escritas de si, do Franco Ferrarotti[61], e do pessoal da França, por exemplo. As escritas de si geralmente são carregadas de marcas que vão se acumulando, indicam o processo de formação e, ao mesmo tempo, autoconhecimento, indicam mudanças identitárias que podem ocorrer.

No CIPA, também conheço o Elizeu[62], que até então eu não tinha feito leituras dos trabalhos dele, embora minha colega da UFSCar, Rosa Anunciato, da área da formação de professores utilizasse os escritos dele, porque foram contemporâneos na pós-graduação e conhecia a pesquisa[63] dele. Ela já conhecia o Elizeu porque eles participavam do Grupo de Trabalho (GT – 08), que é o de Formação de Professores da Anped[64] e eu participo do (GT – 19) da Educação Matemática. Para a reunião do GT-19 da Anped[65], o grupo havia decidido discutir narrativas e, como a Adair era a coordenadora do GT, propôs convidar o Elizeu para coordenar essa seção de trabalhos encomendados. Nós, pesquisadores do GT-19, escrevemos as nossas narrativas e o Elizeu[66] se encantou... Nesse encontro, o Vicente[67], a Adair e eu

interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino; 4. Estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 5. Promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades". (Art. 3º Estatuto BIOgraph).

[61] Franco Ferrarotti é um sociólogo italiano e professor emérito da Universidade de Roma e coordenador do Doutorado em Teoria e Pesquisa Social da mesma universidade. Ele é um dos protagonistas da institucionalização da Sociologia na década de 1960.

[62] Elizeu Clementino de Souza é professor da Universidade do Estado da Bahia e líder do Grupo de Pesquisa Autobiográfica, Formação e História Oral – GRAFHO. Atua com ênfase nos temas: história de vida, formação de professores, pesquisa (auto) biográfica, abordagem autobiográfica e narrativas de formação.

[63] SOUZA, E. C. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2004.

[64] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

[65] "Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações" foi o tema da 32ª Reunião da Anped ocorrida no período de 04 a 07 de outubro de 2009, em Caxambu/MG.

[66] Conversa Interna do GT – Trabalho Encomendado "Narrativas autobiográficas e História Oral: práticas de formação em Educação Matemática". Elizeu Clementino de Souza (UNEB).

[67] Antonio Vicente Marafioti Garnica é livre-docente (2005) pelo Departamento de Matemática da Unesp de Bauru. Coordena o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (Ghoem) 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). É editor do BOLEMA - Boletim de Educação Matemática desde 2008. Principais interesses de pesquisa: Formação de Professores de Matemática, História Oral, História da Educação Matemática, Narrativas, e Metodologias de Pesquisa.

participamos, cada um fez o seu texto[68]. E o Elizeu se encantou conosco e chamou a gente para participar do IV CIPA[69] que ocorreu em 2010 na USP, onde o Vicente, a Adair e eu participamos de uma mesa[70]. Apresentamos os nossos trabalhos no CIPA, acho que dá um *boom* a questão das narrativas, porque tinha muita gente da Educação. Começa a expandir esse tema e hoje a gente tem visto uma febre de narrativas. Inclusive quando a Adair, a Heloisa[71] e eu escrevemos um artigo[72] do Bolema[73], que foi uma edição temática sobre narrativas. Na verdade, a Adair e eu convidamos o Vicente e a Heloisa para escrever um trabalho porque íamos fazer um dossiê para uma revista do Rio Grande do Sul, daí o Vicente acabou convidando a gente para fazer o dossiê no Bolema...

Por meio do CIPA, são apresentados a mim os franceses, conheço a Conceição Passeggi[74] e começo a ler os escritos dela, os textos da Denice Catani[75] da USP e, assim foi, entendeu? E, nesse meio tempo, o Guilherme de Toledo[76] também começa a se destacar com a divulgação de pesquisas com narrativas produzidas em seu grupo de pesquisa na Unicamp. É a partir desses contatos que começo a ampliar toda a visão sobre as narrativas.

---

[68] O texto escrito por Cármen para o IV CIPA 2010 foi publicado em um livro: PASSOS, C. L. B. Narrativas de licenciandos de Matemática participantes em grupo de estudos. In: Vera Lúcia Gaspar da Silva; Jorge Luiz da Cunha. (Org.). Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 1, p. 149-166.

[69] O IV CIPA teve como tema "Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar". Ocorreu na USP no período de 26 a 29 de julho de 2010.

[70] Sessões Coordenadas de Grupos de Pesquisa. 10. História Oral e Educação Matemática: Adair Mendes Nacarato (USF); Cármen Lúcia Brancaglion Passos (UFSCar) e Vicente Marafioti Garnica (Unesp/Bauru). Coordenação: Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS).

[71] Heloisa da Silva é professora do Departamento de Educação Matemática (IGCE/Unesp/Rio Claro) e vice-líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Educação Matemática; Formação de Professores de Matemática.

[72] NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. Boletim de Educação Matemática (Bolema), v. 28, n. 49, p.701-716, 2014.

[73] Boletim de Educação Matemática.

[74] Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq). Suas pesquisas tematizam as narrativas autobiográficas e as escritas de si como método de pesquisa e dispositivos de formação e focalizam a reflexividade autobiográfica como disposição humana promotora da reinvenção permanente das representações de si e do outro.

[75] Denice Barbara Catani é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo onde fez sua formação (graduação em Pedagogia, mestrado, doutorado e livre-docência). Pesquisa temas ligados à História da Educação e Profissão Docente e Formação de Professores.

[76] Guilherme do Val Toledo Prado é professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Trabalha com ênfase em: formação de professores, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

Eu já conhecia a Adair como professora da rede estadual, porque éramos professoras de Matemática, na verdade eu a conheci antes do CEFAM, porque a gente fazia os cursos comuns promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. E, depois quando eu vou fazer mestrado na Unicamp, ela já está há um ano no curso, sendo orientada pelo Lorenzato... Ela, a Rosana[77], a Regina e eu somos do mesmo período... A Adair e eu nos demos bem desde o CEFAM, eu trabalhava atividades diversificadas e ela gostava disso. Nesse momento, ela já trabalhava no Colégio Progresso, escola particular e na rede pública estadual, então ela me pedia algumas coisas que eu fazia no CEFAM para ela levar para o Colégio Progresso, porque ela era coordenadora e queria coisas diferentes... A Adair trabalhava fazendo material didático apostilado para os primeiros anos e foi pedido a ela para expandir para o ensino fundamental II. Ela disse que aceitaria, mas que precisaria de ajuda e me convidou... Eu fiquei em dúvida, falei: "Meu Deus, escrever material didático para Sistema de Ensino, aquelas coisas quadradas e tal...". Ela disse: "Eles dão liberdade e a gente pode escrever tudo o que a gente sabe e quer...". Fui pedir opinião para a Anna Regina Lanner de Moura, colega da pós-graduação, que, na ocasião, havia recém-ingressado como docente na Unicamp. A Adair tinha me mostrado como eram os materiais dos anos iniciais. Eu gostei e aceitei essa parceira e foi assim que a gente, desde 2001, trabalha junto nessa coautoria. Desde então, a gente tem estudado muito para poder escrever material didático para o ensino fundamental II. Embora não estejamos na sala de aula como professoras, estamos como autoras, até hoje. Em 2003, no trabalho com os alunos da Pedagogia, introduzi a leitura e a escrita nas aulas de Matemática e, a partir disso, levei alguns livrinhos de Literatura Infantil para discutirmos essa perspectiva. Pedi para os alunos escreverem os livros de Literatura Infantil com o objetivo de ensinar matemática. A gente falava Literatura Infantil, mas na verdade são histórias infantis, não Literatura Infantil... Durante um semestre, trabalhei nessa temática e, no final do semestre, os alunos haviam conseguido produzir mais de uma dezena de livrinhos de histórias infantis. Quando eu faço a primeira comunicação dessas histórias, a Rosa Anunciato, minha colega de sala, até hoje minha parceira de trabalho e pesquisa na UFSCar, disse: "Ah, vamos fazer uma extensão para professores...".

Na UFSCar, tem uma atividade de extensão, que se chama ACIEPE – Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão. A gente começou a ACIEPE de Histórias Infantis e Matemática e o que é bacana é que, além de professores, participavam também

[77] Rosana Giaretta Sguerra Miskulin é livre-docente e atua no Departamento de Educação Matemática (IGCE/UNESP/Rio Claro). Atua principalmente nos seguintes campos de estudo: Educação Matemática, Semiótica, Formação de Professores, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Resolução de Problemas, Comunidade de Prática e Comunidades *online* de aprendizagem e Educação a Distância (EaD).

estudantes da graduação, porque, para eles, essa participação era considerada como crédito no histórico escolar. Participavam alunos da Matemática, da Física, da Linguística, da Engenharia e os professores da rede municipal. A gente trabalhou durante alguns anos, tem inclusive três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, orientadas por mim e pela Rosa com essa temática e, em 2018, outro mestrado orientado por mim foi concluído com histórias infantis nos Anos Iniciais[78]. E a escrita está sempre fazendo parte, permeando o meu trabalho... Em 2003, eu ainda não tinha nenhuma ideia disso, mas eu trabalhava com a leitura e a escrita, então o SELEM[79] também ajudou bastante a divulgar esses trabalhos e me aproximar das narrativas...

Eu fazia análise das narrativas dos diários dos meus alunos também e usava histórias de aulas com episódios de sala de aula de matemática para discutir metodologia de ensino. Além disso, a narrativa autobiográfica deles era socializada. E no GEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, coordenado por mim, a gente amplia as discussões sobre investigação matemática. Quando iniciamos as pesquisas no grupo, começamos com resolução de problemas, investigação-exploração matemática e depois, como os trabalhos de investigação traziam as narrativas, ampliamos nosso referencial. Na verdade, são contatos aqui e ali... Por exemplo, estudamos o livro[80] do Bolívar no grupo, os trabalhos da Clandinin e do Connelly e também os textos da Conceição Passeggi... A gente nunca estudou profundamente a questão da

---

[78] MONTEZUMA, L. F. Saberes mobilizados por um grupo de professoras diante do desafio de integrar a Literatura infantojuvenil e a Matemática. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Orientação Rosa Anunciato.

SOUZA, A. P. G. Histórias infantis e matemática: a mobilização de recursos, apropriação de conhecimentos e a receptividade de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Orientação Rosa Anunciato.

SOUZA, R. D. Era uma vez... aprendizagens de professoras escrevendo histórias infantis para ensinar matemática. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA, T. F. Letramento matemático e histórias infantis: significações matemáticas em um 2.º ano do Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA, A. P. G. Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de pedagogia. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

[79] O Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática - SELEM - é um evento que, ao longo de sua história, vem reunindo pesquisadores de universidades e professores da educação básica voltados para a área de Educação Matemática, sempre buscando o intercâmbio entre os conhecimentos gerados tanto nas instâncias de formação de professores que ensinam Matemática quanto nas instituições em que eles atuam. Seu objetivo maior é a discussão de temáticas relacionadas à leitura, escrita e linguagem aplicadas ao ensino de Matemática, através da socialização de pesquisas e de relatos de experiências, buscando também a aproximação com outras áreas do conhecimento. O SELEM nasceu em 2012 como um evento anual, realizando as suas três primeiras edições na região Sudeste – Itatiba/SP; São Paulo/SP; Lavras/MG. A partir da quarta edição, o Seminário passou a ter efetivação bienal e foi realizado no Nordeste – Natal/RN - região em que se manterá para esta edição, a ocorrer na Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza/CE.

[80] BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa em educácion: enfoque e metodologia. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

História Oral... Só que a gente queria entender: o que diferencia o estudo narrativo e o de História Oral?

Agora temos estudado sobre a entrevista narrativa... Por exemplo: você falou para falar de mim e eu fui narrando... É o que os autores que têm trabalhado nessa perspectiva, falam que tem que ser mínima a interferência do entrevistador, que é quando eu paro, quando deixo alguma coisa em branco e você quer que retome, e me pergunta. É deixar solto o seu sujeito... A Adair fala sobre isso também...

Atualmente, tenho trabalhado com pesquisa narrativa e inclusive tenho orientado em nível de doutorado. Uma delas é a Flávia Cristina Figueiredo Coura[81], que defendeu[82] recentemente e ela trabalhou mais na perspectiva do Bolívar. Ela faz a entrevista, mais ou menos o que você fez... Ela pesquisa no currículo *Lattes* do entrevistado e faz uma investigação da produção acadêmica de seus sujeitos. Ela estuda pontos desse professor e vai para a entrevista, assim a pessoa vai falando, alguns pontos que ficaram confusos, a Flávia pede para complementar: "Ah, como é que foi aquele período que você fez tal coisa?". Depois de transcrever essa narrativa, ela pega os pontos soltos da entrevista e devolve para o entrevistado. E, quando eu falo para você que eu trabalhei com as histórias infantis, por exemplo, ela pega o meu currículo e fala assim: "Que produções que o sujeito teve desse período e ela complementa...". É isso que você fez pedindo para eu enviar alguns textos[83] meus antes da entrevista. O trabalho dela ficou legal! Ela trabalha com os formadores de professores que são aqueles professores-pesquisadores que coordenaram o GT-7 de "Formação de Professores que Ensinam Matemática" da SBEM[84].

---

[81] Flávia Cristina Figueiredo Coura é professora adjunta do quadro permanente da Universidade Federal de São João Del-Rei. Desenvolve pesquisas sobre Formação de professores, sobre o ensino de Matemática na Educação Básica, Escrita Matemática e Aprendizagem.

[82] COURA, F. C. F. A constituição profissional do formador de professores de matemática. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 2018. Ressaltamos que, no momento da entrevista, a Flávia não havia ainda terminado o doutorado.

[83] PASSOS e outros. GEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática: Das narrativas de formação à pesquisa narrativa. 2017. Antes da nossa conversa, eu havia pedido para a professora Cármen para que me enviasse textos que falassem de sua trajetória e também do grupo de pesquisa que ela coordena. Posteriormente ao momento da entrevista, esse texto foi apresentado pela professora na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (Anped) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís em outubro de 2017. Artigo no prelo no momento da entrevista.

[84] Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

O outro trabalho é do Américo Junior Nunes da Silva[85], que é bastante interessante também. Ele coletou dados em 2015 e 2016 e acompanhou cinco estudantes de uma turma de Pedagogia. Então, a gente está trabalhando com diários nas aulas da disciplina de Matemática: conteúdos e seu ensino. Elas escrevem desde a narrativa inicial que a gente sempre faz e as narrativas das aulas que estão tendo durante o curso. Ele vai acompanhar mais duas outras disciplinas de Estágio e de Metodologia, com outros professores, mas a primeira disciplina ele acompanhou comigo. E agora ele fez entrevistas narrativas. Ele está escrevendo numa perspectiva diferente que é em forma de diálogo, vamos ver se a gente vai manter isso. A pesquisa dele e a da Flávia são pesquisas narrativas.

A Maria Tereza[86] é a outra orientanda que ingressou em 2016. Ela trabalha no Colégio Coluni[87], que é considerado um dos melhores colégios do Brasil. Muitos alunos sonham em entrar nesse colégio, porque quem estuda nele entra nos cursos mais concorridos que é o de Medicina e nas Engenharias, por exemplo. Só que o trauma que os alunos sentem quando entram no curso é bastante grande, porque com quinze anos de idade eles vão morar na universidade, porque o colégio tem moradia. A Maria Tereza está pesquisando os egressos do curso que foram alunos dela, pois ela quer discutir o que a Matemática representou para eles. Por quê? Por exemplo, se um aluno da escola fala que: "Eu vou ser professor, eu vou fazer Pedagogia...". Os outros pensam: "O quê? Você está aqui para fazer Pedagogia ou para fazer História?". É uma aversão àqueles alunos que querem a área de Humanas, por exemplo, dentro daquele colégio. E ela vai olhar, por meio das narrativas, aqueles alunos que se formaram nesse colégio para compreender o que é para eles terem sido alunos do Coluni. Ela já fez algumas entrevistas-piloto que ficaram bastante interessantes.

A Clandinin e o Connelly falam de duas vertentes para a narrativa: a Pesquisa Narrativa e a narrativas como fonte de dados para a pesquisa. Pesquisa com narrativa, quer dizer: eu tenho a narrativa como objeto e analiso; e a pesquisa narrativa é construída de modo narrativo. Tem

---

[85] Américo Junior da Silva Nunes é professor da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VII, em Senhor do Bonfim. Título Provisório do trabalho: Matemática, ludicidade e formação de professores dos anos iniciais. Início: 2015. Doutorado em Desenvolvimento pela Universidade Federal de São Carlos.

[86] Maria Tereza Evangelista Fernandino é docente da Universidade Federal de Viçosa, atuando como professora de Matemática no Colégio de Aplicação da UFV (CAp-COL). Atualmente, é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

[87] O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp-COLUNI) foi criado em 26 de março de 1965 como Colégio Universitário, por decisão do Conselho Universitário da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, mas 6 de março de 2001 foi transformado em Colégio de Aplicação na 367ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

a Luci Fátima de Fátima Montezuma[88], que foi minha orientanda que trabalhou pesquisa com narrativas... Porque ela fez entrevistas narrativas com professoras dos anos iniciais, ela faz análise dessas narrativas, mas a pesquisa dela não é uma pesquisa narrativa como as autoras definem. A pesquisa[89] da Luci é muito interessante, porque ela trabalhou com professores dos anos iniciais que foram considerados de "sucesso" pelo estado, que são os professores que ganhavam bônus a mais, porque eles passaram naquela prova de mérito[90] da Secretaria Estadual de Educação. Nesse caso, esses professores eram recompensados financeiramente. O trabalho da Luci faz uma discussão de como as professoras que colaboraram com sua pesquisa estavam encarando as políticas públicas de currículo que chegam à escola, no caso o EMAI[91] e o Pacto[92], e como essas professoras se autoformam e o que elas procuram para se aperfeiçoar.

Eu sempre pensei a narrativa do ponto de vista da formação de professores e da pesquisa. Na formação, por quê? Quando eu narro algo, aliás, para eu narrar *eu vou na minha memória* e resgato coisas que fizeram parte dos meus conflitos, das minhas angústias, dos meus sucessos e, então, isso vem à tona. Quando eu compartilho com os outros, isso é muito formativo, porque faz com que eu tome consciência do que foi... Ao narrar, eu, o narrador, pode buscar ressignificar a situação vivida, eu passo a ter consciência daquilo que vivi... Se ficou alguma lacuna, posso tentar superar, eu posso tentar ir atrás de alternativas e ajuda. E, na pesquisa, ajuda a revelar para gente lacunas que a nós, como formadores de professores, temos... Então, ela tem esse duplo papel.

---

[88] Luci Fátima Montezuma é diretora de uma unidade escolar do Programa Ensino Integral - Anos Iniciais na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem atuado na área de pesquisa nos últimos anos com os temas: Formação permanente de professores e Educação Matemática.

[89] MONTEZUMA. L. F. Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais? Constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. 2016.

[90] Desde 2010 o Programa de Valorização pelo Mérito – que é uma política inédita implantada pela Secretaria da Educação – permite que os educadores paulistas evoluam na carreira a partir de oito níveis de progressão salarial com intervalos de três anos e aumentos de 10,5% sobre o salário, o que também amplia os valores das vantagens financeiras adquiridas durante a vida funcional. Para isso, os profissionais participam de uma prova, realizada anualmente, na qual todos os que atingirem determinadas metas de avaliação, a serem estabelecidas, conquistam a evolução na carreira. As avaliações são destinadas a professores, diretores de escola, assistentes de diretor, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos efetivos ou estáveis.

[91] O Projeto "Educação Matemática nos Anos Iniciais" (EMAI) do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de São Paulo foi proposto para atender uma demanda apontada no desempenho dos alunos do 3º e 5º ano em avaliações externas como o SARESP e a necessidade de formação continuada dos Professores dos Anos Iniciais. O Projeto é voltado aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e professores de Matemática do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

[92] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implementado no início de 2013 para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, o governo federal aportará incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica.

Eu vejo que a narrativa, de certo modo, virou uma febre, todo mundo fala que tem uma narrativa, que está fazendo uma narrativa, que aquele trabalho é sobre narrativa. Muitos fazem, inclusive, trabalho com narrativas, mas apresentam sem a análise da narrativa. Ele descreve aquilo que o professor falou etc... Então, falta uma profundidade e a gente tem visto um pouco disto. Por isso que eu acho importante fazer os estudos teóricos a respeito dessa abordagem. E é o que nós estamos tentando fazer no grupo, estudar os referenciais, discutir, trazer outros dados, os meus estudantes têm ido para os eventos e têm sido bastante interessantes. Então, eu acho que é isso, eu acho que virou novidade, por isso virou febre e, de repente, há escritos que têm narrativas e todo mundo vai falar... Agora, eu acho que é uma tendência, mas eu acho que é um tema emergente e que novas pesquisas estão mostrando isso. Há muitas pesquisas nessa perspectiva, que por meio dos trabalhos do Projeto Universal[93] a gente percebeu, por exemplo, a questão das pesquisas autobiográficas e da História Oral. A partir dos estudos do grupo[94] do Vicente, outros professores que se formaram na Unesp, por exemplo, voltaram para suas instituições ou ingressaram no ensino superior e estão começando a constituir novos grupos e novas pesquisas nessa direção. Para mim, é um campo de pesquisa emergente.

Agora, no curso de Matemática que fiz, eu apenas escrevia o meu nome... (risos). Embora tivesse aulas de Didática, de Metodologia, não havia espaço para escrever e narrar sobre os acontecimentos. Mas, como eu não pensava em ser professora, nunca senti falta disso, durante a graduação, sinceramente... Eu sou aquela pessoa que nunca sonhou em ser professora, você imagina fazer um curso de licenciatura assim? Alguns já estavam atuando como professores, eu era meio alienada com a carreira, pois eu não tinha essa intenção. Eu gostava de matemática. Eu falava: "Eu já trabalho na Petrobrás, vou ter um curso superior, vou ter promoção...". Eu não tenho vergonha disso, mas para mim foi uma boa escolha, eu não me arrependo de ter seguido essa profissão de docente... Só que, na época, o meu objetivo no curso era tirar nota mínima na prova, era o que eu mais fazia, então não tinha essa coisa: "Ah, eu vou usar isso, nossa, eu quero aprender bem para ensinar". Não, não tinha esse desejo.

Por isso que eu falo: a formação inicial é parte, porque tive que ir atrás evidentemente, ler, comprar material, ficar pensando em problemas... Eu cheguei no primeiro dia que fui dar

---

[93] Trata-se de um projeto de âmbito nacional, proposto e coordenado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática (GEPFPM), com sede na Unicamp. É financiado pelo CNPq (Projeto Universal, processo: 486505/2013-8 - Faixa C), tendo como coordenador geral o Prof. Dr. Dario Fiorentini (Unicamp). O projeto tem por objetivo: mapear, descrever, sistematizar as pesquisas brasileiras produzidas no âmbito dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* das áreas de Educação e Ensino e que tem como foco de estudo o professor que ensina matemática. Pretende também descrever e compreender as problemáticas investigadas, os conceitos utilizados e as concepções epistemológicas que atravessam esse campo de pesquisa.

[94] Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem).

aula, era uma quinta série[95] noturna, porque antigamente, tinha aula nos três períodos, independentemente da idade. Então, fui olhar o material dos alunos e tinham uns problemas para eu corrigir... Era uma subtração, fui fazer a conta... *Armei* a conta e comecei, claro que pelo método da compensação! Do *vai um*. Os alunos não sabiam do que eu estava falando... E eu não sabia do que eles estavam falando... (risos) Porque eu nunca tinha visto o método de decomposição "*fazer troca*".

Porque, durante o curso de Matemática, não importavam os procedimentos, importava o resultado. Não tinha essa discussão sobre currículo na escola, sobre avaliação... Com isso, fui atrás e comecei a discutir, a pesquisar. Eu tinha uma colega do curso de Matemática que foi minha amiga, Eunice Trevisan, é minha amiga até hoje, somos comadres, por sinal. A gente trocava ideias, ela tinha sido professora dos anos iniciais, então ela tinha outros conhecimentos. Então, eu vejo, por exemplo, o curso de Matemática nos dias atuais é muito melhor do que o curso que eu fiz, referente à parte da licenciatura, dos estágios. Quando fiz estágio, eu recebia um papel para fazer o estágio em certo lugar, você levava assinado como comprovante para a universidade computar suas horas; se não quisesse ir à escola, não precisava, entendeu? Eu ia e ficava três sábados na escola, e já tinha o documento com sessenta horas e fechava a carga horária referente aos sábados.

Hoje, há uma preocupação maior em relação a isso. Tem disciplinas mais voltadas para a formação de professor, tem as metodologias, tem pesquisas em Educação Matemática, então são coisas que eu percebo essa diferença. Embora, no curso de Pedagogia, eu vejo que a tragédia continua ou é aumentada, porque, quando era o CEFAM, tinha uma preocupação com a formação e o curso de Pedagogia, hoje a formação é múltipla... Até houve o Curso Normal Superior[96] em alguns lugares, mas não houve procura, porque ele seria um curso com menos habilitações que a Pedagogia. Só que eu acho que a tragédia está cada vez pior, porque considerar que os alunos entraram no curso sabendo Matemática é uma coisa, só que aquela Matemática que eles sabem da educação básica, não é a Matemática básica, robusta, que o professor dos anos iniciais precisa ter ou saber. Isso em qualquer disciplina. Na licenciatura em Ciências, acontece o mesmo no ensino de Língua Portuguesa também... Então, quando a ênfase é em tudo, como é o caso da Pedagogia, alguma coisa sai perdendo e o que tem sido prejudicado

---

[95] Atualmente, sexto ano do Ensino Fundamental II.

[96] Normal Superior é umagraduação de Licenciatura Plena que foi criado pela LDB (9.394/96) para formar profissionais da Educação Básica em nível superior (Artigos 61, 62 e 63). Ao criar o Curso Normal Superior, criaram-se também os Institutos Superiores de Educação. Apesar da semelhança com a Pedagogia, tal curso não habilita para a gestão escolar, orientação educacional e supervisão escolar.

é a licenciatura mesmo, é a atuação dos professores em sala de aula. Então, isso é uma briga que eu enfrento há quinze anos na universidade, onde eu fico discutindo que é impossível em sessenta horas de disciplina de conteúdo específico você formar professores para ensinar tais conteúdos para os anos iniciais. Então, eu percebo essa diferença bastante preocupante principalmente com os anos iniciais.

Falando dos grupos, além do GEPFPM, tenho também certa proximidade com o GEOOM[97], que, na verdade, tem um pouco de prática narrativa. O GEOOM não é um grupo que eu participo, mas ele foi criado a partir do GEM. A Priscila[98] que foi minha orientanda de doutorado é a coordenadora do grupo e trabalha com a educação infantil. Ela estabeleceu um vínculo muito grande com as professoras da educação infantil. Elas escolheram esse nome para o grupo para discutir Matemática na infância e na formação de professores da infância. Quando acabou sua pesquisa de doutorado, elas quiseram continuar com o grupo e ela foi continuando... O grupo continuou independente de ela ter concluído o doutorado. Ela é professora da creche da UFSCar que é a Unidade de Atendimento à Criança (UAC) e ela institucionalizou o grupo no CNPq, mas o foco não são as narrativas, algumas narrativas são a respeito do trabalho que as professoras desenvolvem.

Agora, sobre grupos que estudam as narrativas que eu mais conheço, é o grupo[99] da Adair, que trabalha pesado nisso e é um grupo muito consolidado nessa temática e há muita produção, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas. O Dario tem trabalhado também e orientado alguns trabalhos, como a Maria Teresa, por exemplo, tem a Dora Megid[100] da PUC/Campinas, tem a Bárbara[101] também... Agora, eu não sei se elas continuam nessa vertente... Sei que a Maria Teresa está muito envolvida com a tecnologia e com a Educação a

---

[97] Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática".

[98] Priscila Domingues de Azevedo é docente do ensino básico da Universidade Federal de São Carlos, professora colaboradora da Universidade Federal de São Carlos e docente do curso de Especialização "Docência em Educação Infantil" da Universidade Federal de São Carlos. Atua principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação matemática, formação de professores, educação matemática na infância e ensino-aprendizagem.

[99] Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem) que é coordenado pela professora Adair Mendes Nacarato.

[100] Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid é professora titular da PUC-Campinas e desenvolve pesquisas nos seguintes temas: educação matemática, saberes educacionais, construção de conhecimento, atividades em educação, formação de professores, ensino fundamental e saberes docentes

[101] Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama é professora na Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas "Narrativas, Formação e Trabalho Docente". Atua principalmente nos seguintes temas: Narrativas, Formação de Professores e trabalho Docente, Estágio e Docência, Pesquisa e Ensino e Educação Matemática.

Distância... A Teresinha[102] tem um grupo forte no Pará, mas era no ensino de Ciências, não sei se ela tem orientado trabalhos em Educação Matemática. Tem o Tadeu[103], marido dela, que é da Educação Matemática, mas ele fala que não trabalha com Pesquisa Narrativa. Eu não sei sinceramente quem trabalha com narrativas da forma como a gente tem trabalhado... Acho que muitos usam as narrativas nos trabalhos, mas não estão fazendo os estudos de Pesquisa Narrativa, estou até pensando em quem participa do CIPA, talvez a Dora continue trabalhando, porque ela orienta trabalhos de mestrado na PUC de Campinas... Tem também a Silvia Caporale[104] que trabalhou[105] com os memoriais de formação, que foi orientada pela Adair, mas ela não trabalha na pós-graduação...

Agora, sobre o que me perguntou, não vejo nada relativo às narrativas chegando nos documentos de orientações curriculares. Mesmo a leitura e escrita na sala de aula, não vejo como um movimento... Eu não lembro os atuais documentos... Quer dizer, eu li as diretrizes dos cursos de licenciatura que saíram em 2015, que indicavam que a formação continuada do professor deveria estar atrelada à formação inicial. Nessa perspectiva, dá para se pensar que talvez esse movimento possa chegar à sala de aula, mas eu não vi nada... Eu acho que são fatos isolados.

Todo semestre, leciono a disciplina "Matemática: Conteúdos e seu ensino" na Pedagogia, e a primeira coisa do semestre é proposto uma narrativa de formação que envolve a matemática. Eu acho que tem muita coisa para estudar ainda no campo das narrativas. Por exemplo, eu também trabalhei com narrativas produzidas *online*, a distância, porque escrever no curso a distância faz parte. Eu trabalho com o curso de Pedagogia a distância, mas está esfacelando, porque, sem incentivo e fomento, não há política pública que resista. Também é bem interessante você trabalhar com as narrativas escritas, sem você ver ou conhecer a pessoa, que é o caso dos cursos a distância. Dialogar com o outro através do ambiente virtual de aprendizagem é muito interessante. Possivelmente, será aberta nova turma de Pedagogia a

---

[102] Terezinha Valim Oliver Gonçalves é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA/Belém), e líder do Grupo de Pesquisa (Trans)Formação. Trabalha principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores, ensino de ciências, formação inicial, pesquisa narrativa e ensino com pesquisa.

[103] Tadeu Oliver Gonçalves é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA/Belém) e atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, ensino-aprendizagem, história da matemática e ensino da matemática.

[104] Silvia Maria Medeiros Caporale é professora da Universidade Federal de Lavras. Educadora Matemática com ênfase na formação de professores que ensinam matemática.

[105] CAPORALE, S. M. M. Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática. 2016. 239 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

distância para ingresso em 2019 e seria interessante estudar esse aspecto. Na verdade, eu estava afastada da universidade por um ano, fazendo pós-doutorado na FE/USP e, nesse período, realizei um estágio no exterior, tendo ficado dois meses, desenvolvendo estudo e pesquisa na Universidade de Lisboa, coletando dados com duas professoras dos anos iniciais. Fui estudar um pouquinho o referencial teórico sobre identidade docente e fiz duas entrevistas pretensiosamente narrativas. São duas professoras que trabalham com o primeiro ano de escolaridade. Uma delas usa tecnologia, o *tablet* e o *software* GeoGebra com as crianças de primeiro ano. Assisti a uma aula de construção de pentaminós. Os alunos que não tinham levado o *tablet* usaram o computador (notebook) disponível na escola. É muito interessante ver o primeiro ano utilizando GeoGebra, porque eles já tinham a definição de polígonos, sabiam direitinho, uma gracinha... O texto[106] que apresentarei no CIPA desse ano (2018) é a partir da narrativa da professora e da observação de sua prática. Demorei para fazer as transcrições, porque é trabalhoso fazer a transcrição... (risos). Mas tem que ser feita pelo pesquisador... A outra professora que eu acompanhei, ela usa de recursos manipuláveis para ensinar Geometria, por acaso a mesma temática... Ela usa tanto para ensinar geometria, como para ensinar frações e faz uma conexão para trabalhar com os blocos padrão. Acompanhei as aulas dessas professoras e foi interessante para a gente discutir a tecnologia e a geometria nos anos iniciais e é uma coisa que tem me envolvido também por conta de os professores terem computador, lousa digital, tem isso e aquilo...

[106] PASSOS, C. L. B. Trajetória de uma professora que ensina matemática nos anos iniciais marcada em narrativas. In: Ecleide Cunico Furlanetto; Adair Mendes Nacarato; Terezinha Valim Oliver Gonçalves (Orgs.). Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docente. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 181-194.

"A narrativa é o modo de comunicar a experiência de vida, a experiência de viver, de estar no mundo e com o mundo, sobretudo com os outros"

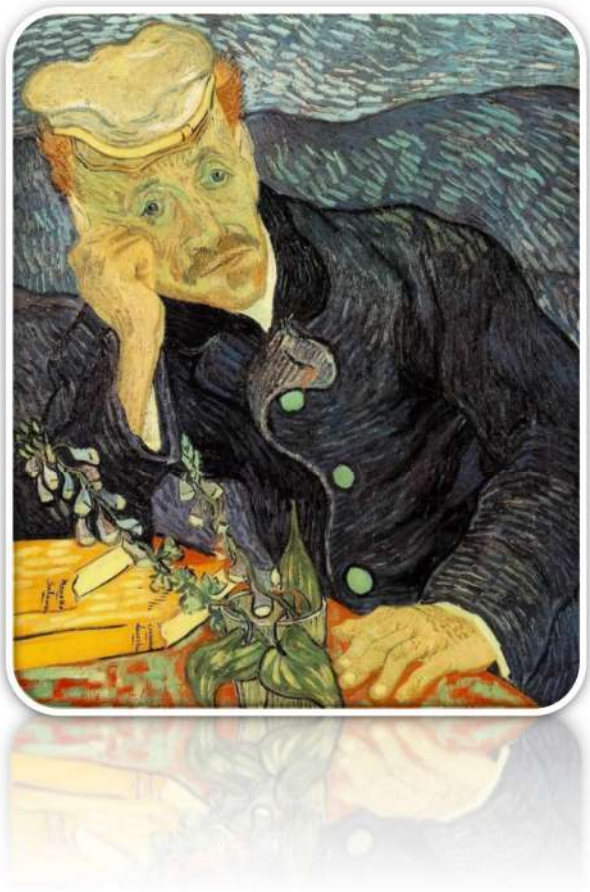


Imagem 08: *O Retrato do Doutor Paul Gachet* (1890), Vincent Van Gogh

Dario Fiorentini, líder dos grupos: Prática Pedagógica em Matemática (PRAPEM), Formação de Professores de Matemática (GEPFPM) e Grupo de Sábado (GdS) ainda não havia retornado o nosso contato por e-mail quando o encontrei no SHIAM[1]. Aproveitei aquela oportunidade para conversar com ele; apresentei-me e falei brevemente sobre esta pesquisa. Muito atencioso, passou-me outro e-mail de contato para que acertássemos uma data. Encaminhei a mensagem e, ao responder, parabenizou-me pela iniciativa do trabalho, colocando-se à disposição para a entrevista. Bastante ocupado com participação em eventos científicos e viagens internacionais, conseguimos agendar a entrevista para dois meses depois. Essa aconteceu

[1] O VI Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em aulas de Matemática (SHIAM) ocorreu nos dias 17 a 19 de julho de 2017 na Faculdade de Educação da Unicamp. No dia 18, foi realizada a mesa redonda 4 – Experiências de LS no Ensino Superior Dario Fiorentini (Unicamp), Marcelo Dias Pereira (Faculdade SESI-SP), Victor Giraldo (UFRJ), Marcos P. de Oliveira (GdS). Na ocasião, apresentei o trabalho "Sobre o ensino de Matemática na formação de professores em nível secundário: da Escola Normal aos Centros Específicos de Formação e Atuação para o Magistério (CEFAM)".

no dia 20 do outubro, às 14 horas. Durante as trocas de mensagens, atendendo ao meu pedido, Dario me enviou seis textos[2] em que discute/teoriza pesquisa (ou análise) narrativa.

Estava relativamente mais calma, porém, é claro, preocupada para que tudo ocorresse bem. Encontramo-nos na entrada do prédio da Faculdade de Educação da Unicamp e logo Dario encontrou uma sala onde pudéssemos realizar a entrevista. Dario levou muitos livros e o roteiro impresso estava cheio de anotações que fizera anteriormente. Durante a entrevista, ele tentou seguir a sequência lá disposta. Contou com detalhes sua infância, escolarização e seu processo de formação ao longo da vida – ao se tornar educador matemático. Dario se emocionou algumas vezes ao lembrar-se de sua história... Ao longo da entrevista, foi me explicando os principais aportes teórico-metodológicos utilizados nas abordagens com as narrativas e, ao mesmo tempo, foi me mostrando alguns livros. Eu pedi permissão para tirar fotos das capas, já pensando em incluir as informações durante o processo de textualização. Ao final, ele me deu três livros[3] publicados sobre trabalhos realizados no GdS e também o roteiro com suas anotações. A entrevista durou um pouco mais de duas horas. Despedimo-nos e ele me desejou sucesso na pesquisa. Dario corrigiu atenciosamente sua narrativa, complementando trechos de alguns trabalhos desenvolvidos.

NARRATIVA DE DARIO FIORENTINI

Vou começar a minha história desde pequeno... Eu sou da roça, nasci em Rocinha, que era o nome do lugar, município de Três de Maio, em Santa Rosa – RS. Na verdade, na época

---

[2] FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.) **Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**. Campinas: Alínea Editora, 2006, 248p.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes** (EDUSF), v. 25, p. 63-71, 2007.

FIORENTINI, D. Diários e narrativas reflexivos sobre a prática de ensinar e aprender. In: KLEINE, M.U.; MEGID NETO, J. (Org.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. Vol. 2, Campinas: FE/Unicamp, 2010, p. 107-119.

FIORENTINI, D.; MEGID, M.A.B.A. Autobiografias e narrativas de aprendizagem. In: KLEINE, M. U.; MEGID NETO, J. (Org.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. Vol. 2, Campinas: FE/Unicamp, 2010, p. 121-128.

FIORENTINI, D. Learning and professional development of the teacher in research communities. **SISYPHUS**. Journal of Education. Vol 01, issue 03, p. 152-181, 2013.

Diálogo com Educadores, Prof. Dr. Dario Fiorentini. **Espaço Pedagógico**. v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 217-227, jan./jun. 2013.

[3] GRUPO DE PESQUISA-AÇÃO EM ÁLGEBRA ELEMENTAR. Histórias de aulas de matemática: trocando, escrevendo, praticando, contando. 1. ed. Campinas, SP: Gráfica FE/CEMPEM/UNICAMP, 2001. v. 1. 51p.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (Org.) Por trás da porta, que matemática acontece? Campinas: Ílion, 2010. 256p.

FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.; CARVALHO, D. L. (Org.) Narrativas de Práticas de Aprendizagem Docente em Matemática. 1ª. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. v. 1. 204p.

em que nasci, Três de Maio pertencia a Santa Rosa, mas hoje Três de Maio[4] é um município. Aos 6 anos de idade, nos mudamos para Maravilha (oeste de Santa Catarina), onde, aos 7 anos, iniciei meus primeiros estudos. A escola ficava a três quilômetros de minha casa, e eu ia a pé, e lembro do frio que eu passava no inverno ... Às vezes, chegava à escola com o pé todo gelado de tanto frio, pois pisava nas poças d'água que ficavam com aquela camadinha de gelo... A minha escolarização começou por aí. Lembro que, à noite, fazia minhas lições à luz de lamparina, com certa dificuldade de visão. Eu tinha que sentar bem na frente, porque tinha alta miopia que agora já foi corrigida pelas cirurgias que fiz. Sempre fui um aluno que gostava de estudar, gostava de ir à escola, e isso me ajudou a enfrentar essas limitações.

Depois de concluir a 4ª série, fui para o Seminário Nossa Senhora de Fátima, da Congregação Sagrada Família. Essa era uma forma de o pessoal do interior poder continuar seus estudos. Eu tive uma influência católica muito forte da minha família, principalmente de minha mãe que era muito devota, o que facilitou meu ingresso no seminário, onde estudei durante vários anos. Estudar no seminário aliou duas possibilidades: a necessidade e a vontade de estudar e também certa identificação com aquilo que poderia ser um padre, ser um sacerdote. Como a família Fiorentini era muito religiosa, éramos 9 (eu e meus primos) estudando no seminário, dos quais dois chegaram a se ordenar, sendo um deles bispo no Maranhão. Fiz o Ginásio[5] e o equivalente ao ensino médio no seminário, e mais o primeiro ano de Filosofia na Universidade de Passo Fundo (RS). Saí do seminário, porque iríamos interromper o curso de Filosofia para fazer um ano de Noviciado – isto é, um ano de reclusão, um tipo de retiro espiritual, quando passaríamos a usar batina e fazer os votos de obediência, pobreza e castidade. Depois desse período, voltaria para concluir Filosofia e depois fazer Teologia. Mas, decidi sair do Seminário, precisava repensar meu futuro profissional. Eu queria continuar estudando, mas, na época (1970) do Regime Militar[6], haviam excluído a disciplina de Filosofia do currículo escolar. Eu gostava de Filosofia, mas, se eu continuasse no curso, não teria aulas na escola. Optei, então, por iniciar uma nova licenciatura que me habilitasse a ensinar matemática.

---

[4] É um município brasileiro estabelecido na faixa noroeste do estado do Rio Grande do Sul, pertencente à denominada Grande Santa Rosa. Três de Maio é um dos mais novos municípios do estado.

[5] Equivalente ao atual ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

[6] O Golpe de 31 de março de 1964 iniciou quando o presidente João Goulart foi deposto e teve seu fim com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985. O título "ditadura militar" foi rejeitado no início pelo governo que pensava ser uma democracia, acabou sendo veiculado com insistência pelos opositores, até que o último mandatário golpista – João Batista Figueiredo chamou o golpe de 64 de ditadura militar, sendo, portanto, sinal dos tempos. A ditadura militar durou cerca de vinte e um anos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

Sempre fui bem em Matemática, tive padres franceses que ensinaram boa Matemática para mim. Cheguei para o meu pai e contei que iria trocar de área e de profissão. Até meu pai, na época, falou assim: "Mas, professor?". Eu disse: "Mas eu vou ser um professor diferente...". (risos). Eu gosto disso. Foi a única coisa que falei para ele. Então, ele disse: "Ah, tudo bem, que seja então um professor diferente".

Mas como não havia, à época, licenciatura em Matemática na Universidade de Passo Fundo, optei pelo curso de Licenciatura Curta em Ciências em 1971. Embora fosse uma licenciatura curta, habilitava para ensinar Matemática no Ensino de 1º Grau (hoje ensino fundamental). Era uma universidade comunitária que não é totalmente privada, mas também não pode ser considerada uma universidade pública. Ela obtinha verbas municipais, estaduais e federal e pagávamos um valor bastante razoável. Ou seja, não era muito cara para poder me sustentar, e meu pai não tinha condições de pagar. Comecei a trabalhar na secretaria da faculdade como auxiliar de secretaria pela manhã e à noite, pois o curso era no período da tarde. Estudava nos fins de semana e, no próprio trabalho, havia umas brechas que eu aproveitava para estudar. Após realizar um ano de curso, apareceu a oportunidade de dar aulas em uma escola estadual por conta do início da Matemática Moderna[7] no Brasil.

Eu tinha feito duas matérias de Matemática Moderna na universidade e os professores tinham que ensinar Teoria dos Conjuntos dos anos iniciais até o quinto, sexto ano. Ninguém da escola tinha visto a Matemática Moderna ou tinha tido treinamento nessa matéria. Quando cheguei à escola, a primeira coisa que a diretora me pergunta: "Você sabe a tal da Matemática Moderna? Aquela coisa de Teoria dos Conjuntos, de pertence ou não pertence, contido ou não contido...". Eu disse: "Ah, eu fiz duas disciplinas na faculdade". Ela disse: "Verdade?! Então, você não quer ganhar dois contratos?". Seriam quarenta horas, mas, na verdade, eu estava assumindo somente a metade para terminar o curso. Essa escola ficava na cidade de Nonoai, quase cem quilômetros de distância de Passo Fundo. Mas eu queria era fazer a faculdade e já trabalhar como professor. Eu disse: "Bom, o que é que eu tenho que fazer?". A diretora respondeu: "Você vai ter que ensinar às professoras do primário a tal da Matemática Moderna, porque nos livros didáticos elas têm que ensinar Teoria dos Conjuntos e elas não sabem nada". Eu contra-argumentei: "Olha, mas eu também não sei nada do primário". "Ah, mas o que você

[7] O Movimento da Matemática Moderna (MMM) foi um ideário internacional no final da década de 1950 e início de 1960 no ensino de Matemática que pretendia aproximar a Matemática trabalhada na escola básica com a Matemática produzida pelos pesquisadores da área. Alguns conteúdos matemáticos foram introduzidos no currículo, tais como: estruturas algébricas, teoria dos conjuntos, topologia, transformações geométricas. O ideário que defendia a modernização do ensino teria que ser absorvido pelos professores, os quais teriam que se adaptar a um novo roteiro de conteúdos e de metodologias.

sabe, você estudou, né?". "Eu estudei", respondi. "Então, o que você ensinar dessa matéria para elas já está bom... Siga o livro didático delas". E aí, é claro, tentei ensinar algo a elas, mas não sabia como explorar esses conteúdos na perspectiva do ensino ou da formação de professores. Eu me lembro de ensinar alguns absurdos, tais como: o que é função? *Dados dois conjuntos A e B, é função se para cada elemento de A existe uma e somente uma seta...* (risos) *que chega em elementos de B.* Olha, a noção de função que eu ensinava para elas! Só muito mais tarde, não foi nem na graduação, que eu fui realmente entender o que era o conceito e o significado de função. Imagina os disparates que eu ensinava como formador de professores em serviço.

Mas, aprendi naquela época a respeitar muito o professor e seus saberes experienciais... Lembro-me que eles traziam um pouco de suas dificuldades e sempre tinham histórias interessantes para contar sobre como ensinavam Matemática... Creio que aí começou a minha aproximação e o meu interesse pelas experiências e histórias dos professores sobre suas práticas e eu dizia que tinha "grande ignorância sobre o ensino nos anos iniciais". E eu via a riqueza de suas práticas, mas, é claro, elas não sabiam essa *matematicazinha* que tinham que ensinar... E elas não viam sentido nessa Matemática nova. Tentavam argumentar que aquela Matemática que elas sabiam e ensinavam parecia ser mais interessante e apropriada para seus alunos aprenderem...

Tive que interromper os estudos na faculdade, porque, com quarenta horas e distante da faculdade, não tive condições de continuar. Mas, como lá no Sul, nessa mesma universidade havia Licenciatura Curta em Ciências nas férias, eu passei a frequentá-la. Depois de dois anos e meio em Nonoai, consegui remoção do meu cargo para Passo Fundo, pois a minha perspectiva era continuar os estudos. Após concluir a licenciatura em Ciências, fiz complementação em Licenciatura Plena em Matemática.

Ao concluir a licenciatura em Matemática, comecei a me envolver bastante na própria universidade, ministrando aulas de matemática no Ensino Superior, principalmente na formação de professores. E vim fazer o mestrado em Matemática aqui na Unicamp[8]. A opção pela Unicamp deve-se ao fato de um professor da Unicamp (Fernando Prado, doutorando na época) ter dado cursos de Análise Matemática e Topologia, pois não tinha ninguém na universidade para ministrar tais disciplinas. Os cursos foram intensivos e ministrados em duas oportunidades no último semestre da licenciatura. Durante a realização desses cursos, passei a me destacar dentre os estudantes e, então, ele me tomou como monitor, como auxiliar dele e me incentivou a fazer o mestrado em Matemática aqui na Unicamp. Participei de um processo

[8] Universidade Estadual de Campinas.

seletivo de ingresso, pois a minha graduação era muito inferior à da Unicamp, sofri muito para poder me nivelar aos demais e me habilitar a ingressar no mestrado. Em janeiro e fevereiro de 1978, fiz um curso de férias de dois meses de Análise. Na primeira prova, tirei 2 (dois). Eu estudava muito para melhorar minhas notas e acabei terminando o curso com cinco e pouco de média, conseguindo ser um dos selecionados para o mestrado. Na verdade, fui o último da lista de classificados (risos). Éramos em uma turma de sessenta alunos para doze vagas.

Ao ingressar no mestrado, não optei pela Matemática Pura. Fiz opção por um curso que se chamava Análise Numérica que ficava entre a Matemática Aplicada e a Matemática Pura. A Universidade de Passo Fundo estava me apoiando para fazer o mestrado, tendo em vista que um dos objetivos da minha vinda era retornar e assumir as disciplinas de Análise e Topologia. Nessa época, morei em Campinas por dois anos. Eu ainda era solteiro, e então foi tranquilo fazer esse curso. Tranquilo não, porque tive que estudar muito para acompanhar os demais colegas. Ao contrário, foi bastante sofrido. Para lograr êxito no curso, eu e mais alguns com dificuldades formamos um grupo de estudos. Um grupo paralelo para acompanhar o curso. Eu liderava o grupo de estudo e a gente se reunia, inclusive nos sábados e domingos. Enquanto saboreávamos churrasco e tomávamos uma cervejinha, discutíamos os exercícios numa pequena lousa comprada em um brechó... Aliava o útil ao agradável. Nos divertíamos muito e, ao fim desse processo, todos os participantes desse grupo conseguiram superar suas limitações e concluir o mestrado satisfatoriamente.

Voltei para o Sul e comecei a trabalhar com Análise e Topologia, mas, como eu queria tempo integral, essas disciplinas não preenchiam toda a minha carga didática. O diretor do instituto disse para mim: “Olha, você vai ter que pegar Prática de Ensino e Estágio”. Eu disse: “Eu não fui para a Unicamp para dar essas matérias de Prática de Ensino e Estágio; não vi nada disso lá... Eu não vou dar, não”: “Então, você não vai ter tempo integral!”. Nesse período, eu estava recém-casado com filho pequeno... (risos) e precisava de um salário melhor. Pensei, se não aceitar essas aulas: “vou ter que voltar para o Estado e dar aula em escola...”. Repensei e fiz uma proposta ao diretor: “Aceito, mas com a condição de eu ser acompanhado por uma professora da área de Educação, de Didática, pelo menos durante o primeiro ano”. E eles acharam razoável minha reivindicação e atenderam o meu pedido. Mas a professora que me acompanhava na disciplina era bem tecnicista. Ela olhava muito a questão da formulação dos objetivos, aquelas coisas bem de uma didática tecnicista. No fim, não me ajudou muito, mas deu para perceber que o essencial era trabalhar isso. E aí eu via as contradições de minha prática como formador entre aquilo que ensinava de Análise e Topologia e, como eu ia à escola, via a

dificuldade dos alunos de trabalhar uma Matemática significativa na perspectiva dos alunos da escola.

Trabalhava uma Matemática totalmente desconectada para aquele tipo de formação... E aí entrei em crise como professor de Análise e Topologia, porque a primeira turma que peguei tinha trinta e quatro alunos e só passaram quatro. Claro, usei o modelo Unicamp, então foram dois alunos por mérito, outros dois que estavam mais ou menos acompanhando... O diretor me chamou: "Dario, aqui não é a Unicamp, isso daqui é uma faculdade particular, comunitária, os alunos têm que pagar e não dá para ter Análise II e Topologia (que eram os cursos seguintes) com apenas quatro alunos, tem que ter pelo menos doze, ou quinze, de preferência, então tem que aprovar mais. Você vai dar essa matéria em onze dias nas férias". Eu disse: "Mas isso não é possível, se eles não aprenderam em quatro meses, como é que eles vão aprender em onze dias?" (risos). "Não sei, você que se vire, dá um jeito, senão vamos ter problemas". Eu disse: "Tá bom, e comecei a preparar algumas tarefas diferentes...".

Pensei, vou pegar alguma coisa do Fundamental e Médio, porque eu já estava percebendo as contradições dos meus estagiários. E peguei algum conteúdo do ensino fundamental, que tinha a ver com Análise, alguns exercícios dessa natureza. Saber enunciar e compreender um teorema, e saber demonstrar e justificar os passos da demonstração de um teorema e mais um exercício de Análise... O aluno que fizesse satisfatoriamente essas cinco tarefas estaria aprovado. Chamei a turma, dei essas cinco tarefas diferentes para cada um e dei dois dias de estudo, desses onze. Eu tive um trabalho imenso de preparar, mas, assim, eles tinham que estudar, porque eles não podiam copiar uns dos outros ou coisa dessa natureza. Cada aluno tinha que apresentar publicamente e os outros tinham que assistir também para questionar. Foi o primeiro aluno para apresentar e começou toda uma decoreba. Eu disse: "pode sentar... Você não está entendendo nada". Eu questionava para ver se eles estavam entendendo, eles decoravam achando que decorar era o suficiente...

E começou a minha transformação como professor de Matemática. Comecei a mudar radicalmente a minha prática em matemática, visando à formação do professor. E, aí, de matemático passo para uma perspectiva de educador matemático, me preocupando com a formação e começa toda a minha preocupação em como formar o professor de matemática, em como formar matematicamente o professor na perspectiva do ensino. Porque não era a mesma Matemática para formar um matemático, por exemplo...

Mais tarde, quando vou fazer o doutorado, em 1986, vou recuperar toda essa perspectiva, essa minha opção pela área de Educação Matemática. Reformulei o curso de Matemática e fui introduzindo disciplinas como História da Matemática que eu achava importante para os alunos. Mas, quando chegou a época para ministrar a disciplina de História da Matemática, não tinha professor para dar essa disciplina, então eu e outra colega assumimos a disciplina e abrimos o jogo para os estudantes: "Olha, nós não tivemos essa formação, não estudamos História da Matemática, mas a gente acha que é importante para o curso. Temos uma proposta: vamos estudar juntos. Vamos procurar a história dos números, dos sinais, da trigonometria e a história dos logaritmos, coisas matemáticas assim... Cada grupo vai estudar bastante e depois vocês vão apresentar para os colegas e eu vou acompanhar em cima da bibliografia que a gente disponibilizou".

Imagem 09: *Estudantes* (?), Francesco Bergamini Franz Von Defregger

Esse foi o meu melhor curso que dei na graduação, sem ter dado naquele sentido de dar uma aula... Foi investigativo, foi de estudo e eles vinham vibrando com as descobertas que encontravam: "Sabe de onde vem o sinal de mais, o sinal de integral, o sinal de radical?", por exemplo... Uma parte dos grupos foi descobrindo essas histórias e vibravam muito com os achados... Os seminários foram muito interessantes, eles escreveram um texto e os seminários foram bastante narrativos, de contar as descobertas e, ao mesmo tempo em que eles contavam a História da Matemática, eles contavam a história de como eles foram aprendendo, encontrando isso e o que isso significou para eles. Então, foi talvez o curso mais interessante para formação que eles tiveram. Fico até emocionado de lembrar essa história...

Então, fiquei cinco anos trabalhando nisso e descobri o Bento Caraça[9]. Aliás, não foi o livro "Conceitos Fundamentais da Matemática" que encontrei dele não, foi o "Lições de Análise

[9] Bento de Jesus Caraça (1901-1948) foi um matemático português, professor universitário, pedagogo e conferencista incansável, apostando na democratização da cultura como processo inseparável da luta pela transformação da sociedade. Teve um papel destacado na ação da Universidade Popular Portuguesa, de que foi presidente durante anos consecutivos, contribuindo para elevar a educação dos trabalhadores e sublinhando a importância das organizações sindicais no processo de libertação dos seus membros através da cultura. Deixou-nos uma vasta e diversificada obra, da qual destacamos: Conceitos Fundamentais de Matemática; Cálculo

e Álgebra". Eu estava dando Análise e Álgebra e encontrei no Caraça alguém que tinha uma bibliografia, uma proposta de explorar essas ideias da Matemática de um ponto de vista interessante e avançado para a perspectiva da formação de professores. Com isso, acabei abandonando o Elon[10], o Djairo Figueiredo[11], que eram autores que eu tive contato na época do meu curso de mestrado. Então, comecei a trabalhar a Análise com o Bento de Jesus Caraça. De outro lado, passei a trabalhar a Topologia também numa outra perspectiva que não fosse puramente algébrica ou formal, mas voltada para a formação do professor. Por exemplo, para o ensino de Topologia voltado à formação de professores que ensinam matemática tinha, entre outras referências, o trabalho de Dienes e Golding[12], os quais definiam Topologia como sendo "o estudo das propriedades do espaço não afetadas por deformações contínuas". Ou seja, podemos explorar e conceituar as noções e propriedades topológicas (fronteira, interior, exterior, vizinhança, continuidade, descontinuidade, ordem etc.) a partir de ações reflexivas com materiais elásticos, sobretudo quando esticamos, inflamos, encolhemos, entortamos superfícies sem rasgá-las, furá-las ou arrebentá-las. E, de repente...

Na rede estadual, eu trabalhava com formação continuada para os professores. Mas, mesmo na época, eu não trabalhava naquela perspectiva de dar aulas, trabalhava em projetos, em estudos dos professores a partir de suas necessidades. Trabalhava sempre nessa linha de eles aprenderem, construírem e desenvolverem os seus projetos e, dessa forma, iam se desenvolvendo profissionalmente e aprendendo com certa autonomia, *não dando a eles o peixe, mas os ensinando a pescar*... (risos). Exatamente para proporcionar a autonomia de estudo e capacidade deles de se formarem. Não existia, na época, a perspectiva de "Educar pela pesquisa", do Pedro Demo[13], ou de investigar a própria prática. Após ingressar no doutorado, assumi essa perspectiva, tanto que toda formação que eu desenvolvo atualmente é mediada por uma prática investigativa. Em todas as disciplinas que dou, sempre há algo relacionado à prática

---

Vectorial e Sobre a aplicação de um grupo de fórmulas de cálculo das probabilidades na teoria dos seguros de vida.

[10] Elon Lages Lima (*in memoriam*) era pesquisador titular da Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada e membro titular da Academia Brasileira de Ciências.

[11] Djairo Guedes de Figueiredo é professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas, atuando principalmente nos seguintes temas: Métodos Variacionais, Equações Diferenciais Parciais, com ênfase em Equações e Sistemas Elípticos não lineares.

[12] DIENES, Z. P.; GOLDING, E. W. Exploração do espaço e prática da mediação. São Paulo: E.P.U., 1977.

[13] Pedro Demo é professor aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Trabalha com Metodologia Científica, no contexto da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas por conta dos desafios da cidadania popular. Publicou mais de 90 livros.

ou à pesquisa que os alunos têm que ir atrás e trazer num seminário para estudar, analisar e discutir.

Depois vou falar do uso de narrativas nas minhas práticas como formador de professores, não sei se falo agora, mas tem outra sequência aqui... (risos).

Eu voltei para a Unicamp em 1986 para fazer o doutorado e é claro que não mais para o Instituto de Matemática, mas venho para a Faculdade de Educação... Eu já estava convicto de que era na Educação Matemática mesmo. Tinha o Ubiratan D'Ambrosio[14], que eu conheci na época, lia muita coisa dele, mas eu me identificava muito com o Paulo Freire[15] na época. E, então, eu vi que aqui na Educação tinha o Paulo Freire, o Saviani[16], o Gadotti[17], esses eram os autores com que eu tinha tido contato. A partir das minhas discussões sobre a formação de professores que eu trabalhava na licenciatura que cheguei a coordenar e reformular a formação do professor. E o Ubiratan era, na época, também colaborador aqui na Educação. Ele era pró-reitor de Extensão, falei com ele, escrevi um projeto e fui aprovado... Não tinha prova na época para a seleção para o doutorado e depois teve a entrevista que foi definidora de fato. Eu lembro que estava sentado na fila para fazer entrevista e chega a Corinta Geraldi[18], que era do Sul, que já estava no Programa como professora: "Oh, Dario... Você por aqui, o que você está fazendo?". Estou esperando para fazer... "Ah, é! E você já tem algum orientador em vista?". Eu disse: "Sim, é o Ubiratan D'Ambrosio". "Pelo amor de Deus, não fala que você tem o Ubiratan, porque você não vai entrar... Porque o Ubiratan não é professor daqui. Ele é apenas colaborador. E, se você disser, eles não vão se interessar por alguém que eles não possam orientar!". Nossa,

---

[14] Ubiratan D'Ambrosio é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/UNIAN e do IGCE da Unesp/Rio Claro. É também professor credenciado dos Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da PUC/SP e em Educação da FE da USP. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: História e Filosofia da Matemática, História e Filosofia das Ciências, Etnomatemática, Etnociência, Educação Matemática e Estudos Transdisciplinares.

[15] Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O principal livro de Freire se intitula justamente Pedagogia do Oprimido e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra.

[16] Dermeval Saviani é professor emérito da Unicamp e coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Atua principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação.

[17] Moacir Gadotti é professor titular aposentado da Universidade de São Paulo. Tem vasta experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: educação, Paulo Freire, filosofia da educação, educação de jovens e adultos e educação para a sustentabilidade.

[18] Corinta Maria Grisolia Geraldi é professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino-pesquisa, Trabalho docente, Currículo em ação, Curso de Pedagogia.

eu achando que se eu dissesse que eu tinha o Ubiratan... O pró-reitor... Ficaria bem na fita! (risos) Daí, eles me perguntaram: "Você cita muito o Ubiratan...". Eu disse que o conhecia... "Mas, você tem alguém?". "Eu... por enquanto não tenho nada definido, estou interessado... Eu não conheço ainda muito o pessoal da Educação, eu conheço o Paulo Freire e tal, mas esses autores do Instituto de Matemática porque eu fiz o mestrado lá, e então os tenho como referência. Mas estou aberto a aprender...". Era uma banca de cinco professores e aquele que mais me questionou foi quem se interessou em me tomar possível orientando. Após ingressar no Programa, eu tive que contornar a situação e acabei mesmo sendo orientado pelo Ubiratan até o fim...

Após um ano e meio de doutorado, apareceu um concurso, que é esse cargo que estou até hoje. Surgiu uma vaga com a aposentadoria do Prof. Lafayette de Moraes e abriu uma vaga na subárea de Educação Matemática. Estavam precisando para o curso noturno de Matemática que tinha sido recém-aberto e eu prestei junto com vários outros docentes. Eu me lembro do Carrera[19] que estava começando o doutorado, tinha a Dione[20] também. Era um grupo de dez professores concorrendo à vaga. O Carrera e eu ficamos em primeiro lugar, sem haver uma diferenciação de primeiro e segundo. Aí, tiveram que fazer uma escolha; no fim, acabou eu sendo o selecionado para a vaga. Logo tive que assumir o cargo e demorei muito para concluir o doutorado por conta disso. Como era um curso novo e muitas disciplinas a assumir, isso acabou prejudicando o andamento da minha pesquisa.

No doutorado[21], eu trabalhei com a história da pesquisa em Educação Matemática no Brasil. O meu projeto inicial não era esse. Era trabalhar com História Oral, mas não conhecia nada dessa metodologia. Eu queria estudar sobre o ensino e a aprendizagem da matemática em escolas comunitárias que havia no Sul. Essas escolas eram muito ligadas à Igreja e às comunidades locais, e o professor era selecionado dentre os membros da comunidade que possuíam maior cultura e conhecimento... Meu pai, inclusive, foi aluno desse tipo de escola, e lembro que ele sabia muita Matemática e dizia que havia aprendido com um excelente professor

---

[19] Antonio Carlos Carrera de Souza é professor voluntário da Unesp/Rio Claro e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, trabalhando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, epistemologia. Desde o segundo semestre de 2012, coordena um grupo de pesquisa sobre estudos da Filosofia da Diferença com ênfase no estudo dos trabalhos de Friedrick Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari.

[20] Dione Lucchesi de Carvalho é docente da Universidade Estadual de Campinas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, educação estatística, educação de jovens e adultos, pratica pedagógica e pesquisa em educação matemática.

[21] Tese intitulada: Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação. 1994.

dessa escola comunitária. E isso me instigou a querer entrevistar esses professores e saber como eles ensinavam e como aprenderam a matemática que ensinavam. Com a Reforma do Ensino de 1971[22], passa a ser obrigatória a escola pública de 1º grau, até o oitavo ano, sendo essa escolarização responsabilidade do Estado. Com isso, as escolas comunitárias se tornaram escolas estaduais, com professores contratados via concurso público e geralmente não oriundos das comunidades locais. Assim, os antigos professores das escolas comunitárias acabaram se "aposentando" ou sendo colocados de lado. Apenas um ou outro é que pôde ser aproveitado. Na época, eles não tinham uma formação institucional (tipo licenciatura) que pudesse ser validada, por isso poucos conseguiram realizar licenciatura e se efetivarem como professores do Estado.

Eu queria estudar isso, mas, depois que cheguei aqui, comecei a ter contato com a pesquisa educacional e particularmente em Educação Matemática. Vários questionamentos surgiram: o que é fazer uma pesquisa em Educação Matemática? O que caracteriza esse campo de estudo e pesquisa? Concomitante a isso, surge o movimento, em 1987, de constituição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e independente da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Eu ingressei nesse grupo para construir a SBEM e, então, repensei meu projeto de tese de doutorado no sentido de colaborar exatamente com essa nova comunidade emergente e ajudar a projetá-la não só como um campo de atuação profissional, mas também como um campo de investigação. E, aí, eu pensei: "Vamos ver, primeiro, o que tem sido feito de pesquisa nessa área para entender e responder o que é fazer pesquisa em Educação Matemática...".

O primeiro mestrado na área de Educação Matemática foi o de Rio Claro, mas antes de Rio Claro teve na Unicamp, coordenado pelo Ubiratan D'Ambrosio, um Mestrado[23] Interamericano de Ensino de Ciências e Matemática, onde se formaram os primeiros mestres de Ensino de Ciências e Matemática... Esse foi um programa interessante, tendo sido produzidos vários estudos com forte impacto em toda a América Latina, formando lideranças regionais que ajudaram a alavancar o ensino de ciências e matemática, associada fortemente a uma matemática mais experimental do que formal.

---

[22] Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 5.692/1971.

[23] Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática na Unicamp, em convênio com a OEA/Organização dos Estados Americanos e o Ministério de Educação do Brasil.

Os programas regulares de mestrado surgem depois, sendo o primeiro de Rio Claro em 1984 e, mais tarde, em 1993, o doutorado específico em Educação Matemática, também na UNESP de Rio Claro.

Na pós-graduação em Educação da FE/Unicamp, na época em que iniciei o doutorado, existia um pequeno grupo que trabalhava com Educação Matemática: o Ubiratan era colaborador; o Lafayette que era docente permanente; o Sérgio Lorenzato estava afastado; e o Antonio Miguel[24] que já era docente, mas que não atuava na pós-praduação, porque também estava fazendo doutorado. Era um grupo que tinha abertura para a área de Educação Matemática e eu entrei na Unicamp, comecei a me interessar e fazia bastante interlocução com o grupo de Rio Claro, principalmente com a Maria Bicudo[25], com quem conversava bastante sobre o meu projeto de doutorado. E fui para o lado da história da pesquisa, tentando descrever e analisar os movimentos da Educação Matemática no Brasil, olhando principalmente para a construção desse campo de investigação.

Eu assumi o cargo e acabei não dando mais aulas de Matemática, pois estava na Educação. Às vezes, eu tinha vontade de voltar a essa parte mais do ensino de Cálculo, de Álgebra ou de Análise, mas não tive mais essa oportunidade. Eu orientei algumas dissertações e teses que exploraram essa parte. Como professor da licenciatura em Matemática, passei a trabalhar com Fundamentos Metodológicos do Ensino da Matemática, com História da Matemática e, principalmente, Prática de Ensino da Matemática, Didática da Matemática e Prática Pedagógica em Matemática, mas onde podia explorar e problematizar os conteúdos da matemática escolar numa perspectiva não formalista é claro, mas exploratória e investigativa, pois essa opção ajudava a problematizar os conteúdos da matemática escolar... Então, por exemplo, na disciplina de Fundamentos Metodológicos de Ensino da Matemática, fazia um enfoque mais histórico e epistemológico dos conteúdos. O Caraça foi sempre uma referência boa, sobretudo o "Conceitos Fundamentais da Matemática", além de outros autores.

---

[24] Antonio Miguel é professor da Unicamp e atua principalmente com os seguintes temas: história e filosofia da educação matemática; estudos de práticas culturais vistas como jogos de linguagem; educação indisciplinar em diferentes campos de atividade humana, incluindo o escolar; historiografia de práticas culturais educativas; historiografia cultural da matemática vista como conjuntos autônomos e dinâmicos de jogos de linguagem orientados por propósitos sociais normativos.

[25] Maria Aparecida Viggiani Bicudo é livre-docente em Filosofia da Educação, Unesp-Araraquara, 1978. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp, *campus* de Rio Claro, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação matemática, fenomenologia, educação e filosofia da educação matemática.

Observação: A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho foi criada pela Lei 952, de 30/01/1976. Até então, suas diversas Unidades Universitárias funcionavam como Institutos Isolados nos quais se inclui a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Assim, a professora Maria Bicudo iniciou suas atividades em 1966 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro.

Assim que terminei o doutorado, eu identifico dois campos problemáticos no balanço das pesquisas que revisei em meu doutorado: o campo da prática escolar como campo ou objeto de pesquisa e o campo de estudo da formação de professores de Matemática. Miguel, Ângela[26] e eu fazíamos parte de um grupo de estudo com foco na História da Matemática e da Educação Matemática. Pensei que não seria bom para uma linha de pesquisa em Educação Matemática da Faculdade de Educação ter uma única perspectiva de pesquisa. Decidi, então, formar um grupo de pesquisa que passou a se chamar Prática Pedagógica em Matemática – o PRAPEM, mas muito interligado à formação do professor. E, mais tarde, surge um subgrupo do PRAPEM – o GEPFPM[27] com foco de estudo exclusivo sobre a formação de professores que ensinam matemática. O PRAPEM foi, digamos assim, um grupo base de formação de muitos pesquisadores em Educação Matemática no Brasil e com forte preocupação no estudo interligado das práticas escolares com a formação e desenvolvimento profissional do professor. A ideia ou proposta da colaboração entre universidade e escola ou entre formadores e professores escolares vem daí, bem como a pesquisa narrativa, como opção metodológica de pesquisa da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional dos professores a partir estudo e problematização das próprias práticas de ensinar e aprender nas escolas e no grupo colaborativo de professores. As narrativas dos professores revelam os modos como eles ensinam e aprendem sendo essa uma perspectiva sócio-cultural de promover a formação e a prática docente e de investigá-las. Nesses processos formativos, o ponto de partida nunca era a teoria ou o conteúdo, mas as práticas dos professores, isto é, o modo como ensinavam, trabalhavam os conteúdos. À medida que interrogávamos sobre as opções dos professores relatadas e as razões e os propósitos das mesmas, ocorria a problematização e a desnaturalização dessas práticas, abrindo a possiblidade para novas aprendizagens e a transformação e melhoria das práticas dos professores.

Terminei o doutorado e, no ano seguinte, eu já fui credenciado no Programa de Pós-Graduação e comecei a abrir vagas para o mestrado. E, ao mesmo tempo, naquela época, tínhamos um curso de especialização que envolvia professores de Ciências, Matemática e Artes... Era uma proposta muito ousada, com dez alunos de Matemática, dez de Ciências e dez de Artes... E a presença do pessoal de Artes era muito enriquecedora por trazer um outro olhar

---

[26] Maria Ângela Miorim coordena o Grupo de Pesquisa Hifem – História, Filosofia e Educação Matemática da Faculdade de Educação da Unicamp, desde a sua criação em 1996. É professora da Unicamp e atua com os seguintes temas de investigação: Formação de Professores de Matemática, História da Educação Matemática brasileira e História na Educação Matemática.

[27] Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática.

para a educação e para os conteúdos escolares. Eles desconstruíram muito nossas concepções e nos ajudavam a problematizar as práticas de ensinar e aprender Matemática e Ciências. Eu dava disciplinas para eles e também aprendi muito. A Ângela e eu coordenamos um subgrupo de cinco professores de matemática, que passaram a desenvolver pesquisa sobre a própria prática.

O curso durou dois anos e meio e os professores desenvolveram seus TCCs[28], tendo como foco de estudo suas práticas sob uma abordagem que se aproximava da pesquisa-ação do professor, visando à problematização e à transformação do ensino da Matemática numa perspectiva sociocultural, produzindo e utilizando situações matemáticas abertas e exploratórias do cotidiano dos alunos para construir as ideias matemáticas, os conceitos e os procedimentos.

É nesse contexto que surge, no final dos anos de 1990, pela primeira vez, a opção de os professores escreverem suas monografias através de narrativas. Havia uma ideia inicial de fazer um estudo nos moldes acadêmicos. Mas, o grupo entendeu que isso não vinha ao encontro do que os professores gostariam de relatar seus sentidos e significados sobre a experiência vivida, tanto no âmbito formativo do curso quanto nas experiências de aprendizagem docente com seus alunos. Isso ficou facilitado quando os professores passaram a solicitar que seus alunos escrevessem suas resoluções explicando mais por uma linguagem natural do que por uma linguagem simbólica. Se você tiver uma oportunidade depois de conhecer esse livro[29]... Você vai ver os pensamentos e raciocínios dos alunos e é baseado muito na produção e negociação de significados com os alunos. Quando resolvemos publicar esse livro, nós o encaminhamos à Editora Papirus, e esta pediu para o saudoso Lins[30] para avaliá-lo, que recomendou sua publicação.

Na primeira versão do livro, foi ele quem fez o prefácio. Na última versão, já foi a Maria Laura[31] que fez, porque ela foi uma grande colaboradora na divulgação do livro em Minas

---

[28] Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

[29] FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (Org.). Por trás da porta, que matemática acontece? 1ed. Campinas: Gráfica da FE/Unicamp - CEMPEM, 2001, v. 1, p. 17-44.

[30] Romulo Campos Lins (*in memoriam*) era professor livre-docente da UNESP de Rio Claro, onde atuou por 25 anos no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e em cursos de graduação. É considerado por seus pares como um dos principais pensadores de sua geração. Ao longo de sua vida acadêmica, criou o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), um modelo epistemológico e uma ferramenta teórica adotada por professores e pesquisadores em Educação Matemática. Liderava o grupo Sigma-t. Romulo foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988, e presidente de 1995 a 1998.

[31] Maria Laura Magalhães Gomes é professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência docente nas áreas de Matemática e Educação Matemática, com ênfase em Formação de Professores, História da Matemática e da Educação Matemática. Como pesquisadora, tem trabalhado principalmente em temáticas do campo da história da educação matemática.

Gerais. O Romulo tinha adorado a proposta e sugeriu que a Editora Papirus publicasse o livro na Coleção de Educação Matemática. Mas a Papirus, mais tarde, desistiu de publicá-lo, justificando que se tratava de um trabalho produzido e escrito por e para professores escolares e, portanto, sem muito mercado... Daí nós (Maria Ângela e eu) resolvemos bancar a produção e a publicação da primeira edição do livro pela Unicamp, depois outra editora assumiu a 2ª edição.

O primeiro capítulo, que é introdutório e conta um pouco a história desse processo de formação, foi escrito pela Ângela e eu, e tem por título "Pesquisar e escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de Matemática". E depois cada professor escreve um capítulo de maneira narrativa e reflexiva, falando sobre suas práticas, suas experiências... A ideia de publicar um livro surgiu em decorrência da riqueza dos trabalhos de conclusão de curso. Passamos um ano juntos discutindo, relendo os textos, melhorando a escrita para publicá-los.

Aqui começa efetivamente uma aproximação ao uso de narrativas. A gente ainda não sabia que existia um movimento internacional, se podemos chamar assim... Usamos o gênero narrativo para articular as formações contínuas com as histórias de vida de cada um. Então, eles não trazem apenas a experiência, eles trazem a história deles como professores e vão refletindo sobre as novas experiências que acontecem nas aulas deles e falam de si, de suas histórias como professores em transformação nesse projeto, nessa experiência.

Então, as narrativas têm como propósito dar visibilidade à experiência, que é aquilo que normalmente fica escondido no trabalho acadêmico mais rigoroso. Aqui a gente queria que os professores trouxessem à tona a experiência docente, a experiência de aprendizagem, de transformação docente. Quando Ângela e eu escrevíamos o primeiro capítulo do livro, lembrei de um artigo[32] dos canadenses Connelly[33]& Clandinin[34] publicado no livro[35] de Larrosa, em 1995. Esse foi o primeiro texto que lemos sobre as potencialidades formativas e investigativas da narrativa. Eu estava participando da publicação, em 1998, de outro livro que talvez você conheça e do qual fui autor e um dos organizadores do livro "Cartografia do Trabalho

[32] "Relatos de experiencia e investigación narrativa".

[33] F. Michael Connelly concluiu o bacharelado em Educação e o mestrado em Ciências na Universidade de Alberta e o doutorado doi realizado na Universidade de Chicago. É professor e diretor do Centro para Desenvolvimento de Professores, do Instituto Ontário para Estudos em Educação, da Universidade de Toronto.

[34] D. Jean Clandinin é professor e diretor do Centro de Pesquisa para Educação e Desenvolvimento de Professores, da Universidade de Alberta. Cursou o bacharelado em Psicologia e História e mestrado em Educação pela Universidade de Alberta e o doutorado na Universidade de Toronto.

[35] LARROSA, Jorge et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educaión. Barcelona, Laertes, 1995, 241p.

Docente[36]". Então, esse livro foi produzido por iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC) em colaboração com o Grupo de Pesquisa PRAPEM (Prática Pedagógica em Matemática), ambos da FE/Unicamp e que também tinham vínculo com o curso de especialização. Para esse livro (Cartografia), trouxemos toda uma literatura voltada ao professor reflexivo e investigador sob o paradigma do pensamento do professor que valorizava o professor como um intelectual, que produz conhecimento e aprende a partir da prática, que tem um saber de experiência, que tem histórias interessantes para contar sobre as suas práticas. E valorizar esse mundo de investigação, de conhecimento, de ensinar. É, nesse momento, que a gente toma contato com uma literatura internacional, ainda pouco conhecida no Brasil, e que valoriza a reflexão, a pesquisa e o saber do professor. Embora o livro não trate especificamente da narrativa, ele traz as bases epistemológicas que valorizam a pesquisa do professor e outros modos de relatar o processo de formação, de desenvolvimento profissional e de investigar do professor e que não seguem os parâmetros da tradição acadêmica.

Os textos dos canadenses Connelly e Clandinin e de Larrosa sobre narrativa na formação e na pesquisa do professor foram lidos e discutidos na época da produção do livro "Cartografias", mas somente começamos a utilizá-los quando começamos efetivamente a dar visibilidade à pesquisa e às histórias de vida, de formação e de prática dos professores. Ou seja, quando nos deparamos com uma prática e essa prática clamava por uma determinada literatura ou uma perspectiva teórica. Foi nesse momento que encontramos nos estudos das narrativas algo que tinha tudo a ver com aquilo que, de certa forma, já vínhamos fazendo apenas empiricamente... Foi somente no ano 2000 que esses autores canadenses publicaram um livro que é esse daqui[37]. Eu tive uma orientanda – a Renata Pinto[38] do doutorado – que fez um estágio sanduíche com a Beatriz D'Ambrosio[39] nos Estados Unidos. E ela encontrou esse livro do Connelly & da Clandinin que a Beatriz já conhecia, então a Renata comprou e me trouxe de presente... Ela foi aos Estados Unidos com a Beatriz para aprofundar os estudos sobre a escrita

---

[36] GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

[37] CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

[38] Renata Anastácio Pinto Grassiotto fez mestrado e doutorado em Educação, orientada pelo professor Dario Fiorentini na Unicamp.

[39] Beatriz Silva D'Ambrosio (*in memoriam*) foi professora titular de Educação Matemática na Miami University, Oxford, Ohio e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Estatística e Matemática (GEPEEM) certificado pela Universidade Cruzeiro do Sul.

do professor. Ela trabalhava, à época, com outra norte-americana que é a Deborah Schifter[40], que foi a primeira a publicar, nos Estados Unidos, estudos e trabalhos de professores. Inclusive o título do livro que Schifter publicou - "What's happening in Math Class?[41] – inspirou o título do nosso livro "*Por trás da porta que matemática acontece?*". A sugestão veio de Eliane Matesco Cristóvão, uma das autoras do livro brasileiro, tendo por base a leitura que os autores fizeram do livro norte-americano.

O livro organizado por Schifter traz narrativas de professores após desafiar e estimular que os professores escrevessem sobre suas experiências de sala de aula de maneira narrativa. Não era uma narratividade sobre história de vida dos professores e sim de suas práticas de sala aula. Parece-me que essa também é uma perspectiva que a Helô[42] tem trabalhado.

Essa experiência formativa e de pesquisa com escrita de professores contribuiu para o surgimento do Grupo de Sábado (GdS). Esse grupo também leu o livro organizado por Deborah Schifter, e, além disso, um livro de escrita de professores organizado por João Pedro da Ponte[43] (e colaboradores) intitulado "Histórias de investigações matemáticas[44]", de 1998. Com a leitura desse livro, os professores do Grupo de Sábado comentaram: "Ah, isso tudo tem a ver com aquilo que a gente faz no grupo, então nós também podemos escrever".

E essas investigações matemáticas são histórias escritas pelos professores sobre suas aulas e que tinham proximidade com aquilo que depois nós faríamos no livro "Por trás da porta...". O João Pedro trabalhava com narrativas, mas depois ele se tornou um crítico da Pesquisa Narrativa. Eu vou contar depois um pouco dessa história... Eu comecei a estudar com mais profundidade essa perspectiva de investigação e defendia sua utilização nas pesquisas de meus orientados, mas João Pedro ficava me questionando muito sobre a validade científica dessa modalidade de pesquisa. Eu fiz intercâmbio com ele, eu ia para Portugal e dava assessoria

---

[40] Deborah Schifter é uma pesquisadora norte-americana reconhecida por seu pioneirismo no estudo da escrita de professores, tendo editado uma antologia de dois volumes sobre a escrita de professores e publicado o livro "Reconstrunting Mathematics Education: Stories of Teachers Meeting the Challenge of Reform".

[41] SCHIFTER, D. (1996). What's happening in Math Class? Envisioning new practices through teacher narratives. New York: Teachers College, Columbia University, v. 1.

[42] Heloisa da Silva é professora do departamento de Educação Matemática da Unesp/ Rio Claro, vice-líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Educação Matemática; Formação de Professores de Matemática.

[43] João Pedro da Ponte é professor catedrático de Didática da Matemática e, desde 2010, diretor e presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Sua investigação atual incide sobre a prática profissional, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, com especial atenção ao ensino-aprendizagem dos números, álgebra e raciocínio matemático.

[44] PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; CUNHA, M. H. & SEGURADO, M. L. Histórias de investigações matemáticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

em seus projetos de pesquisa e ele também dava assessoria aos projetos que desenvolvíamos na Unicamp. Numa das vezes que fui à Universidade de Lisboa, ele me pediu para dar uma palestra: "Dario, você vai dar uma palestra e escolha o tema que você quiser"; eu disse: "Eu posso escolher mesmo?" E eu escolhi a Pesquisa Narrativa. Nesse dia, a sala de reuniões do grupo de pesquisa ficou lotada e fiquei surpreso. O pessoal do grupo da Cecília Galvão[45], que também trabalhava com Pesquisa Narrativa, estava presente e eu tentei mostrar as duas perspectivas de uso das narrativas. A primeira é aquela utilizada no processo de formação e aprendizagem docente e que envolve contar ou escrever histórias de aulas, de experiências de aprendizagem profissional ou de trajetórias de vida. A narrativa é um modo de produzir sentidos e significados, isto é, conhecimento, sobre o que fazemos, sentimos e pensamos. Não só sobre o que fazemos, mas também sobre nós no e com o mundo. Então, essa é uma perspectiva, digamos assim, mais de produção de dados de investigação ou pesquisa, que depois pode ou não, passar por um processo de interpretação ou análise, de acordo com o propósito da pesquisa. Esse é um modo de produzir sentido e significado, isto é, de produzir inclusive dados de pesquisa que, acredito, seja a vertente que seu grupo[46] de pesquisa trabalha.

E a outra vertente apresenta-se como um modo de investigar práticas, histórias de vidas, de compreender a experiência vivida nos processos de aprendizagem docente nos processos de formação docente. Os próprios Connelly e Clandinin colocam claramente essa dupla perspectiva de uso das narrativas na pesquisa, desde quando começaram a discutir a narrativa na pesquisa, como, por exemplo, aquele artigo de 1995. Ou seja, a narrativa pode apresentar-se como um método de pesquisa (você até pergunta isso em seu roteiro de entrevista) e também como modo de produzir sentido, conhecimento e de comunicar aos outros, o que pensamos, fazemos e sentimos - a experiência. A narrativa é o modo de comunicar a experiência de aprendizagem, experiência de vida, a experiência de viver, de estar no mundo e com o mundo, sobretudo com os outros... E, do outro lado, uma perspectiva investigativa que é um método de investigar essa experiência. Aí vem um olhar sobre como trabalhar, olhar essas narrativas. Tentar entender e como trabalhar as narrativas investigativamente. Como interpretar, analisar... Eu sei que o grupo do Vicente[47] trabalha numa perspectiva de não intervir analiticamente nas

---

[45] Cecília Galvão é professora pesquisadora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Desenvolve investigação em Didática das Ciências e Desenvolvimento Profissional dos Professores, utilizando as narrativas como metodologia de investigação.

[46] O Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (Ghoem) é coordenado por Antonio Vicente Marafioti Garnica.

[47] Antonio Vicente Marafioti Garnica é livre-docente (2005) pelo Departamento de Matemática da Unesp de Bauru e, atua nos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática (Unesp/Rio Claro) e em Educação para a

histórias de vida que os professores relatam, buscando ser o mais fiel possível à história que eles contam. Eu acho que tem muito sentido quando se pensa a narrativa em documentação de histórias e vivências, acho perfeita essa perspectiva, porque você tem que contar a perspectiva de vida vivida por um sujeito, pelo outro e tal e sem interferência.

Mas, como nós estamos no campo de Educação, do ensino e da aprendizagem, então a gente acha que não basta apenas, digamos assim, documentar, mas também compreender as experiências, as vivências, e entender o que está por trás, o que perpassa essa complexidade de ser professor e de produzir o trabalho docente, de viver como professor e de, nesse processo, constituir-se e transformar-se como sujeito. Então, aí a necessidade de o pesquisador ser um pouco mais analítico e interpretativo sobre o que está acontecendo, perscrutando os meandros ou aquilo que pode perpassar essas práticas, as relações de poder; aquilo que está aparente, mas que esconde algo que não é perceptível de imediato pelo pesquisador...

O Goodson[48] é do Reino Unido e é um crítico do modo como a narrativa tem sido normalmente utilizada pelas pesquisas no campo da Educação, inclusive dos canadenses Connelly e Clandinin, por não assumiram uma perspectiva mais analítica e crítica das narrativas, principalmente no contexto das políticas públicas de currículo. Ele reivindica que as histórias que se contam precisam ser tecidas, situadas e contextualizadas histórico-culturalmente pelo pesquisador, tentando desvelar as relações que estão subjacentes... Não vou tanto por aí quanto ele, mas sempre defendi uma perspectiva analítico-interpretativa do pesquisador narrativo que trabalha com narrativas, tanto que prefiro utilizar uma fase posterior às apresentações das narrativas de aprendizagem docente ou desenvolvimento profissional do professor à denominação de análise narrativa, momento em que o pesquisador tenta discutir algumas evidências ou achados revelados pelas narrativas, tendo como foco de análise ou interpretação algum aspecto ou problemática de interesse. Ou seja, não é na mesma perspectiva que Bolívar e colaboradores[49] concebem a análise narrativa. Então, tenho trabalhado com as duas maneiras de certa forma, mas, quando estou fazendo uma pesquisa e tem um objetivo, tem uma finalidade de compreender alguma coisa na sua complexidade. E é claro que é uma interpretação própria do pesquisador e, se outro for trabalhar com as mesmas coisas, pode

Ciência (Unesp/Bauru). Coordena o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (Ghoem). É editor do BOLEMA – Boletim de Educação Matemática desde 2008. Principais interesses de pesquisa: Formação de Professores de Matemática, História Oral, História da Educação Matemática, Narrativas e Metodologias de Pesquisa.

[48] Ivor F. Goodson é doutor em Filosofia pela Universidade de Sussex e professor titular da teoria de aprendizagem, no Centro de Pesquisa Educacional, da Universidade de Brighton, no Reino Unido. Atualmente, coordena vários projetos de pesquisa voltados para os temas de ensino e aprendizagem, conhecimento profissional em educação.

[49] Antonio Bolívar Botía.

produzir outra história também porque a análise narrativa produz narrativa, porque conto a história, já a análise de narrativas não. Ela faz uma análise de narrativa e fragmenta a narrativa, então eu não gosto muito dessa perspectiva porque perde o movimento... Perde-se a diacronia e a diacronia, para mim, é aquilo que vale a pena ser trabalhado, que é entender o fenômeno ou o que acontece ao longo do tempo... Não por um recorte temporal... É no movimento que eu vou entender... É isso que eu chamo de diacronia, então você tem que colocar no tempo, descontextualizar um determinado contexto e situar no espaço numa perspectiva dialética também histórico-dialética bastante grande... Que é um pouquinho diferente da perspectiva da Hermenêutica, que é muito situada num contexto e não pega o contexto histórico-social um pouco mais amplo... Exatamente naquele contexto mais delimitado e quase que se explica por ele. Nessa perspectiva diacrônica não, tudo tem uma história antes, durante e depois... É para isso que você está olhando... Isso que você está olhando é todo um processo histórico e quer dizer que desembocou e que não morre, é uma passagem... E tem até que projetar o futuro se for possível, tem que falar de história, de memória, de futuro, na perspectiva de Bahktin, mas não vou entrar nesta questão toda nesta entrevista.

Voltando à palestra que eu dei na Universidade de Lisboa, estiveram presentes participantes do grupo da Cecília Galvão e do próprio João Pedro, é claro. Tentei destacar e diferenciar os dois tipos de uso de narrativas na Pesquisa Narrativa. Um perspectivado por um modo mais informal e não manipulável dos depoimentos e narrativas obtidos nas histórias de vida ou de práticas e o outro perspectivado por um processo metódico de análise, interpretação e discussão de narrativas ou de episódios narrativos, tendo em vista a compreensão de um fenômeno. João Pedro, embora continuasse muito cético em relação às possibilidades da pesquisa narrativa, questionando se aquela abordagem seria ou não pesquisa. Mas, ao relatar e discutir alguns exemplos de pesquisas de doutorado que eu orientei, pareceu ter conseguido abalar um pouco seu ceticismo em relação à Pesquisa Narrativa. O principal exemplo que tomei foi a tese de doutorado de Maria Teresa Meneses Freitas (2006) que foi a primeira de minhas orientandas a mergulhar fundo na Pesquisa Narrativa, tendo como principal referência Connelly e Clandinin (2000). O estudo tinha por objetivo "investigar como estudantes do Curso de licenciatura, futuros professores, participam e respondem à experiência de uma disciplina de formação matemática com uma proposta diferenciada, que privilegia o registro escrito de seus pensamentos e ideias, durante o processo de formação" (resumo). A principal contribuição desse estudo reside no modo como Maria Teresa teceu as narrativas de formação de quatro professores em formação, "trazendo à tona diferentes espaços e contextos que entreteceram suas histórias. Identificamos alguns aspectos que se interpenetram, com diferentes graus de

proeminência, em cada história, ora para completar, ora para polemizar ou para aguçar a constituição pessoal e profissional dos protagonistas" (p. 174).

João Pedro tem uma importante parceira de estudo e pesquisa, Olive Chapman[50] que é uma pesquisadora canadense que utiliza a pesquisa narrativa na formação de professores de matemática. Chapman foi orientanda do Michael Connelly, sendo a principal referência de Educação Matemática no Canadá sobre Pesquisa Narrativa. Eu tenho tido alguns contatos com ela.

Vanessa Crecci[51], que foi minha orientanda de mestrado e doutorado, trabalhou a Pesquisa Narrativa na perspectiva da Jean Clandinin, tendo feito um estágio sanduíche com ela, durante seis meses, na Universidade de Alberta, Canadá. Vanessa tentou se apropriar dessa perspectiva de pesquisa, porque, na verdade, o principal idealizador dessa perspectiva foi Clandinin e não o Connelly que foi orientador tanto de Clandinin como de Chapman, tendo publicado uma obra importante com ele: *Narrative Inquiry: experience and story in Qualitative Research* (CONNELLY; CLANDININ, 2000). A Clandinin trouxe o desafio de usar a narrativa em sua pesquisa de doutorado, tendo em vista a natureza de seu objeto de estudo. Connelly se entusiasmou por essa perspectiva e começou a estudá-la e fundamentá-la junto com sua orientanda.

O Connelly está aposentado e a Clandinin está se aposentando também, mas até hoje eles continuam sendo uma das principais referências internacionais em Pesquisa Narrativa. A Vanessa fez o sanduíche com a Clandinin e ela foi convidada para voltar para um novo pós-doutorado no ano que vem, porque eles gostaram muito do trabalho dela. Ela tentou fazer aquilo que a gente vem fazendo que são análises do desenvolvimento profissional dos professores, então ela trouxe essa perspectiva mais interpretativa; aqui eles olham muito mais, digamos assim, a constituição do sujeito, como é que o sujeito vai se constituindo, vai moldando sua identidade e, às vezes, nem usa o termo "identidade", pois está mais interessada em captar esse movimento, essa transformação do professor através dessas histórias de participação em

[50] Olive Chapman é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Calgary Werklund, Calgary, Alberta, Canadá. Suas pesquisas têm como foco de estudo: a pedagogia matemática baseada na investigação; formação inicial e continuada de professores; conhecimento matemático para o ensino; pensamento algébrico. Publicou vários artigos e livros em parceria com outros autores internacionais. Foi editora-chefe do Journal of Mathematics Teacher Education.

[51] Vanessa Moreira Crecci atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional da FE/Unicamp e é professora da graduação na Universidade Paulista (UNIP). Em 2017, realizou estudos de pós-doutoramento na Universidade São Francisco (USF) no grupo Histórias de formação de professores que ensinam matemática (Hifopem).

diferentes espaços formativos, embora possa ter um como central, como é o caso do Grupo de Sábado que foi o campo de pesquisa de Vanessa.

Um pouco por aí, mas há outra perspectiva de narrativa que se reporta às práticas de ensinar e aprender que ocorrem nas de sala de aula que nós desenvolvemos a partir do Grupo de Sábado. Porque o primeiro livro, como já falei no início da entrevista, foi do grupo de especialização, que é uma perspectiva que o Lins trabalhava muito bem que é a dimensão semântica. Acredito que foi por isso que o Romulo gostou muito daquele livro, digamos que ele se viu um pouco naquele trabalho.

Com relação aos estudos mais recentes, voltados à análise narrativa, gostaria aqui de mencionar um artigo[52] que Losano, eu e Villarreal escrevemos e publicamos na JMTE, em que conseguimos avançar e fundamentar melhor o processo de análise narrativa, tomando como caso uma professora de matemática argentina durante o primeiro ano de docência. A Letícia Losano está inclusive agora fazendo novamente pós-doutorado comigo, com Bolsa FAPESP[53]. Ela já havia feito um pós-doutorado de seis meses, em 2015, e quis voltar para trabalhar e dar continuidade à Pesquisa Narrativa, tendo agora como foco de estudo o desenvolvimento da identidade profissional de professores de matemática que realizaram mestrado profissional. Então, foi uma boa oportunidade, porque eu queria trabalhar e aprofundar a análise narrativa, tendo como principal referência Riessman[54], uma linguista norte-americana. No artigo de Losano, Fiorentini e Villarreal (2017), para compreender como uma professora no primeiro ano de docência vai moldando e constituindo sua identidade numa escola, fizemos uma análise narrativa de sua *performance* docente em três classes que ela assumiu em condições bastante diferentes. O processo de análise narrativa culmina com a discussão e problematização da constituição profissional da professora. Esse artigo foi recentemente lido e discutido pelo grupo de João Pedro da Ponte, tendo sido reconhecida a qualidade e pertinência da análise bem como sua contribuição teórico-metodológica.

Numa publicação mais recente (LOSANO; FIORENTINI, 2018)[55], tentamos trabalhar melhor a análise narrativa na perspectiva de Riessman. Nesse trabalho, desenvolvemos uma

---

[52] LOSANO, L.; FIORENTINI, D.; VILLARREAL, M. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. Journal of Mathematics Teacher Education, v. 20, p. 1-29, 2017.

[53] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

[54] Catherine Kohler Riessman é professora de pesquisa no Departamento de Sociologia do Boston College e professora emérita na Universidade de Boston. Ela é Visiting Fellow no Centro de Pesquisa Narrativa da Universidade de East London. Riessman é autora de livros, artigos e capítulos de livros em sociologia médica e metodologias qualitativas de pesquisa.

[55] LOSANO, L.; FIORENTNI, D. A constituição identitária de professores de matemática no contexto dos mestrados profissionais. Educação em Revista, v. 34, p. 1-26, 2018.

análise narrativa performativa (RIESSMAN, 2005) a partir de episódios da trajetória formativa de um professor, considerando tanto o conteúdo de uma narrativa como a sua forma. Ou seja, consideramos os posicionamentos dos participantes no episódio, o contexto do episódio, os diálogos entre eles, os signos paralinguísticos e a audiência do interlocutor...

E, a partir dos resultados dessas pesquisas e experiências com a pesquisa narrativa, que eu desisti de oferecer e fazer formação continuada de professores com base em cursos. Então, sempre que professores me procuram pedindo cursos, eu contraponho: vamos formar um grupo de estudos para estudarmos juntos os desafios de ensinar matemática na escola atual? Foi assim que surgiu o Grupo de Sábado em 1999... E, as pessoas que estiverem interessadas, nós vamos decidir o que estudar, a partir das demandas e necessidades dos professores. Vai ser um processo formativo, onde todo mundo vai, ao mesmo tempo, estudar, aprender e ensinar. Não vai ter "um" professor, alguém que dê aulas... E foi assim que começou a constituir o Grupo de Sábado, inspirados inicialmente na perspectiva do que realizava Deborah Schifter dos Estados Unidos, que trabalhava com a ideia de promover a formação de professores escritores, de professores que escrevem suas narrativas, e, a partir delas, refletem, analisam e problematizam suas práticas. Foi assim que começamos, mas demorou muito para que os professores começassem a escrever, levou mais de um semestre, quase um ano, para surgirem as primeiras narrativas escritas. Renatinha e eu estávamos preocupados, pois ela havia retornado de seu sanduíche dos EUA e queria investigar a escrita dos professores participantes do grupo. E ela disse: "Professor, o que eu vou fazer, eles não estão escrevendo!" E eu respondi: "Então investigue, ou melhor, analisa por que os professores têm dificuldade de escrever, ou analise a tentativa de escrita...". Eles somente começaram a escrever quando o grupo começou a ler o livro "O que acontece na sala de aula de Matemática?" da Schifter, o qual Renatinha traduziu alguns capítulos que traziam o que acontecia em sala de aula com o professor. Eles imediatamente se identificaram com aquele gênero narrativo de escrita e diziam: "Esse tipo de texto, a gente também pode escrever..." E aí começaram... E logo saiu o primeiro livro "Histórias de aulas de matemática"[56]. Nessa época, a gente não usava a palavra "narrativa", quando eles começaram a escrever. Chamávamos "histórias de aulas". Havia narrativas curtinhas e outras um pouco mais longas. A Cláudia[57], que era a esposa do Antonio Miguel, por

[56] FIORENTINI, D.; Jimenez Espinosa, Alfonso; Alves de Melo, Gilberto Francisco; Pinto, Renata Anastácio. História de aulas de Matemática: trocando, escrevendo, praticando, contando. 1. ed. Campinas: Gráfica FE / CEMPEM, 2001. v. 1. 51p.

[57] Cláudia Valim Côrtes Miguel.

exemplo, escreveu uma narrativa[58] mais curtinha. Ela vai contando, pode ver como é que começa a narrativa. É claro que essas narrativas depois eram lidas, e cada escritor tinha um *feedback* dos demais leitores do grupo e ajudavam a problematizar as práticas narradas. Por exemplo, os colegas perguntavam: "Quando você escreveu, o que queria dizer?". Ou: "Por que você disse ou fez isso ou aquilo?" E isso provocava no leitor reflexão e problematização de sua prática. E isso remetia a ajustes e reformulações da primeira versão do texto, até que a pequena comunidade considerava o texto pronto para publicação. O segundo livro[59] não tardou a surgir, tendo o número de narrativas crescido bastante. O terceiro[60] já é um livro grosso e todos os demais seguem evoluindo... Agora nós já publicamos o sexto livro que tem por título "Narrativas de práticas e de aprendizagem docente"[61]. Veja que a palavra narrativa já aparece no próprio título do livro e os textos passam a estabelecer interlocução com outros autores, inclusive da pesquisa acadêmica. O SHIAM, inclusive, é um Seminário de Histórias e Investigação de e em Aulas de Matemática, que ocorre bienalmente, visando reunir outros professores e pesquisadores que têm como foco de estudo e investigação suas práticas de ensinar e aprender matemática na escola, em diferentes contextos e realidades.

Esse livro (Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática, 2006), eu não vou te dar, porque já está esgotado, mas esses três[62] livros eu posso te dar. Então, o Grupo de Sábado foi formado em 1999, mas os professores começam a escrever somente a partir do ano 2000, quer dizer, um ano depois... Mas depois que o primeiro professor começou a escrever, outros também se motivaram a escrever...

A Eliane não começou desde o início no grupo. Ela é uma das autoras do livro "Por trás da porta, que matemática acontece? E, depois de uns três anos que ela tinha escrito naquele livro, ela sentiu a necessidade de voltar. Como ela morava na cidade de Americana/SP[63], ela veio no Grupo de Sábado e já escreveu duas narrativas no livro que é "Histórias de aulas" que é o segundo. Ela escreveu várias narrativas em outros livros. Concluiu o doutorado dela

---

[58] "E o ensaio não aconteceu".

[59] FIORENTINI, D.; JIMENEZ Espinosa, Alfonso (Org.). Histórias de aulas de Matemática: compartilhando saberes profissionais. 1. ed. Campinas: Editora Gráfica FE/Unicamp, 2003. v. 1. 89p.

[60] FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E.M. (Org.) Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática. Campinas: Alinea Editora, 2006, 248p.

[61] FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P. (Org.); CARVALHO, D. L. (Org.). Narrativas de Práticas de Aprendizagem Docente em Matemática. 1ª. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. v. 1. 204p.

[62] Histórias de aulas de matemática; Por trás da porta, que matemática acontece? e Narrativas de Práticas e de Aprendizagem Docente em Matemática.

[63] A distância entre Americana e São Paulo é cerca de cento e trinta quilômetros

investigando o processo de aprendizagem docente em comunidades de professores de matemática (CRISTOVÃO, 2015)[64] e trabalha com narrativas até hoje na formação de professores na Universidade Federal de Itajubá, em Minas Gerais. No quinto[65] livro do Grupo de Sábado, nós discutimos um pouco a questão de analisar e problematizar, produzir sentido e investigar a própria prática. Veja, nesse, o primeiro capítulo é escrito por Dione e por mim, onde discutimos o processo de análise narrativa de aulas de matemática.

Agora, no Grupo de Sábado, estamos desenvolvendo um projeto FAPESP Escola Pública, com um subprojeto[66] de *Lesson Study*, que é uma metodologia que tem origem no Japão, mas que tem uma prática formativa e investigativa muito próxima daquela que vínhamos desenvolvendo no Grupo de Sábado. Como é uma pesquisa financiada pela FAPESP, então a gente tem os mestrandos e os doutorandos que participam como colaboradores. No *Lesson Study*, professores planejam suas aulas em conjunto sobre determinado tema e esse planejamento é de estudo, de problematização. Então, essa parte do planejamento era uma coisa que a gente não valorizava no Grupo de Sábado. Nós centrávamos mais atenção na análise e discussão das práticas que aconteciam em sala de aula. Nesse projeto, passamos a valorizar mais o estudo prévio dos conteúdos matemáticos a serem ensinados, visando subsidiar um bom planejamento de aulas e tarefas. Só depois dessa etapa que os professores e colaboradores vão para a sala de aula. Na implementação do planejamento, o professor responsável dá aula e os outros ficam observando, registrando, filmando para, então, depois, analisar a produção daquele material que foi produzido em sala de aula.

É nesse processo que o conteúdo vai sendo ressignificado nas práticas e naquilo que os alunos conseguem produzir significados. Então, a aprendizagem matemática do professor passou a ser mais forte agora. Cada professor que participa desse projeto tem que escrever, em cada ciclo (ou semestre), uma narrativa sobre a experiência que ele viveu... Para desenvolvimento do Projeto *Lesson Study*, subdividimos o Grupo de Sábado em três subgrupos: um dos anos iniciais, outro do ensino fundamental II e outro do ensino médio. Então, temos a escrita dos professores e agora temos também a escrita dos acadêmicos (colaboradores) que podem ser estudos narrativos ou não, dependendo dos interesses de pesquisa de cada um.

---

[64] CRISTOVÃO, Eliane Matesco. Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2015.

[65] CARVALHO, D. L.; MARTINS, C. L.; FIORENTINI, D. (Orgs.). Análises Narrativas de Aulas e Matemática. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. v. 1. 119 p.

[66] *Lesson Study*: conhecimento e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática.

Alguns alunos (mestrandos e doutorandos) do PRAPEM participam também do projeto *Lesson Study* do Grupo de Sábado para investigar o processo de aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional em contextos colaborativos ou em comunidades de prática investigativa.

Mas, no grupo, a perspectiva da narrativa apareceu, então já orientei várias teses, a Renata Anastácio Pinto foi a primeira que faz uma análise das narrativas dos professores do GdS... Mas a Maria Teresa Menezes Freitas foi a primeira que trabalhou com profundidade esse livro[67]. Como era muito boa em inglês, ela teve uma interlocução forte com os autores, trouxe contribuições importantes dessa literatura internacional e, também, ampliou essa perspectiva, articulando com as contribuições de Bakhtin[68]. Resultou daí um trabalho bastante consistente sobre Pesquisa Narrativa.

Mais tarde, quem recuperou novamente essa perspectiva da Pesquisa Narrativa, como já dissemos anteriormente, foi a Vanessa Crecci que podemos encontrar em sua tese de doutorado (CRECCI, 2016). Ela trouxe esse outro livro[69] e me deu de presente, pois nós temos intercâmbio com esse grupo do Canadá, liderado por Jean Clandinin, a respeito da Pesquisa Narrativa. E tem a pesquisa de doutorado[70] de Maria Auxiliadora[71] (Dora), também sob minha orientação, que trabalhou na formação inicial de professores dos anos iniciais. O trabalho de campo que ela desenvolveu foi na PUC[72] de Campinas é na perspectiva narrativa, acredito que na mesma perspectiva que a Helô está trabalhando, pois os futuros professores escreveram narrativas sobre suas histórias de formação. Então, a Dora fez uma análise sobre aquelas narrativas de professores em formação inicial (Pedagogia) e selecionou um ou outro professor para desenvolver uma análise narrativa de sua trajetória de aprendizagem docente. A Maria

---

[67] CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

[68] Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um pensador e filósofo, além de teórico de artes e cultura da Europa. Considerado um dos maiores estudiosos da linguagem humana, suas obras sobre diversos temas influenciaram uma infinidade de pensadores de diversas áreas como: crítica da religião, estruturalismo, semiótica e marxismo. Além disso, também teve forte influência nas seguintes disciplinas: psicologia, antropologia, história, filosofia, crítica literária, entre outras.

[69] CLANDININ, D. J. Engaging in narrative inquiry. Walnut Creek: Left Coast Press. 2013.

[70] MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Formação inicial de professoras que ensinam matemática mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

[71] Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid é professora da PUC-Campinas e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: educação matemática, saberes educacionais, construção de conhecimento, atividades em educação, formação de professores, ensino fundamental e saberes docentes.

[72] Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp).

Teresa, embora tenha feito uma análise narrativa de quatro professores em processo de formação inicial, não utilizou essa denominação ainda, porque nós passamos a utilizar somente mais tarde, a partir de 2012. Entretanto, hoje reconheço que ela fez, na tese de doutorado, boas análises narrativas de cada um dos sujeitos, no sentido que ela, ao mesmo tempo em que narrava o processo de aprendizagem e de transformação de cada sujeito, analisou episódios e situações do processo de formação experienciado.

A tese de doutorado que orientei da Eliane Cristovão (CRISTOVÃO, 2015) também foi sobre formação docente. Ela desenvolveu análises narrativas de aprendizagem docente em um contexto de formação continuada de professores em um grupo colaborativo de professores. Um dos trabalhos acadêmicos mais antigos que orientei foi a dissertação de Franciana Castro[73], que inclusive publicou comigo um capítulo[74] no primeiro livro do GEPFPM (FIORENTINI; CASTRO, 2003), que é sobre o estágio. Nesse capítulo, desenvolvemos (sem ainda utilizar essa denominação) uma análise narrativa do modo como um estagiário se tornava professor. Atualmente, eu tenho a Jenny[75], que é aluna de doutorado que veio da Colômbia e que acabou de voltar de um sanduíche com a Despina Potari, que é da Universidade de Atenas (Grécia), que tem estudos em parceria com a Bárbara Javorski, enfim fazendo parte de um grupo internacional de formação de professores.

A interlocução que tenho com pesquisadores de outro país é com o grupo da Argentina na Universidade Nacional de Córdoba (UNC), sobretudo com Leticia Losano, Monica Villarreal e Cristina Esteley, que é um grupo muito ligado ao Grupo de Pesquisa PRAPEM da Unicamp. Há um programa de intercâmbio entre esses grupos, pois temos recebido estudantes de doutorado para estágio sanduíche e pós-doutorado para docentes da UNC. Os estudantes e docentes do PRAPEM (Unicamp) também fazem estágios na UNC (Argentina). Então, é um grupo de intercâmbio muito forte em Educação Matemática na Argentina. Eu tenho contato também com o João Pedro da Ponte, mais voltado ao ensino de Álgebra, à formação de professores e sobre conhecimento profissional. O mesmo acontece, mais recentemente, com o

---

[73] Franciana Carneiro de Castro. Aprendendo a ser Professor(a) na Prática: Estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. 2002. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

[74] FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de Matemática: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.In: FIORENTINI, D. (Org.) Formação de professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

[75] Jenny Patricia Acevedo Rincón atualmente é doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Faz parte do grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas em Educação Matemática (PraPEM) e do Grupo de Sábado (GdS) da Unicamp. Atua principalmente nos seguintes temas: aprendizagem situada, videojuego, visualización, formação de professores, estágio transdisciplinar, aprendizagem situada, e desenvolvimento e constituição profissional do Licenciado em Matemática.

José Carrillo da Universidade de Huelva, na Espanha, tendo em vista o ingresso de Miguel Ribeiro[76] no PRAPEM e como docente da Unicamp. Entretanto, relacionado à Pesquisa Narrativa, a principal interlocução é com o grupo da Clandinin na Universidade de Alberta.

Tenho participado pouco do CIPA[77], quem participa muito é a Cármen Passos[78] e a Adair[79]. A Adair gosta muito do CIPA, embora tenha se interessado pela Pesquisa Narrativa depois de mim, ela tem se aprofundado bem nessa perspectiva. Então eu diria, assim, ela tem mergulhado muito mais nessa perspectiva, atualmente, do que eu. Porque tenho trabalhado numa linha um pouco diferente da dela, tendo eu optado pela análise narrativa, em parceria, como eu te falei, com Leticia Losano que atualmente faz pós-doutoramento comigo na Unicamp, com financiamento da FAPESP. Às vezes, chegamos a questionar, um ao outro, nossas diferenças de entendimento e uso da pesquisa narrativa na investigação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática ou na constituição da identidade profissional. A Adair foi minha primeira orientanda de doutorado. Não diria que, na tese[80] de doutorado (NACARATO, 2001) dela, ela tenha realizado um estudo na perspectiva narrativa. Naquela época, o PRAPEM não tinha ainda realizado estudos sobre essa perspectiva metodológica de investigação. Quem praticamente iniciou o estudo dessa perspectiva investigativa nos estudos sobre formação de professores de matemática foi Renata Anastácio Pinto em sua tese[81] de doutorado (PINTO, 2002). Renata trouxe as narrativas de aula dos Estados Unidos, quando realizou estágio sanduíche com Beatriz D'Ambrosio. Trouxe também o recém-publicado livro de Clandinin e Connelly (2000) na época.

---

[76] Carlos Miguel da Silva Ribeiro é professor da Faculdade de Educação da Unicamp, atuando principalmente nos seguintes temas: conhecimento interpretativo; conhecimento especializado do professor de/que ensina matemática; tarefas para os alunos e para a formação de professores; conexões; resolução e formulação de problemas.

[77] Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica.

[78] Cármen Lúcia Brancaglion Passos é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Investiga e orienta pesquisas na Educação e Educação Matemática, em especial, a formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e narrativas de formação de professores. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM) na UFSCar e é pesquisadora do grupo PRAPEM/GEPFPM na Unicamp.

[79] Adair Mendes Nacarato é docente da Universidade São Francisco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, prática pedagógica e narrativas (auto)biográficas. É líder dos grupos de pesquisa: Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e Histórias de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM).

[80] NACARATO, Adair Mendes. Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando geometria. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – FE/Unicamp. Campinas, 2000.

[81] PINTO, Renata Anastácio. Quando professores de matemática tornam-se produtores de textos escritos. 2002. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) – FE/Unicamp. Campinas, 2002.

Anos mais tarde, tivemos o trabalho de tese[82] de doutorado do José Ronaldo (MELO, 2010), que é do Acre, sobre as narrativas de professores de licenciatura em Matemática numa proposta de mudança curricular do curso de Matemática. Ele trabalhou as relações de poder, pois, como havia tensões (relação de poder) entre o grupo da Matemática e o grupo de Educadores Matemáticos, ele tenta trazer, com base em Foucault, essas tensões a partir das narrativas de cada professor e depois complementa a análise das narrativas, utilizando a perspectiva histórico-cultural e crítica de Ivor Goodson, que é uma perspectiva diferente.

Trabalhando com Pesquisa Narrativa, temos hoje vários pesquisadores como, por exemplo, Cármen Passos, Dora Megid que continuam trabalhando fortemente com narrativas. A Terezinha[83], do Pará, que participou do Grupo de Pesquisa PRAPEM, junto com o Tadeu[84], esposo dela. Embora ela seja da área de Ciências, ela junto com o Tadeu tem orientado trabalhos e projetos na Educação Matemática também e continua fortemente fazendo Pesquisa Narrativa. O Tadeu é igual ao João Pedro, falam a mesma coisa, são críticos em relação ao trabalho com as narrativas, mas é mais uma cisma porque a própria esposa do Tadeu, que foi uma das pioneiras, no Brasil, ao realizar uma tese de doutorado na perspectiva narrativa... Foi a Terezinha, o Grupo GEPEC e o Grupo PRAPEM da FE/Unicamp que trouxeram inicialmente o Larrosa e o Walter Benjamin como referência para falar de narrativas. Esses dois autores influenciaram muito o nosso trabalho com a Pesquisa Narrativa. Foi a partir do Larrosa que eu e Terezinha conhecemos Connelly e Clandinin, embora o GEPEC não tivesse inicialmente se interessado por esses autores e continuaram a dar preferência por Walter Benjamin e Larrosa. Lembro-me de uma das visitas que Larrosa fez à Unicamp, quando perguntei o que ele pensava sobre o trabalho de Connelly e Clandinin (2000) sobre a Pesquisa Narrativa e ele respondeu que não gostava muito do modo como esses autores tentaram metodologizar a perspectiva investigativa da narrativa. Eu contrapus, dizendo a ele que via nesse esforço dos autores canadenses uma possibilidade de efetivamente inserir e validar o uso de narrativas na pesquisa acadêmica, não apenas por seu potencial de captar os sentidos e significados dos sujeitos da

---

[82] MELO, José Ronaldo. A Formação do Formador de Professores de Matemática no Contexto das mudanças curriculares. 2010, 300p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP, 2010.

[83] Terezinha Valim Oliver Gonçalves é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde iniciou carreira em março de 1979. É pesquisadora na área de Educação em Ciências e Educação Ambiental, atuando principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores, ensino de ciências, formação inicial, pesquisa narrativa e ensino com pesquisa.

[84] Tadeu Oliver Gonçalves é professor da Universidade Federal do Pará desde agosto de 1976. Atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, ensino-aprendizagem, história da matemática e ensino da matemática.

formação docente, também por dar consistência ou sustentação ao modo de investigar a aprendizagem, a identidade e o desenvolvimento profissional do professor.

Sobre o significado de experiência, eu acho que o Dewey[85], apesar de valorizar a experiência, ele tem ainda um viés muito experimentalista ou pragmatista. O Larrosa já rompe com essa perspectiva que vem do experimentalismo. Tanto que ele diferencia experiência de experimento de modo muito claro... Experimento é coisa que você pode repetir... Entretanto, para diferenciá-lo do significado de experiência, ele decompõe assim essa palavra: *Ex* – tirar; *peri* – perigo, percurso, travessia; *ência* – conhecimento, saber. Quer dizer, a partir de uma vivência, de uma experiência inusitada ou desafiadora, você tira, extrai um conhecimento, uma sabedoria. É esse o sentido de experiência de Larrosa que difere do sentido *Deweyano*, pois o experimento é aquela coisa que você mede, experimenta e reproduz. A experiência, ao contrário, nunca pode ser reproduzida ou repetida. Por exemplo, você tem cinquenta sujeitos numa sala onde ocorre uma prática formativa riquíssima, mas a experiência que cada aluno vivencia em relação a essa prática é diferente, é singular... Então, como ter acesso a essa experiência singular de cada sujeito sem o uso da narrativa?

Por isso é que Larrosa afirma que toda experiência é singular. Para alguns, pode impactar fortemente, para outros não... Não há como generalizá-la, quer dizer, são conexões que cada sujeito faz com base nas suas vivências prévias, em seu modo de viver, de significar, de motivar-se. Às vezes, na hora, você também está cansado ou tem um problema familiar e tudo isso tem influência no modo como a experiência de cada é produzida. Quer dizer é uma coisa que não dá para ser controlada ou monitorada... (risos) Por isso é que Larrosa prefere trabalhar e tratar a experiência numa perspectiva fenomenológica, dando vazão ao modo como acontece a experiência, cabendo ao pesquisador tentar captar, ainda que parcialmente, esse movimento que é próprio de cada um.

Em relação à formação de professores e às políticas públicas, eu diria que, enquanto não romper com a racionalidade técnica, ou seja, de quem está no poder produzir material para os outros aplicarem, as propostas curriculares ou de treinamento de professores não vão melhorar

---

[85] John Dewey (1859-1952) foi um filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Dewey é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo, visando ao crescimento físico, emocional e intelectual. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política.

efetivamente. Mas, se dermos vazão à experiência e valorizar o que os professores vêm fazendo e incentivar os professores fazerem melhor, abrindo espaço para que eles, tendo a colaboração da universidade, não para colonizá-los, mas para discutir conjuntamente seus planejamentos e investigar/analisar o que acontece em sala de aula, então abrimos espaço para uma efetiva transformação da prática de ensino da matemática. Mas as políticas públicas não valorizam por enquanto essas práticas. Ainda são poucas as secretarias municipais de educação que conseguem constituir movimentos de estudo e de investigação dentro das comunidades escolares. Movimentos esses de natureza mais participativa, em que os professores possam contar e narrar aquilo que eles fazem em sala de aula, discutir publicamente com os outros o que fazem... É nesse tipo de política educativa que a narrativa ganha importância, sendo um modo de os professores produzirem sentido ao que fazem e conhecimentos profissionais e de compartilhar isso com os outros colegas da escola.

Embora você coloque em seu roteiro, mas eu não sei se chamaria as narrativas de um movimento... Eu diria que elas são, além de uma abordagem metodológica, uma perspectiva de encarar a vida e de valorizar a experiência de vida das pessoas principalmente sobre aquilo que fazem, como e por que fazem, sem separar a razão, o sentimento e o conhecimento. A narrativa é um modo de valorizar e dar visibilidade à experiência. Se a narrativa representa um movimento, esse movimento é liderado por certos educadores que têm, de outro lado, uma resistência. Então, deve existir um grupo de educadores que valorizam a narrativa, e que são frequentemente criticados ou questionados por outros que preferem algo mais tradicional, ou algo relacionado à tradição da racionalidade técnica...

Muita gente pensa que todos os professores da Unicamp valorizam esse trabalho com as narrativas, mas não é bem assim. Temos na Unicamp alguns grupos que valorizam, mas às vezes somos questionados e discriminados internamente. Mas, quando nosso trabalho com narrativas é valorizado por outros pesquisadores, eles o fazem por reconhecerem mérito acadêmico nesse modo de pesquisar. Porque percebem que é possível realizar pesquisa narrativa de modo crítico e profundo, e de produzir resultados (isto é, conhecimentos) consistentes e plausíveis que têm reconhecimento da comunidade acadêmica.

Mas eu diria que há ainda um longo caminho a ser percorrido para romper definitivamente com o paradigma da tradição acadêmica, porque o paradigma da modernidade ainda é o dominante no mundo acadêmico. No projeto da modernidade, a experiência humana sempre foi deixada de lado ou em segundo plano, sendo pouco desvalorizada pelo mundo acadêmico. Mas sempre acreditei que é possível fazer um trabalho consistente e relevante academicamente utilizando as narrativas. Entretanto, temos muito ainda que aprender e a

discutir. Nesse sentido, penso que o seu trabalho de tese pode ajudar a contribuir para o reconhecimento acadêmico desse modo de investigar.

O que é certo é que as políticas públicas ainda pouco valorizam, em seus processos de formação continuada, a escrita de narrativas de aulas ou de história de vida de professores. São poucas as secretarias de educação que valorizam essa prática e reconheçam nela potencial formativo.

O GEPFPM é um grupo de pesquisadores e tem tratado de modo indireto a questão das narrativas. Como é um grupo mais de discussão e de teorização, temos usado esse espaço para discutir e teorizar a aprendizagem docente, o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de narrativas, mas esse não é o foco principal de discussão e estudo do grupo, como é, por exemplo, o grupo de vocês. O Mapeamento e Estado da Arte da Pesquisa Brasileira sobre o professor que ensina matemática[86] foi um projeto de três anos que terminou no início de 2017. Então, agora nós estamos com novas perspectivas de estudo e surgiu a possibilidade de discutirmos e aprofundar os estudos acerca da questão da aprendizagem docente e a identidade profissional do professor que ensina matemática. É claro que, para investigar a identidade, a gente não vai poder escapar de discutir e utilizar as narrativas como método de pesquisa. Ou seja, se queremos investigar como um professor vai constituindo sua identidade profissional, trabalhar as narrativas é fundamental. Nesse sentido, talvez seja pertinente repensar nossa opção e tomar a pesquisa narrativa como um dos focos de estudo e teorização do GEPFPM.

Embora o GEPFPM não tenha desenvolvido um projeto coletivo de estudo da Pesquisa Narrativa, alguns de seus membros têm tentado sistematizar e discutir a narrativa como metodologia de pesquisa e modo de produção de sentido e conhecimento sobre o professor e sua prática e história de vida. Além de Adair Nacarato, Cármen Passos e Vanessa Crecci, Maria Teresa e eu publicamos[87], na revista Horizontes, um artigo que discute a metodologia da Pesquisa Narrativa. Mais recentemente, como já comentei anteriormente, Leticia Losano e eu temos utilizado em nossas investigações sobre o desenvolvimento da identidade profissional de professores de matemática a análise narrativa, tendo como principal referência Riessman (2005, 2008). Embora outros pesquisadores brasileiros que desenvolvem análises narrativas tenham como referência Bolívar, porque o foco de estudo são as histórias de vida, nós, por incluir narrativas de práticas ou de participação em processos formativos para investigar a

[86] Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina matemática (2013-2017).

[87] FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. Horizontes (EDUSF), v. 25, p. 63-71, 2007.

aprendizagem docente ou o desenvolvimento da identidade profissional em diferentes mundos figurados, optamos por tomar como referência teórico-metodológica os estudos de Riessman. Entretanto, por essa autora ser da área de Linguística, temos feito algumas adaptações para o campo da educação.

Pretendemos, em 2019, escrever um artigo sobre análise narrativa, descrevendo as diferentes modalidades de análise narrativa com destaque para a Análise Narrativa Performática. As outras modalidades de análise narrativa apontadas pela autora são: a Temática (que enfatiza o conteúdo de um texto – "o que" é dito mais do que "como" se diz); a Estrutural (deslocando a ênfase para o modo como a história é contada e organizada ou estruturada pelo narrador); a Interacional ou Dialógica (que enfatiza o processo dialógico entre narrador e ouvinte (s), onde o narrador e o(s) ouvinte(s) co-constroem sentidos e significados de forma colaborativa sobre uma experiência ou história de vida vivida do narrador); e a Visual (que utiliza diferentes meios visuais tais como fotografias, colagens, pinturas e diários em vídeo para construir e desenvolver as narrativas).

Embora a modalidade interacional seja pertinente para nossos estudos sobre a formação e aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional do professor, entendemos que a modalidade de Análise Narrativa Performática estende a abordagem interacional, pois o interesse do pesquisador vai além da palavra falada e vê a contação de histórias como performance de alguém que possui um passado e projeta um futuro, envolvendo, convencendo e movendo uma audiência através da linguagem e dos gestos. Essa modalidade de análise considera tanto o conteúdo da narrativa como sua forma. Ou seja, explora não apenas o que foi dito, como também as ênfases, as tonalidades e os gestos do narrador e seu posicionamento em relação aos múltiplos interlocutores que participam da narrativa. Essa modalidade é apropriada para estudos de práticas de comunicação, como é o caso da prática letiva e, sobretudo, para estudos detalhados de construção de identidade do professor a partir de sua participação em diferentes contextos (acadêmicos, profissionais ou na fronteira entre esses dois).

Construir boas análises narrativas não tem sido uma tarefa fácil ou simples. Implica primeiro realizar várias leituras e releituras dos depoimentos e das interações entre pesquisador e narrador e fazer uma seleção criteriosa de episódios que podem ajudar a responder à pergunta investigativa. A etapa seguinte seria organizar e desenvolver uma narrativa analítica e interpretativa do desenvolvimento profissional ou da identidade docente do professor. E, depois disso, caberia ainda uma breve discussão dos principais resultados (evidências) obtidos contrastando ou relacionando com resultados obtidos por outros estudos. Nesse processo

analítico-narrativo, podemos compreender melhor algumas filigranas da vida ou da complexidade de ser professor e as reverberações em sua prática social e profissional.

“A narratividade produz o mundo”

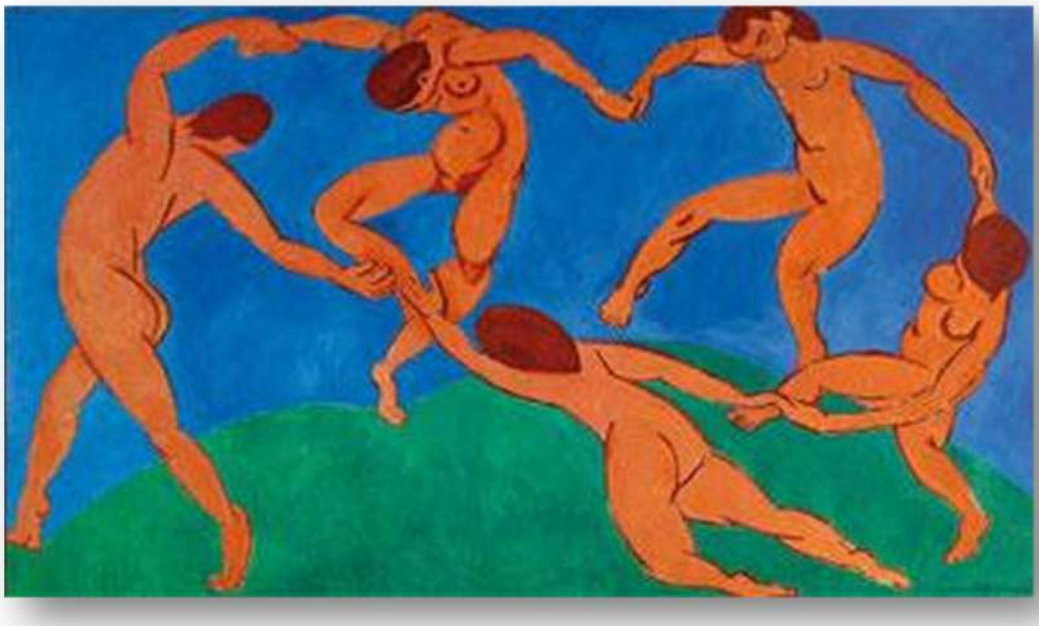


Imagem 10: *A dança* (1909), Henri Matisse

Sônia Maria Clareto é líder do Travessia Grupo de Pesquisa junto com Margareth Rotondo[1]. Seu nome entrou para o núcleo de colaboradores durante o desenvolvimento da pesquisa, quando Heloisa pensou que esta pesquisa também buscava compreender os diferentes modos de mobilização da palavra “narrativa” na Educação Matemática. Entrei em contato (informalmente) com Soninha (como é carinhosamente conhecida) no dia 28 de abril por e-mail numa ocasião em que eu sabia que ela estaria em Rio Claro para uma banca de qualificação do PPGEM. Nesse primeiro e-mail, contei brevemente sobre a pesquisa e que havia encontrado a palavra “narrativa” nas linhas de pesquisa do grupo Travessia no Diretório de Grupos de Pesquisa. Então, perguntei sobre o modo como operavam com as narrativas em seus trabalhos e se poderíamos conversar sobre o assunto. Ela me respondeu que, em breve, estaria em duas bancas em Rio Claro e, então, combinamos de nos encontrar naquela ocasião. Nesse dia, o ônibus de Soninha atrasou e ela chegou próximo ao horário de início da banca. Conversamos brevemente e ela me indicou a dissertação de Giovani Cammarota[2] (que foi seu aluno de mestrado) para eu ler e perguntou se eu poderia ficar na parte da tarde para conversarmos

[1] Margareth Aparecida Sacramento Rotondo é vice-líder do Travessia Grupo de Pesquisa. Atualmente, é professora na UFJF trabalhando com os seguintes temas: formação, educação, educação matemática, políticas da cognição, experiência, produção de subjetividade

[2] Giovani Cammarota Gomes é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É pesquisador do Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC/UFJF), do Travessia Grupo de Pesquisa (certificado no CNPq) e do Im@go - Laboratório da Imagem, Experiência e Criação (Unesp/Rio Claro).

melhor. Eu não pude ficar, pois naquela tarde participei do início do Evento Nacional de História Oral, na Unicamp. Bem, fiz a leitura do trabalho indicado por Soninha e confesso que tive dificuldades para entender esse e outros textos de sua autoria, devido a não familiaridade com as temáticas e autores com os quais ela dialoga. Ressalto que, nessa época, o que eu entendia como estudos e pesquisas com as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática estava completamente relacionado ao Movimento (Auto)Biográfico, discutido mais enfaticamente pelos idealizadores e integrantes do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Depois de ter realizado as quatro primeiras entrevistas e com a oportunidade de olhar para as potencialidades do uso das narrativas de modo mais amplo, realizei a busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, pesquisando quais outros grupos poderíamos encontrar nessa direção. Um deles foi o Travessia que trabalha com questões da política de narratividade. Mais adiante, no dia 20 de maio, enviei novo e-mail à Soninha, dessa vez formalizando o convite de participação na pesquisa. Soninha respondeu dizendo que aceitaria participar (com alegria) da pesquisa e nos agradeceu o convite. Como eu havia recebido o auxílio financeiro (edital de mobilidade discente na pós-graduação), era imperativo que eu conseguisse dar continuidade na produção dos dados até o dia 30 de junho de 2018. Desse modo, enviei e-mail para ela (e demais colaboradoras) explicando a situação e, Soninha, gentilmente, reservou um horário para me receber na segunda-feira, dia 25/06, na Faculdade de Educação da UFJF, em Juiz de Fora, às nove horas da manhã. Também me convidou para participar da reunião do Travessia que aconteceria à tarde, o que não pude, infelizmente, devido às viagens para a realização de outras entrevistas. Soninha também me deu várias dicas sobre hospedagem e horários de ônibus.

Saí de Americana à noite com destino a Campinas e, de lá, para Juiz de Fora. Estava extremamente nervosa e insegura com a semana que iniciara devido à realização de três entrevistas em três regiões distintas do Brasil. Esse medo me assolava de tal forma que não consegui dormir durante a viagem, era uma mistura de sentimentos que tomou conta de mim. Primeiro, porque não gosto de viajar sozinha, sobretudo, pela quantidade de quilômetros que eu traçaria para dar conta da produção dos dados; segundo, por conta da insegurança (acho que comum) para saber se daria certo a realização das entrevistas e, terceiro: a leitura dos textos de autoria de Soninha me provocou alguns estranhamentos (como também o de Cláudia Flores, outra colaboradora desta pesquisa), e isso me fez temer não acompanhar seu discurso.

Enfim, preparei-me como de costume, fiz as minhas anotações e as últimas checagens das malas; dessa vez, realmente não poderia esquecer nada. Já havia estado na presença de Soninha algumas vezes, pois ela realizou o pós-doutorado na Unesp em Rio Claro em 2015, participando de algumas reuniões do Ghoem. Enfim, cheguei a Juiz de Fora por volta das seis horas da manhã, tomei café e comi pão de queijo e logo fui à UFJF. Cheguei bem cedinho e pude rever minhas anotações, algumas questões do roteiro que foram modificadas devido às circunstâncias de seus temas de pesquisa. Comunicamo-nos por WhatsApp e logo nos encontramos e seguimos para a sala aonde ocorreu a entrevista. Eu, super curiosa e apreensiva, esperando pela

conversa que foi iniciada. Soninha ficou bem à vontade durante a entrevista e contou alguns acontecimentos nos mínimos detalhes. Eu percebia que ela estava gostando de relembrar aspectos de sua vida, sorria constantemente e fazia muitos movimentos com as mãos. Mas, enquanto ela falava, eu, às vezes, pensava: "Como vou conseguir compreender tudo isso e relacionar com o que os outros colaboradores disseram?", ao mesmo tempo ficava me esforçando para ouvi-la e, de repente, meus pensamentos me sabotavam novamente... Para mim, tudo aquilo era uma viagem alucinante e perturbadora... Finalizamos a entrevista que durou um pouco mais de duas horas e meia e continuamos conversando. Soninha me perguntou sobre minhas viagens e para aonde eu iria naquele momento. Contei que iria a Belo Horizonte, pois o meu voo sairia no outro dia de manhã. Ela me perguntou por que BH e não Rio de Janeiro? Falando que possivelmente haveria mais opções de voos com destino a Belém/PA. Disse a ela que, como foi tão corrido a organização das viagens, não havia parado para pensar naquela possibilidade. Despedimo-nos e Soninha me acompanhou até eu entrar no Uber e ficou acenando com as mãos.

A transcrição da entrevista realizada com Soninha rendeu 75 páginas e deu muito trabalho para entender algumas palavras, não pelo barulho em si, pois o ambiente estava silencioso, foi por conta do vocabulário que não era muito conhecido por mim. Lembro-me bem da palavra "ágoras", que só consegui identificar por conta do contexto e não do áudio. Essa palavra me lembrava "Pitágoras", mas que dentro daquele cenário não fazia sentido... Deu trabalho o processo de textualizar também. Como Soninha é muito dinâmica e espontânea, tive que rever alguns parágrafos de modo a tornar a leitura de sua narrativa mais fluente e agradável. Em comum acordo, retiramos algumas passagens como da sua história de vida pessoal e elementos de bastidores. Desse modo, enviei o áudio, a transcrição e a narrativa para Soninha que leu os dois arquivos com muito cuidado. Pedi a ela que complementasse, se ela achasse necessário, algumas partes e assim o fez. Na reta final do doutorado, comprei alguns livros que foram indicados por ela durante a entrevista para eu fazer a leitura após o término do doutorado. Esse encontro foi um presente para mim (todos os encontros na verdade), pois, mesmo me tirando o sono (muitas vezes), pude sair da minha zona de conforto e olhar para novas perspectivas de trabalho me colocando ao avesso. Soninha foi muito gentil e atenciosa, colocando-se sempre à disposição.

NARRATIVA DE SÔNIA MARIA CLARETO

Meu nome é Sônia Maria Clareto, nasci perto de Ituiutaba[3], em um lugar chamado Capinópolis[4], considerado "a terra do capim". Na verdade, era para eu nascer em Uberlândia[5], mas acabei nascendo "no meio do caminho", por assim dizer. Fui registrada em Capinópolis e não conheço a cidade. O próximo EMEM[6] será em Ituiutaba e a Cristiane Coppe[7] prometeu me levar em Capinópolis para conhecer o lugar onde nasci.

Meu pai trabalhava na Construtora Mendes Júnior[8] na construção de hidrelétricas. De tempos em tempos, ele era transferido, por isso minha escolarização foi bem fragmentada. Por conta dessas transferências, minha família veio para Juiz de Fora quando eu estava na oitava série, atual nono ano do ensino fundamental. Passei no vestibular para o Colégio Técnico Universitário – CTU, sendo hoje o atual Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais. Naquela época, o Colégio Técnico pertencia à universidade e funcionava lá na Engenharia e, então, com quatorze anos me tornei universitária (risos). Foi uma loucura, fiz o curso de Mecânica concomitante com os três anos do atual ensino médio.

Escolhi fazer a licenciatura em Matemática porque era boa em Matemática e gostava da disciplina que era predominante no CTU. Até pensei em cursar Engenharia, mas, quando terminei o colégio, fiz um ano de estágio na Siderúrgica Mendes Júnior, o qual foi um divisor de águas para mim e pensei: "Eu não quero isso para a minha vida, essa rotina de empresa". Então, com dezessete anos, resolvi fazer o cursinho cuja marca foi muito forte devido a um professor de História muito bom. Adorei estudar, pois só havia estudado tal disciplina durante

---

[3] Ituiutaba é um município do interior do estado de Minas Gerais e fica distante cerca de 680 quilômetros de sua capital, Belo Horizonte. Um dos municípios limítrofes de Ituiutaba é Capinópolis.

[4] Em 1943, foi criado em território de jurisdição de Ituiutaba, o Distrito Arraial do Capim, nome devido a uma coroa de capim Jaraguá existente no local do novo povoado. Em 1953, elevou-se como município sede o nome de Capinópolis. No brasão municipal, há três coroas sobrepostas que significam a evolução política de aldeia para cidade. As faixas em escarlate simbolizam a fecundidade do solo agricultável, cortados por sulcos de drenagem e curvas de nível, representando o progresso da técnica do sustento agrícola. As duas palmas que ladeiam o escudo simbolizam as diversas categorias de culturas agrícolas. Capinópolis dista 165 quilômetros de Uberlândia e 722 de sua capital.

[5] Localizado na região do Triângulo Mineiro, Uberlândia é o segundo município mais populoso do estado de Minas Gerais, ficando aproximadamente 537 quilômetros da capital, Belo Horizonte.

[6] O VIII Encontro Mineiro de Educação Matemática (EMEM) foi na realizado na cidade de Ituiutaba entre os dias 11 e 14 de outubro de 2018 e teve como problemática "O ensino de Matemática na diversidade e no combate à injustiça: reflexão e ação".

[7] Cristiane Coppe de Oliveira fez licenciatura em Matemática na UFJF e é professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em uma perspectiva cultural, investiga a importância da inserção da 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.

[8] A Mendes Júnior Trading e Engenharia S.A. é uma empresa brasileira, fundada em 1953, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Atua no mercado de construção no Brasil e no exterior, desenvolvendo projetos em alguns segmentos como: dutos, edificações, energia, hidrelétricas, indústrias, portos e aeroportos.

o ensino fundamental. Na verdade, queria fazer Física, queria ser astronauta quando criança... Olha o meu raciocínio de adolescente: "Eu faço Matemática e fico boa nessa área, depois faço Física e vou trabalhar na NASA[9]". (risos) Nesse instante, pensava que a Matemática seria a "ponte" para cursar Física e esse pensamento me deixou meio perdida. O professor de Física do CTU se chamava Fábio e era maravilhoso, ele colocava a gente de pé para ensinar "Força", os alunos caminhavam na sala e faziam o movimento contrário, então era muito legal. Eu gostava muito dos astros, mas as disciplinas de Física, no curso de Matemática, foram uma grande decepção e então abandonei essa ideia. Eu gostava da Matemática, mas não via o sentido daquilo... Ainda na graduação, fiz uma disciplina no curso de Filosofia e comecei a me interessar por Antropologia. Nesse período, eu só não desisti de cursar Matemática porque não sabia se queria fazer História, Antropologia ou Filosofia.

Quando eu estava cursando o quarto período da licenciatura, houve uma greve de noventa dias na universidade e fui para a casa dos meus tios em Campinas. Como a família do meu pai é muito grande, meus tios caçulas são da minha idade. Meu tio e minha tia cursavam "Comunicação" na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas e eu ia com eles para a universidade. Hoje penso o quanto sou volúvel... (risos). Me lembro direitinho que na biblioteca havia uma banca quadrada de livros e o meu olho foi direto em um livro que a Maria Bicudo[10] organizou, talvez seja o primeiro livro[11] de Educação Matemática no Brasil. O livro era da capa vermelha e eu o tenho até hoje, só que agora ele foi reeditado. Nele, tem um texto

---

[9] NASA (National Aeronautics and Space Administration) é uma agência do governo federal dos Estados Unidos responsável pela pesquisa e desenvolvimento de tecnologias e programas de exploração espacial. Sua missão oficial é "fomentar o futuro na pesquisa, descoberta e exploração espacial". A NASA foi criada em 29 de julho de 1958, substituindo seu antecessor, o NACA (National Advisory Committee for Aeronautics).

[10] 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

[11] BICUDO, M. A. V.; D'AMBRÓSIO, U.; MEDEIROS, C. Educação Matemática. São Paulo: Moraes, 1987. v. 1. 144p.

Soninha retornou o texto dizendo que o livro que ela tem é: BICUDO, M. A. V. (org). Educação Matemática. São Paulo: Moraes, s/d, 140 p. Soninha ainda disse que provavelmente ela adquiriu esse livro por volta de 1986.

do Ubiratan D'Ambrosio[12] e tenho dúvida se havia um do Baldino[13] também... O primeiro texto que comecei a ler foi o da Maria, eu falei assim: "Que coisa esquisita!". Não entendia nada de Filosofia (risos) e peguei o texto do Ubiratan para ler e falei: "É isso que eu quero fazer o resto da minha vida!". Tudo isso aconteceu dentro da PUC, mas não tinha dinheiro para comprar o livro. Meus tios saíram da aula e falei que tinha ficado apaixonada pelo livro, eles juntaram o dinheiro e me deram o livro. Fiquei absolutamente apaixonada, pois ali tinha História, Antropologia, Filosofia e Matemática. Com isso, não precisei abandonar a graduação e me animei com o curso de Matemática, na verdade eu nem sabia que existia uma coisa chamada "Educação Matemática".

Após o término da greve, voltei para a universidade e fiz a seleção para concorrer a uma bolsa para o EPAEC – Equipe de Pesquisa e Apoio no Ensino de Ciências e Matemática, que funcionava no Colégio de Aplicação da universidade. Era um grupo de professores que fazia um trabalho interdisciplinar, formação de professores e fui contratada para tabular os dados estatísticos. Você acredita que era exatamente essa mesa com essas cadeiras que estamos conversando nesse momento? Elas têm muitas histórias para contar (risos). Enquanto fazia o meu serviço de bolsista, também ouvia o professor de Física com os orientandos dele, porque se reuniam os cursos de Física, Química, Biologia, Matemática e Pedagogia. Eu continuava ouvindo a discussão dos trabalhos deles e a produção de material didático com determinados temas, então mais prestava atenção lá do que cá. Em seguida, passei para um novo projeto chamado "Estágio de Convivência Interdisciplinar". Comecei a participar desse grupo em meados da década de 1980 e estou nele até hoje, de certa forma. Minha história é toda cigana e, de repente, finquei o pé nesse lugar. (risos).

Por meio desse grupo é que comecei a participar de eventos. Lembro-me que a professora Maria Laura Leite Lopes[14] veio ministrar uma palestra (nesses dias, eu ainda estava

---

[12] Ubiratan D'Ambrosio é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Atualmente, é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo/Unian e da Unesp/Rio Claro. É também professor credenciado dos Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da PUC de São Paulo, em Educação na USP. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: História e Filosofia da Matemática, História e Filosofia das Ciências, Etnomatemática, Etnociência, Educação Matemática e Estudos Transdisciplinares.

[13] Roberto Ribeiro Baldino é professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no Curso de Engenharia de Computação. Trabalha principalmente com os seguintes temas: Ensino de Cálculo, Assimilação Solidária, Pesquisa-Ação, Hegel e Análise não Standard. Baldino foi professor da Unesp/Rio Claro entre 1988 e 2002.

[14] Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (1919-2013) foi professora da Universidade Santa Úrsula (USU), da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB) e professora emérita do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi membro fundadora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e membro associado da Academia Brasileira de Letras.

recordando com as fotos). Então, comecei a ouvir sobre Educação Matemática, na verdade o "EM" eu identificava como "Ensino de Matemática" e não "Educação Matemática".

O grupo tinha verbas para a participação em eventos e fui convidada a participar, porque era a única da Matemática do grupo. Era um período em que estavam acontecendo várias reuniões no país para constituir o Estatuto da SBEM[15] e fui a uma reunião no Rio de Janeiro e conheci o Baldino e a Tânia[16], depois chegaram a Maria Bicudo e o Marcelo Borba[17], que, na época, fazia mestrado. Com isso, fui entendendo que existia uma coisa que se chamava "Educação Matemática", que envolvia uma questão política... Comecei a participar desses eventos, desses movimentos, também fui a Belo Horizonte, São Paulo, todos encontros de organização da SBEM. Participei também do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) onde foi fundada a SBEM.

No início de 1988, me formei, mas ainda fiquei no Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC/FACED/UFJF) o ano inteiro e, em 1989, o NEC foi acoplado à Faculdade de Educação na Universidade. No final desse ano, fui fazer a prova de seleção do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) na Universidade Estadual Paulista (Unesp) em Rio Claro e já queria o Ubiratan como orientador, mas ele não tinha disponibilidade.

Em 1939, o "decano da Universidade do Distrito Federal (UDF), o professor Luiz de Barros Freire (1986-1963), aceitou Maria Laura como aluna do curso de Matemática" (p. 200). Como a UDF teve uma existência curta, de apenas 15 dias, em março desse mesmo ano, alunos e professores foram transferidos para o curso de Matemática da recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) – Universidade do Brasil. Em 1941, a professora Maria Laura concluiu o bacharelado em Matemática e, no ano seguinte, a licenciatura em Matemática. Durante seis anos, dedicou-se ao trabalho de livre-docência "Espaços projetivos - reticulado de seus subespaços", o qual lhe rendeu o título de doutora em Ciência (Matemática), em 24 de setembro de 1949. Assim, "pelo fato do trabalho apresentado pela professora Maria Laura ter o primeiro registro aceito pelas comunidades científicas e acadêmicas, caberia a ela o título de 'Primeira Doutora em Matemática no Brasil'" (p. 201). A carreira docente na universidade iniciou-se, oficialmente, no ano 1943, um ano após ter prestado serviços a FNFi, como professora assistente no Departamento de Matemática. Junto aos professores José Carlos Melo e Souza, Moema de Sá Carvalho e Anna Averbuch, criou, em 1976, o GEPEM - Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática. In: VALENTE, W. R. Educadoras Matemáticas: Memória, Docência e Profissão. Livraria da Física. 2013.

[15] A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) foi fundada em janeiro de 1988, durante o Segundo Encontro Nacional de Educação Matemática em Maringá, no Paraná.

[16] Tânia Cristina Baptista Cabral é professora da Escola de Ciências na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Os temas de interesse são: educação matemática e psicanálise, ensino e aprendizagem de cálculo, discurso e metodologia de sala de aula, psicologia do pensamento matemático e formação do professor para CTEM.

[17] Marcelo de Carvalho Borba é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp, Rio Claro/SP e coordenador do Grupo de Pesquisa em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM), desenvolve pesquisas nas áreas de EaD *online*, Modelagem, Tecnologias Digitais, Vídeos e Metodologia de Pesquisa Qualitativa. Foi coordenador adjunto da Área de Pós-Graduação em Ensino na CAPES (2014-2018). É coordenador da Área de Pós-Graduação em Ensino na CAPES (2018-2022).

Naqueles eventos de organização do estatuto da SBEM, eu conheci o Sérgio[18] e o Bigode[19]. Foi o Bigode quem me apresentou ao Ubiratan. Eu era uma tiete do Ubiratan, queria conhecê-lo de qualquer maneira. Fui fazer a prova de seleção e o Sérgio me orientou a fazer com o Márcio Campos,[20] que era da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Ele nunca foi exatamente da Educação Matemática, mas olha só como é o destino... (risos). Ele era formado em Física, trabalhava com Astronomia e tinha um laboratório chamado "Observatório a olho nu", onde produzia situações de observar o céu sem instrumentos, colocava relógio solar nas praças, fazia formação de professores e trabalhava com alunos das escolas básicas.

O Márcio Campos começou a interagir, desde o tempo em que fez o doutorado na França, com o pessoal da Antropologia e a gente brincava que ele era um astro-pólogo (risos). Ele passou a estudar comunidades indígenas na questão da etno... Ele era amigo do Ubiratan e eu adorava ouvir a Maria do Carmo Domite[21] contar que, quando ela era aluna da graduação e estavam o Ubiratan D'Ambrosio, Márcio Campos e o Eduardo Sebastiani[22] discutindo, ela viu nascer o nome "Etnomatemática". Porque existia o que o Márcio até hoje chama de Etno "x" – EtnoBiologia, EtnoAstronomia... E o Márcio Campos trabalhava com EtnoAstronomia e então esse "Etno" era a etnografia de um determinado grupo, era a etnografia dos saberes biológicos, por exemplo, daquele grupo. Na verdade, era diferente do que o Ubiratan propunha, mas a

---

[18] Sérgio Roberto Nobre é professor do Departamento de Educação Matemática (IGCE/Unesp/Rio Claro). Livre-docente em História da Matemática (2001) pela UNESP. Atualmente é vice-reitor da Unesp (gestão 2017-2021). Desenvolve pesquisas em História da Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: história da matemática e história da matemática no Brasil.

[19] Antonio José Lopes Bigode é educador matemático, especialista em currículo, avaliação e metodologia da matemática. É autor de livros didáticos para o Ensino Fundamental (EF1 e EF2), Educação de Jovens e Adultos – EJA (EF2 e EM) e de livros de metodologia da matemática para formação de professores; consultor de instituições como o MEC (PCN. TV Escola, PNAIC) e de SEEs e SMEs. Autor e apresentador da série Matemática em Toda Parte, da TV Escola. Fundou o Centro de Educação Matemática (CEM) em 1983; foi o organizador do 1º Encontro Nacional de Educação Matemática, ENEM, juntamente com a professora Tânia Campos da PUC/SP e foi um dos fundadores da SBEM.

[20] 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.

[21] Maria do Carmo Santos Domite (1948 – 2015) era professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atuava nas linhas de pesquisa: formulação de problemas, etnomatemática e formação de professores e educação indígena. Coordenou, desde 1998, junto com o Prof. Ubiratan D'Ambrosio, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática-GEPEm, sediado na FE-USP. Desde 2001, trabalhava 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).

[22] Eduardo Sebastiani Ferreira é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Pseudo-Grupos de Lie, Invariantes Essenciais e Etnomatemática.

Maria do Carmo contando isso era a coisa mais linda de se ver... Fiz o mestrado com o Márcio Campos, porque ele foi credenciado no PPGEM em Rio Claro como colaborador e, se eu não estou enganada, eu fui a única orientanda dele[23].

Eu gostei muito do Márcio, ele era cheio de ideias e acabei desenvolvendo um projeto que trabalhava com crianças de uma Comunidade Caiçara em um lugar chamado Camburi, que fica no norte do litoral paulista, a última praia de Ubatuba. A ideia era investigar (vou colocar nos termos de hoje) como é que o mundo funciona. Onde é que está o sol durante a noite, a lua durante o dia? O que acontece com o mar? E a gente escolheu esse lugar, uma comunidade isolada, que não possuía televisão, era um vilarejo de pescadores. Quem acabou me levando para esse local foi o Carlos Rodrigues Brandão[24], um antropólogo. É também um cara genial e trabalha com educação popular nas décadas de 1960, 1970. Ele foi exilado junto com o Paulo Freire[25] na década de 1970 – perseguidos durante a Ditadura Militar por conta desse trabalho.

Quando entrei no mestrado, o Márcio ofereceu uma disciplina em Antropologia com o Brandão na Unicamp, em nível de mestrado e doutorado, e teve duração de um ano, e eu a cursei. No primeiro semestre, ela foi mais teórica e, no segundo, ela continuou com a parte teórica, mas fomos a campo também. Durante o mestrado, eu morava em Campinas com minha avó materna (Geraldinha) e pegava carona com o Márcio, que também era de Campinas, para cursar a disciplina, porque uma vez por semana o Ubiratan, que era o pró-reitor de Pesquisa da Unicamp, ministrava uma disciplina na Unesp em Rio Claro. Eu sou uma pessoa muito privilegiada pelos contatos que fiz e tenho na área acadêmica. O Brandão trabalhava com a

---

[23] Pesquisei no currículo Lattes de Márcio, mas não encontrei outro trabalho que ele tenha orientado em Rio Claro. Vi que ele participou de algumas bancas de mestrado e de doutorado de alunos do PPGEM. Soninha disse que se somente ela foi aluna de orientação de Márcio, salienta que: *eu tive a honra de ter sido única orientanda dele no PPGEM*.

[24] Carlos Rodrigues Brandão é livre-docente em antropologia do simbolismo pela Unicamp e professor emérito dessa mesma instituição. Atualmente, é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Unicamp, professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Possui experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação, com foco na educação popular.

[25] Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O principal livro de Freire se intitula justamente "Pedagogia do Oprimido" e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra. Paulo Freire foi declarado o Patrono da Educação Brasileira mediante Lei nº 12.612 do dia 13 de abril de 2012, sancionada pela Presidenta da República Dilma Rousseff - à época.

temática dos camponeses no campo e na montanha e o Márcio mais no litoral, eles tinham um projeto[26] financiado pela Fapesp[27] chamado "HOSANA: Homem, saber e natureza".

Na verdade, para desenvolver a pesquisa de mestrado, o Márcio estava planejando que eu fizesse a pesquisa em uma escola da periferia em Campinas, mas, quando o Brandão me mostrou um folheto de um núcleo de pesquisa em Ubatuba, na praia, chamada Picinguaba, eu disse: "Vou fazer lá!". O pessoal de Rio Claro do curso de Biologia vai muito para esse lugar fazer pesquisa, porque tem o centro de pesquisa e o alojamento para pesquisador. Em 2015, quando estava fazendo pós-doutorado em Rio Claro, Roger[28] e eu ministramos a disciplina "A pesquisa etnomatemática: caminhos, desvios e atalhos" e levamos uma turma para conhecer esse local onde se desenvolvem pesquisas nas quatro diferentes comunidades que vivem na região: caiçara tradicional de litoral, caiçara regional de sertão (agricultores), indígena e quilombola.

Fiz o trabalho da disciplina de Antropologia nesse lugar e o trabalho de mestrado também. Nossa, eu me apaixonei, porque tem as comunidades caiçaras tradicionais, tem comunidade quilombola e é um Parque Estadual Serra do Mar[29], que tem uma ponta que chega até a praia de Camburi, que é bem isolada. Nesse local, eu ficava dois, três meses na escola e o foco da pesquisa foi: "Como as crianças pensavam como o mundo funcionava?". O Ubiratan dizia: "Isso para mim é Etnomatemática!". Então, no início da década de 1990, todos pensavam: "O que tem de Matemática nisso?".

A banca de defesa de mestrado foi o Ubiratan, o Márcio e o Carlos Rodrigues Brandão. Fomos todos juntos a Rio Claro e o Márcio deu carona para a gente, mas, quando terminou a defesa, abriu para o público fazer perguntas. Foi muito legal! Quando decidi fazer o mestrado, fui com a cara e a coragem, tinha um pouco de dinheiro guardado e pensei: "Dá para eu viver uns três, quatro meses...". Tive bolsa o tempo todo, só que a bolsa foi menor do que o tempo de término, porque queria que o Brandão estivesse em minha banca, mas ele estava fazendo pós-

---

[26] CAMPOS, M. D.; BRANDAO, C. R. Homem, saber e natureza (HOSANA), Sistemas cognitivos e formas culturais de apropriação do meio ambiente entre pescadores, caiçaras, e camponeses tradicionais de São Paulo (Projeto Temático FAPESP, 1995).

[27] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

[28] Roger Miarka é professor assistente doutor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Rio Claro. Atualmente, em uma teia de temas na pesquisa que lhe interessam, destacam-se discussões interdisciplinares, especialmente aquelas em torno de Filosofias da Diferença, Filosofia da Educação Matemática, Etnomatemática e Epistemologia do Conhecimento.

[29] O Parque Estadual Serra do Mar foi criado em 1977 e representa a maior porção contínua preservada de Mata Atlântica no Brasil. Seus 332 mil hectares percorrem uma extensão que compreende 25 municípios paulistas, desde a divisa do estado com o Rio de Janeiro até o litoral sul de São Paulo. Mais informações disponíveis em: http://www.parqueestadualserradomar.sp.gov.br/pesm/

doutorado e decidi esperá-lo voltar, então entreguei o material em março e defendi em outubro de 1993. Nesse período, eu estava sem bolsa e fazia pão para vender, foi uma experiência de vida muito bacana.

Na época do mestrado, o Baldino estava em Rio Claro. Foi quando começaram os seminários, mas não tinha ainda a sigla "SMEM" – Seminários de Matemática e Educação Matemática. A Tânia estava no Programa, o Vicente[30] estava terminando o mestrado, nós fomos colegas, somos da mesma época praticamente.

Com o término do mestrado, eu fiquei sem emprego e, como minha irmã mais velha morava em Aracaju[31], decidi passar um tempo com ela. Foi quando conheci o Maurício, que é o meu companheiro até hoje. Como ele era de Florianópolis, resolvemos ficar dois meses em Florianópolis. Na época, ele trabalhava com publicidade e de garçom no verão, porque o custo de vida nessa cidade é muito caro. Quando ainda estava em Campinas, fiz uma inscrição para lecionar em uma escola que estava sendo aberta em São Carlos. Nessa época, minha irmã caçula estava morando em São Carlos fazendo mestrado em Engenharia Sanitária na Universidade de São Paulo (USP). Ela me disse que a Cooperativa de Ensino estava me ligando, porque estava precisando de professores, como eu não tinha telefone, eu havia deixado o número do telefone dela. Conversei com o Maurício e ele concordou que fôssemos para São Carlos. Trabalhei nessa escola nos Ensinos Fundamental e Médio.

No final do primeiro ano em que estávamos em São Carlos, apareceu na porta de casa, literalmente, o Roberto Alves Monteiro[32], que era o coordenador do NEC que tinha ido levar o filho para prestar o vestibular em São Carlos. 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. Olha, para você ver como era a comunicação, pois não tinha telefone. O professor Roberto foi me avisar de que haveria uma seleção para professor substituto da UFJF e queria que eu concorresse a vaga. Já havia tido um concurso e não pude

---

[30] Antonio Vicente Marafioti Garnica, também colaborador nesta pesquisa, é livre-docente (2005) e atua nos cursos de graduação da Unesp de Bauru e nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (Unesp/Rio Claro) e em Educação para a Ciência (Unesp/Bauru). Coordena o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (www.ghoem.org) e é editor do BOLEMA – Boletim de Educação Matemática desde 2008. Principais interesses de pesquisa: Formação de Professores de Matemática, História Oral, História da Educação Matemática, Narrativas, e Metodologias de Pesquisa.

[31] Aracaju é a capital do estado de Sergipe, localizado na região nordeste do país.

[32] Roberto Alves Monteiro é professor aposentado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 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.

fazer, por ainda não ter finalizado o mestrado, quem passou foi a Maria Queiroga[33] da primeira ou segunda turma de mestrado de Rio Claro. Ela passou na UFJF e saiu para fazer o doutorado, então precisavam de um substituto para ela. Prestei a seleção e, no começo de 1995, fiquei como substituta por um ano e meio, visto que, posteriormente, abriu outro concurso para o Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, mas eu fiquei desenvolvendo minhas ações de pesquisa e extensão, no NEC, núcleo ao qual estou ligada até hoje.

Também havia prestado outro concurso com a Regina Buriasco[34] em Londrina, mas decidi ficar por aqui mesmo, porque já tinha uma ligação afetiva com o grupo. Na verdade, eu não tinha nenhum interesse em ser professora universitária, nunca havia pensado nessa possibilidade...

Eu sempre falo que a gente é meio cigana, tanto é que, no dia em que fui assinar aqui como professora efetiva, nossa, eu entrei em uma crise, pensei: "Será que eu vou assinar isso?". O Maurício falou: "Para de ser besta e assina, se a gente quiser ir embora a gente vai! Você acha que um papel vai te segurar aqui?". Isso me deu um alívio, tanto é que estou aqui até hoje (risos).

Fiquei dando aulas nesse período e, quando a Maria Queiroga voltou do doutorado, decidi fazer o doutorado, em 1998, em Rio Claro com o Ubiratan, mas ele não tinha vaga, pois se esqueceu de abrir vaga naquele ano. Para fazer a prova, indiquei a Maria Bicudo e depois fui transferida para ele. Nesse período, fiquei viajando, pois o Maurício ficou em Juiz de Fora cursando História. Eu sou muito privilegiada, porque naquele ano consegui afastamento total para os quatro anos de doutorado. No final do segundo ano, fiquei grávida de minha única filha – a Sofia.

Em Rio Claro, eu ficava em uma pensão perto do Sujinhos[35], na rua da UNESP, e, quando cheguei de viagem, fui comer um pedaço de bolo e me deu um nojo, foi quando descobri que estava grávida. Faltando um mês para a Sofia nascer, entraram em minha casa em Juiz de

---

[33] Maria Queiroga Amoroso Anastácio é professora de Matemática no Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFJF e professora aposentada da UFJF. Participa também do Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, Matemática Escolar, Pesquisa Qualitativa, Formação Docente, Educação a Distância.

[34] Regina Luzia Corio de Buriasco é professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Trabalha com Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de matemática, avaliação em matemática e análise da produção escrita em matemática.

[35] É um bar localizado próximo à Unesp de Rio Claro, geralmente frequentado por alunos e professores.

Fora e levaram tudo. Eu não tinha *backup*, naquela época o *backup* era feito em disquetes[36], não sei se você sabe o que é. Eu perdi a transcrição de tudo que tinha feito na pesquisa no Amapá.

A minha pesquisa de doutorado[37] foi feita em Laranjal do Jari no Amapá. Nesse lugar, não tinha toda estrutura como no lugar que desenvolvi minha pesquisa de mestrado. Foi menos intenso também, fui somente duas vezes, a primeira fiquei um mês e a segunda vez, como estava grávida, fiquei apenas quinze dias. Na primeira vez, fui convidada pelo professor Roberto Monteiro e viajamos em um grupo de quinze pesquisadores de Juiz de Fora. Eu trabalhei com adolescentes sobre a questão espacial, só que, no doutorado, estudamos a questão do espaço na cidade, de como eles compreendiam aquelas relações espaciais.

Como estava te falando, perdi todo o meu material e mandei uma mensagem para o Ubiratan, porque não tinha celular. Ele falou: "Fica tranquila"! Eu estava tentando lembrar o que já tinha feito, ele falou: "Você não vai lembrar-se de nada, você só vai pegar nos estudos do doutorado quando a sua licença maternidade acabar!".

Quando fiquei grávida, fazia a disciplina de Álgebra com o Romulo[38] e foi muito genial, mas, como tive que fazer repouso durante dois meses, ia mais esporadicamente para Rio Claro e quem estava na coordenação na época era o Marcelo Borba. Sabe aquelas voltas que ele gosta de dar? Ele dava voltas comigo caminhando, queria saber se eu ia terminar, mas eu não atrasei em nada. Fiz o doutorado, Sofia hoje tem dezessete anos.

O Ubiratan foi credenciado no Programa da UFJF e tinha uma orientada aqui, inclusive essa aluna foi minha orientanda de Iniciação Científica. Quando ele veio para a banca dela em

---

[36] Disquete é um pequeno objeto quadrado, cujo o termo em inglês é *Floppy-disk*. É um disco flexível de mídia magnética removível, com capacidade para armazenar dados. A origem do disquete foi datada no final da década de 60 e foi desenvolvido no formato de 8 polegadas. Porém, sua comercialização se iniciou em 1971, com o formato padrão de 3½-polegadas. https://www.infoescola.com/informatica/disquete/

[37] Título: Terceiras margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá). Ano de obtenção: 2003.

[38] Romulo Campos Lins (1955-2017) era 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 Nottinghan, 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 Kluewer (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.

janeiro, a Sofia estava com seis meses, foi onde apresentei para ele a estrutura da tese. Quando a Sofia nasceu, não pensei em nada do doutorado; mais ou menos em novembro que comecei a pensar nas coisas, porque ele vinha em janeiro. Tive dificuldade de produzir uma estrutura para a tese, foi difícil concatenar, qualifiquei em março de 2002 e, em março de 2003, eu defendi o doutorado.

Em seguida, já entrei no Programa de Pós-Graduação e comecei a orientar no mestrado. O grupo de pesquisa começou a se organizar, de fato, no segundo projeto que tive depois do doutorado, um projeto voltado a estudar o espaço escolar. Tratava-se do espaço como condição de existência, que não é o lugar onde a gente vive, mas é o que constitui a existência. Não é como um palco que eu vou lá, mas como o espaço produz a gente e ele é produzido por nós, digamos assim, espaço de relações. No doutorado, a discussão do espaço ficou mais forte, porque o que eu estudava era espacialidade, como é que aqueles adolescentes e jovens se produziam naquele espaço urbano. A cidade Laranjal do Jari é construída em cima de palafitas, sobre o rio Jari.

A questão é como as pessoas se localizam naquele espaço, como são as relações interpessoais e sociais que produzem aquele espaço. Tinham muitos garotos de gangue, inclusive um foi esfaqueado na frente de uma colega que também estava pesquisando. Era uma disputa territorial muito forte, então a gente fazia o mapa da cidade e depois eles pintavam. Um dos garotos falou assim: “Aqui é tudo preto, porque eu não posso ir, pois eu estou jurado de morte”.

No mestrado, a pegada foi muito mais antropológica e, no doutorado, ficou mais sociológica, foi quando comecei a estudar um pouco sobre Filosofia e não teve nada a ver especificamente com as disciplinas do doutorado. O meu próximo projeto de pesquisa, quero retomar o tema que estudei durante o mestrado.

Nós tínhamos um grupo de estudos do NEC que era composto pelo Tiago Adão Lara[39], professor de Filosofia que se aposentou na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e veio com sua esposa, Maria Helena[40], morar em Juiz de Fora. Eles adotaram a cidade, pois é perto do Rio de Janeiro, por conta da família dela, e de São João Del Rei, próxima da família dele.

---

[39] Tiago Adão Lara foi professor colaborador do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora e professor visitante da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: valor, ética, educação, filosofia.

[40] Maria Helena Falcão Vasconcellos desenvolve pesquisa no campo da produção da subjetividade/produção de pensamento em oficinas de literatura. É pesquisadora associada ao NEC núcleo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Psicologia, atuando principalmente na interseção filosofia-literatura-subjetividade.

Eles são muito ativos socialmente e intelectualmente e vieram pedir abrigo na Faculdade de Educação, então o Roberto Monteiro os trouxe para o NEC. Quando entrei na UFJF como professora, ele já estava aqui e participava de cursos de especialização e do grupo de estudos, onde começamos a estudar questões de como funciona a Ciência Moderna, discussões que, na década de 1990, eram muito fortes. Estudávamos o Boaventura de Sousa Santos[41], Edgar Moran[42] e o início dos trabalhos do Zygmunt Bauman[43], que falava de coisas líquidas[44], um trabalho muito legal que discutia modernidade, pós-modernidade.

E, nesse andar da carruagem, a gente estudou um texto intitulado "Uma história da razão" do François Chatelêt[45], um filósofo francês com uma série de entrevistas que deixava a linguagem mais fácil. Ele fala da História da Filosofia desde a Grécia Antiga até os contemporâneos e vai dizendo como na Grécia Antiga aparece certa noção de razão. Usei muito isso no doutorado... Como é que essa noção de razão está vinculada a um modelo de Matemática, ligada a uma questão da ideia platônica, e como essa razão entra em crise ao longo da história, chegando até Nietzsche[46] e eu me apaixonei por ele.

No início do doutorado, comecei a estudar Nietzsche, foi o Tiago que me trouxe ele e foi muito legal. Ia e voltava de Rio Claro para participar do grupo. Lembro-me que, na época estava escrevendo o doutorado, falei para o Tiago, que eu adorava o Nietzsche, mas que não iria usá-lo, porque tinha que estudar mais Nietzsche! Ele falou assim: "Isso é a coisa mais *antinietzschiana* que eu já ouvi! Não é isso que se trata o conhecimento, conhecimento se trata

---

[41] Boaventura de Sousa Santos é professor catedrático jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos.

[42] Edgar Morin é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês. Considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos do campo de estudos da complexidade, que inclui perspectivas anglo-saxônicas e latinas. Sua abordagem é conhecida como "pensamento complexo" ou "paradigma da complexidade". Morin não se identifica como "teórico da complexidade" nem pretende limitar seus estudos às chamadas "ciências da complexidade". Ele distingue entre perspectivas restritas, limitadas, e amplas ou generalizadas da complexidade

[43] Zygmunt Bauman (1925-2017) foi um sociólogo e filósofo polonês, professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia. Suas mais de 50 obras e diversos artigos se dedicam a temas como o consumismo, a *globalização* e as transformações nas *relações humanas*. Para definir as condições da *pós-modernidade* e discutir as transformações do mundo moderno nos últimos tempos, o sociólogo sempre preferiu usar o termo "*modernidade líquida*", por considerar "pós-modernidade" um conceito ideológico.

[44] Refere-se a uma ideia de liquidez e fluidez, ou seja, de algo que não mantém sua forma, não se fixa no espaço ou tempo, sendo esta uma característica da Era Moderna.

[45] François Châtelet (1925-1985) foi um historiador da Filosofia, filósofo político e professor de francês. Considerado como um filósofo aberto ao seu tempo, Châtelet se insere na grande tradição de Sócrates, de quem traça um retrato fascinante em seu livro Platon. Em "Une histoire de laraison", mostra o papel da filosofia na constituição da racionalidade ocidental moderna.

[46] 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.

de afetação!" Me lembro direitinho, aqui nessa mesma sala, o Tiago falando isso e aquilo ficou... E eu criei coragem e usei um pouco, especialmente para falar da ciência, da verdade.

Quando eu comecei no Programa, a Maria Helena (esposa do Tiago), também professora de Filosofia, estava como convidada no Programa e nós criamos duas disciplinas na pós-graduação: uma chamada "Nietzsche e Educação I" e depois "Nietzsche e Educação II". Foi muito legal! Depois passamos para Deleuze[47], porque a Maria Helena o estudou em seu doutorado, a gente fez "Deleuze e a Educação I" e "Deleuze e a Educação II". Quando a Maria Helena saiu do Programa, continuei os estudos, porque a Margareth[48] estava fazendo doutorado[49] em Rio Claro e fez as disciplinas como aluna. Depois que ela passou no concurso, continuamos a ministrar as disciplinas juntas.

Voltando na questão do espaço, ela foi constituidora do grupo, uma vez que a primeira pesquisa quando voltei do doutorado foi pensando na espacialidade, sobre as galerias em Juiz de Fora e é uma pena que você não vai ter tempo de conhecê-las. Juiz de Fora é uma cidade que eles chamam de "Shopping a céu aberto", porque são galerias que atravessam de uma rua para outra, então a cidade tem os quarteirões muito longos e estreitos, pela constituição histórica e geográfica da cidade.

Reza a lenda... Conta a história que o dono de praticamente todo esse território, quando em vida dividiu a terra para evitar que os filhos brigassem por conta da herança, constituiu o mesmo tipo de terra que vinha desde o morro até o rio, então todos os filhos têm acesso ao rio. Ele fatiou de tal modo que essas fatias ficaram estreitas e longas e foi produzindo a cidade que tem um pouco essa característica. Então, vamos supor... [Sônia, nesse momento, faz gestos tentando explicar a situação falada]. Por exemplo, no centro da cidade foi constituída a primeira galeria na década de 1920 que se chama Pio X. Essa galeria foi construída por Artur Vieira que veio do Rio de Janeiro e que tinha visto um projeto de galeria no Rio vindo de Paris. Ele fez a primeira galeria enquanto estava sendo criado o Cine-Theatro Central, que é um centro histórico

---

[47] 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.

[48] 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. Pesquisadora Associada ao Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC), grupo certificado pelo CNPq. Líder do Travessia Grupo de Pesquisa, grupo de pesquisa certificado pelo CNPq. Tem especial interesse pelos seguintes temas: formação, educação, educação matemática, políticas da cognição, experiência, produção de subjetividade.

[49] Título: O que pode uma escola? cartografias de uma escola do interior brasileiro, Ano de obtenção: 2010. Orientador: Antonio Carlos Carrera de Souza.

importante, também criado na década de 1920. E, começam as outras galerias, a cidade é toda esburacada de galeria. Eu quis estudar essas questões e como as pessoas escolhem as galerias, como elas relacionam espacialmente nesse lugar. Essa foi a minha primeira pesquisa quando voltei do doutorado e quis discutir o espaço. Depois dessa pesquisa, iniciei outra em que discutia noções de espaço, envolvendo várias áreas do saber, e espaço escolar. Esse foi o projeto: Noções de Espaço e Educação Escolar: múltiplos olhares (2005 – 2007). Para esse projeto, tive o apoio financeiro da Fapemig[50]. Concomitantemente, desenvolvi um sub-projeto desse, um projeto de iniciação científica, em que fui contemplada com duas bolsas de IC: Noção de Espaço e Educação Escolar: vivências espaciais na escola e saberes curriculares (2005 – 2006).

A ideia era ter vários olhares e constituímos um grande grupo, que éramos eu e o professor Jader[51], que é da Geografia, tinha arquiteto, geógrafo, filósofo, professor de educação física e nos reuníamos às sextas-feiras à tarde. Estudávamos a ideia de espaço na Geografia, Filosofia, Antropologia e, no final, produzimos um livro[52], onde Jader e eu temos um texto[53] oriundo das discussões desse grupo que estávamos pesquisando. E, por meio dos estudos sobre o espaço, que nasceu o Travessia Grupo de Pesquisa.

No momento de constituição do grupo, o Filipe Fernandes[54] e o Giovanni Cammarota[55] eram os meus bolsistas de Iniciação Científica. Quando cheguei do doutorado, a Marina Terra[56]

---

[50] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

[51] Jader Janer Moreira Lopes é professor dos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Vice-coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da ANPED. Tem experiência na área de Geografia e Educação, Crianças e Infâncias, Desenvolvimento Humano e psicologia Histórico-Cultural. Atua principalmente nos seguintes temas: Geografia – ensino/aprendizagem, Geografia da Infância e das Crianças, Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Psicologia Histórico-Cultural.

[52] CLARETO, S. M.; LOPES, J. J. M. (Org.). Espaço Escolar: travessias e atravessamentos. 01. ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2007. 130p.

[53] CLARETO, S. M.; LOPES, J. J. M. Apresentação. In: CLARETO, S. M.; LOPES, J. J. M. (Org.). Espaço e Educação: travessias e atravessamentos. 01ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2007, v. 01, p. 05-10.

[54] Filipe Santos Fernandes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde 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. Recebeu, em 2015, o Prêmio Capes de Tese na área de Ensino pelo trabalho "A quinta história: composições da Educação Matemática como área de pesquisa". Tem especial interesse nas seguintes temáticas: História da educação matemática; Relações entre educação matemática e educação do campo; e Matemática: sujeito, saber, poder.

[55] Giovani Cammarota Gomes é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – *Campus* Rio Claro (Unesp/Rio Claro). É pesquisador do Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC/UFJF) e do Travessia Grupo de Pesquisa.

[56] Marina Furtado Terra é professora substituta na Faculdade de Educação/UFJF e atua também como professora no Curso de Especialização Mídias e Educação/UAB/UFJF e como analista de formação em Educação a Distância do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED/ UFJF. É pesquisadora associada ao Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia/ NEC/ UFJF.

foi a minha primeira bolsista de Iniciação Científica e ela também fez o mestrado comigo. Mas a primeira aluna a defender comigo foi a Angélica Consenza[57], aluna do Roberto Monteiro que foi fazer o pós-doutorado e ela defendeu em fevereiro de 2004, quer dizer, ela foi minha aluna só na reta final.

Eu já tinha tido alguns orientandos, inclusive de Iniciação Científica, mas a Evelaine[58] foi a primeira aluna da Educação Matemática no projeto (2005 – 2007) do espaço na escola. Quando entraram o Giovani e o Filipe, que também são da Educação Matemática, é que começou o projeto que vai investigar a sala de aula de Matemática. E foi genial, porque eles são maravilhosos, eu tenho muita sorte. Eu não falei que eu sou uma mulher de sorte? Foi muito lindo, porque o Filipe fez dezoito anos dentro do grupo e o grupo foi tomando corpo. Tanto o Filipe quanto o Giovani estavam presentes quando escrevemos o artigo "Cartografias de um Grupo Por Vir[59]" que está no livro publicado pelo Programa, na coleção "Caminhos Investigativos da Pesquisa", que compilam textos produzidos pelos docentes com os seus orientandos e com os grupos de pesquisa.

Nesse texto (Cartografias de um Grupo Por Vir), o grupo ainda não tinha nome. Eu identifico que, nesse momento, nasceu o grupo, em meados de 2008, com o movimento, digamos assim, de uma escrita diferente. O Filipe sugeriu que a gente lesse o "Conto da Ilha Desconhecida", do José Saramago[60], estávamos estudando Cartografia na vertente de Deleuze e foi muito legal! Nesse mesmo período, a Virgínia Kastrup veio dar um curso sobre as pistas do método cartográfico, em 2007, mas o livro ainda não tinha sido publicado e a gente estava querendo produzir um nome para o grupo.

O texto tem uma veia poética com questões estruturais de falar como o grupo funciona e cada um foi escrevendo, sabe como as coisas vão acontecendo e nasceu a escrita. E a gente começou a se dedicar muito à questão da escrita, por quê? Porque a forma não se separa do

---

[57] Angélica Cosenza Rodrigues é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua como professora e pesquisadora no Grupo de Pesquisa "Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia" (NEC/UFJF), onde coordena o GEA – Grupo de estudos e pesquisas em educação ambiental.

[58] Evelaine Cruz dos Santos é mestre e doutora em Educação Matemática pelo PPGEM da UNESP/Rio Claro e professora da Paineira Escola Waldorf em Juiz de Fora. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Etnomatemática, Espaço Escolar, Transdisciplinaridade, Formação de professores, Escolas com Projetos pedagógicos específicos (Pedagogia Waldorf, Escola da Ponte e Montessori).

[59] CLARETO, S. M.; EUGENIO, C. L.; OLIVEIRA, M. E. ; CARVALHO, B. D. ; ROTONDO, M. A. S. ; FERNANDES, F. S. ; NASCIMENTO, L. A. S. ; SILVA, A. A. ; GOMES, G. C. ; RIBEIRO, M. V. A. ; SA, E. A. Cartografias de um Grupo Por Vir. In: MIRANDA, S. R.; MARQUES, L. P. (Org.). Trajetórias: caminhos na pesquisa em educação. Juiz de Fora: UFJF, 2009, p. 01-19.

[60] José de Sousa Saramago (1922 - 2010) foi um escritor, roteirista, jornalista, dramaturgo e poeta português galardoado com o Nobel da Literatura em 1988. Também ganhou o Prêmio Camões, o mais importante prêmio literário da língua portuguesa.

conteúdo, a escrita é o próprio conteúdo se expressando, não é só a expressão de uma ideia, ele é o próprio conceito. Começamos a trabalhar muito com a ideia de operar com algum conceito ao invés de escrever sobre. É comum na academia escrever sobre as coisas, escrever sobre os autores, fazer comentários de texto, mesmo quando você está em campo, quando você faz uma entrevista ou observa uma aula, tem a necessidade de escrever sobre aquilo que aconteceu, de descrever e interpretar. Essa outra pegada que falo é no sentido de não falar o que aconteceu, mas a gente quer produzir com aquilo que aconteceu. E isso foi tomando conta do grupo e, com a entrada dos doutorandos, foi um salto de qualidade nos trabalhos e nos fazeres do grupo.

Produzimos esse texto e foi muito legal, porque marcou um lugar e depois nasceu o nome "Travessia" Grupo de Pesquisa, mas nós não queríamos que o nome do grupo fosse uma sigla. Guimarães Rosa[61] tem uma frase mais ou menos assim: "Que o real não se dispõe para gente não é nem no início nem no final, mas ele se dispõe para gente é na travessia!". Claro que é mais bonito que isso e eu não soube repetir exatamente[62]. Mas a ideia é – dessa travessia, no estar – com o que acontece. E quem sugeriu, e me lembro bem, foi a Érica[63], minha mestranda na época, que era da Pedagogia. Eu achei super legal e adotamos esse nome. Depois surgiu um logotipo assim e a gente foi se produzindo com isso tudo.

E, dentro desse movimento de constituição do grupo, de fazeres do grupo, começamos a usar a palavra "narrativa", mais recentemente, com a Margareth em um trabalho dela.

A palavra "narrativa" vem junto com o que Virgínia Kastrup chama de políticas de narratividade[64]. Como estava te falando, começa com a escrita desse texto, nessa pegada de estar – com a escrita e isso requer uma política. Essa escrita acadêmica, por exemplo, de muita citação, ela é uma política que produz com uma ética e uma estética. Ela produz uma pegada ética do modo como se lida com os valores e ela produz uma estética – produz-se um modo de existir com aquilo. Existe uma produção de um doutor, digamos assim, de um estilo de vida, de

---

[61] João Guimarães Rosa (1908-1967) foi um escritor brasileiro, médico e diplomata. Sua principal obra, Grandes Sertões Veredas, é considerada uma obra-prima da literatura brasileira. Guimarães Rosa nasceu na cidade de Cordisburgo, Minas Gerais e, desde cedo, mostrou interesse por literatura e pela natureza. Em 1918, foi para Belo Horizonte. Formou-se médico em 1930, exerceu a medicina no 9.º Batalhão de Infantaria em Barbacena e pelo interior de seu Estado, onde recolheu importante material para suas obras. Foi diplomata entre os anos de 1938 e 1944. Poliglota, falava mais de nove idiomas.

[62] A citação real do trecho anterior é: "Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia". (ROSA, 1994, p. 86).

[63] Érica Aparecida de Sá ocupa a função de técnico-administrativo em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora – *campus* de Governador Valadares. Tem interesse nas seguintes temáticas de estudo: formação de professores, filosofias da diferença e educação a distância.

[64] PASSOS, E., BARROS, R. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina; 2009, p. 150-171.

conhecimento, que se dá, por exemplo, nessa política de narratividade que se baseia na citação. E tem a ver com uma ética de que os valores são dados previamente e de que eu só posso dizer aquilo que alguém já disse, então é uma política.

A gente até diz que esse artigo (Cartografias de um Grupo Por Vir) tem uma política de narratividade que instaura uma estética. Uma estética tanto do ponto de vista da estética do próprio texto, quanto na estética de existência, produz uma vida que não se coloca, que não se alinha a essa vida produzida junto à citação, por exemplo, cita, cita e cita. Pode haver citações, mas é em outro lugar que isso fica, pois, quando a citação vem para legitimar aquilo que você está dizendo, existe uma política, tem uma produção de mundo junto a certa noção de verdade, então, para gente, a narratividade tem a ver com verdade.

E "verdade" é uma palavra complexa, eu poderia dizer, com Nietzsche: "O que é a verdade?". Algo mais ou menos assim... Aliás, é um trecho lindo de um texto que agora foi publicado no Brasil em forma de livro que se chama: "Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral". Vou ser bem sintética... Nesse livro, Nietzsche discute a ideia de que nós produzimos uma sociedade doentia, baseada em certa noção de verdade, como algo que perdeu o contexto. Então, o que é uma verdade? Ela se constitui nas relações, ou seja, em uma relação ética com alguma coisa, só que, quando ela é deslocada daquilo e se torna "A verdade", ela perde o seu valor e o seu sentido. Então, se a gente fosse pensar nisso, o que ele quer dizer com o título "A verdade e a mentira no sentido extra-moral" é que, na nossa sociedade, a verdade tem um sentido primeiramente moral.

Para Nietzsche, a Ciência se baseia na verdade, a nossa ciência é de cunho moral, mas por que é moral? Porque se baseia em algo previamente dado como certo ou errado. O ético constitui no valor que se estabelece na relação, enquanto que a moral constitui o valor, anteriormente à relação, digamos assim. Então, ele quer pensar a verdade e a mentira não se baseando em uma moralidade que vai dizer como agir e por valores tradicionais. Ele diz assim: "A Ciência se baseia na crença, na vontade de verdade. Não importa se uma coisa é verdadeira ou não, o que importa é que ela pareça verdadeira, ou seja, porque moralmente se constitui como algo verdadeiro..." Isso dá uma guinada para pensar e foi exatamente esse ponto de Nietzsche que discuti no doutorado. A Ciência se baseia nessa noção de verdade, a questão de discutir conhecimento e entra a questão da narratividade, da narrativa e verdade nesse sentido extra-moral.

Então, quer dizer, a política de narratividade produz a verdade no sentido ético e não moral, no sentido extra-moral como dizia Nietzsche, porque é na relação com a escrita e com o evento, com o que está acontecendo que se estabelece um modo daquilo existir, então nesse

sentido não existe nada fora da política de narratividade, não existe nada fora da narratividade... A narratividade produz o mundo. Fora daquilo nada existe, porque o que existe antes teria que ser prévio e prévio à relação... E, portanto, é no sentido moral. Então, se a gente toma verdade e mentira no sentido extra-moral, a narrativa é o que produz o mundo, é um pouco a pegada desse artigo[65] que mencionei.

Você comentou sobre a linguagem e a narrativa. Eu não sei se eu sei, entendi, mas eu penso assim: a questão da língua e da linguagem talvez se constitua em uma relação de corpo, quer dizer, a linguagem é a expressão do corpo, da sensação e dos sentidos e a narrativa se compõe na produção dos sentidos. A narrativa talvez, nesse caso, pudesse ser vista como aquilo que constitui e produz os sentidos com a linguagem, porque a linguagem sem a narrativa talvez seja uma linguagem que ou se prenda a um sentido previamente dado, ou seja, um sem-sentido. Talvez, não tenho certeza! Porque, muitas vezes, a gente pensa a narrativa como contar história, então ela fica sempre presa a um sentido prévio. Então, vou te contar uma história. Então é uma narrativa, mas essa história já está dada, não é?

Nesse caso, a narrativa se circunscreve muitas vezes em um modo de contar algo que já foi dado e acho que isso tem uma relação com a questão da história como algo que aconteceu... Eu vou te narrar o que aconteceu. Isso é um entendimento. Agora, se a gente pensa a narrativa junto a essa política e a narrativa se torna uma política de narratividade, a narrativa é o que constitui o evento. Até porque talvez seja um pouco isso nos dois casos, porque veja bem... Aconteceu uma coisa: igual eu fiquei te contando da vida, dos fazeres do grupo e claro que eu não contei o que aconteceu, o que eu te contei é o que aconteceu. Veja bem, é o contrário: aconteceu enquanto eu te contei... Histórias que só acontecem enquanto lembradas. Tem um filme nacional que eu acho que é assim: "Histórias que só acontecem enquanto são lembradas![66]", você já assistiu a esse filme? Talvez seja um filme interessante para você, para o pessoal do Ghoem[67] assistir. Esse filme é nacional e muito interessante porque trabalha com a questão da memória. Mas, assim, a memória como um recipiente, onde eu "guardo" as lembranças. E a memória como aquilo que se produz na própria narrativa, não existe uma memória que vai ser narrada, a história só existe quando é lembrada, ou seja, a memória é ativa – se faz no ato de contar história, a memória se constitui ali e a própria verdade, digamos assim. O próprio evento se constitui no ato de ser narrado, é impossível falar de alguma coisa que já

---

[65] Desse texto do Nietzsche, "Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral".

[66] "Histórias que só existem quando lembradas" é um filme nacional lançado em 06 de julho de 2012, dirigido por Júlia Murat, gênero – drama.

[67] Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática.

passou, simplesmente porque já passou... Na medida em que eu falo dela, que eu estou narrando, ele se presentifica, se atualiza naquela fala e se torna naquele momento. Porque aquela Soninha que contou aquela história que conheceu o Ubiratan, não sei o que lá... Aquilo lá não existe, é só um modo de eu contar alguma coisa no rastro de alguma coisa. A Suely Rolnik[68] tem um discurso em torno de marcas que diz assim: "Marcas é o que escreve". Eu poderia dizer: "Marcas é o que narra!". Não é você que narra. São as marcas que narram...

A gente sempre tem a ideia de um "eu" no comando... Um "eu" que lembra, que pensa, que comanda a memória para expressar determinada coisa. A Suely diz que são as marcas que escrevem alguma coisa. Esse "EU", "euzão", quer ir para um lado, mas o que enfim constitui são as marcas. Talvez a narrativa tenha a ver com isso... Quem narra são as marcas, não um "eu" que narra, não sou eu que narro essa história. O "eu" se dissolve naquilo... São as marcas é que vão trazer os rastros, os restos, os ciscos do que a gente vive. Talvez isso tenha a ver com a questão da narrativa e da linguagem e ajude a gente pensar. Do ponto de vista formal, eu nunca sentei para estudar narrativa e não tenho autores com os quais eu me identifico com esse tema. Mas Filosofia é interessante por isso, porque não é o conceito que chama... A filosofia talvez ajude a produzir um modo de estar-com os conceitos. Menos estudar narrativa e mais operar com esse estar-com narrativas.

Nós estamos trabalhando com o conceito da fabulação junto com a narrativa nesse sentido ficcional de que a única coisa que existe no mundo é a ficção, tudo é ficção. O Giovani e o Filipe, quando fizeram a Iniciação Científica, estávamos começando a pensar a sala de aula de Matemática e a estudar o espaço escolar, mas agora queremos estudar, especificamente, a formação do professor, o currículo, a sala de aula. Hoje em dia, nossa célula primeira é a sala de aula, fomos construindo tudo isso.

O Giovani e eu publicamos um artigo[69], quando ele fazia o mestrado[70] e estudou a sala de aula de Matemática. A primeira semana que ele estava na escola conversamos e ele falou assim: "Ah... O que está acontecendo na escola?". E ele contou a história da maçã, que foi o

---

[68] Suely Belinha Rolnik é psicanalista, crítica de arte e cultura, curadora, professora titular da PUC-SP e, desde 2007, docente convidada do Programa de Estudios Independientes do Museu de Arte Contemporáneo de Barcelona. Sua investigação enfoca as políticas de subjetivação em diferentes contextos, abordadas de um ponto de vista teórico transdisciplinar e indissociável de uma pragmática clínico-política. Desde os anos 1990, atua sobretudo no campo da arte contemporânea. Como psicanalista, trabalhou em inúmeras instituições psiquiátricas na França e no Brasil e vem exercendo uma prática clínica privada, em São Paulo, há três décadas.

[69] CAMMAROTA, G.; CLARETO, S. M. A cognição em questão: invenção, aprendizagem e Educação Matemática. Práxis Educativa (Impresso), v. 7, p. 585-602, 2012.

[70] Título da Dissertação: Fabulações e modelos ou como políticas cognitivas operam em Educação Matemática. Ano de Obtenção: 2013.

mote para a produção do artigo... Eu falei para ele: "A gente vai morar nisso, Giovani, a gente vai ficar o resto da nossa vida só nesse episódio". Debruçamo-nos a olhar para isso, mas, assim, não é o que a professora quis dizer com a história da maçã e nem o que eu quero dizer com aquilo, mas o que aquilo produz e dispara em termos de pensares, de sentires, então ali começa a nossa discussão sobre a fabulação.

A fabulação talvez seja um modo que a gente tem de produzir o mundo, a linguagem, de produzir o que acontece. Fomos pensando com outros temas, por exemplo, Deleuze tem uma discussão sobre a potência do falso e a ideia da fabulação, é nesse sentido. Toda Filosofia Ocidental praticamente se preocupa e se ocupa com a verdade, com o verdadeiro, com o positivo. Ele vai dizer que a potência real da vida está no falso, por quê? Vamos para Platão[71] que instituiu o mundo das ideias... Aquele é o mundo verdadeiro e o que a gente vive é só a sombra desse mundo. Aqui existem os simulacros, a verdade está no mundo das ideias, quando ele institui isso, ele cria a ideia do mundo falso e do mundo verdadeiro. Nós vivemos em um mundo falso e a verdade está no mundo das ideias que é um mundo matemático. Essa coisa é muito genial... O que Deleuze fez no trabalho dele, apoiando-se em Nietzsche, é dizer que esse mundo das ideias (verdadeiro) se perdeu e não existe, ele faz um corte, só existe esse. Mas, ao existir só esse, o mundo verdadeiro deixa de existir e o falso também, quer dizer, porque o falso é em relação àquele... Por isso que ele vai falar que a potência do falso é ficar no que acontece.

Enquanto que o projeto do Platão era exatamente escapar do que acontece, Platão produziu o mundo das ideias para atender ao problema de Sócrates[72] ter sido condenado à morte. Ele vai dizer assim: "Como é que a gente sabe quem tem razão?". "Porque estamos na Grécia Antiga, os homens livres, só homens, livres, adultos, de maior idade vão discursar nas ágoras". Um chega e discursa, o outro vem e discursa quem tiver o melhor discurso ou o que melhor convencer, vence, que é o princípio da democracia. Mas Platão não se conforma com isso e diz assim: "Como é que eu vou saber se o discurso que venceu é o discurso verdadeiro? Como é

---

[71] Platão (427 a.C.-347 a.C.) foi um filósofo grego, um dos mais importantes de todos os tempos. Suas teorias, chamadas de platonismo, concentram-se na distinção de dois mundos: o visível, sensível ou mundo dos reflexos, e o invisível, inteligível ou mundo das ideias. Discípulo de Sócrates, desenvolve a teoria do método (ou dialética) e a teoria da reminiscência, segundo a qual o homem vive no mundo das ideias antes de sua encarnação e as contempla em seu estado puro.

[72] Sócrates (470 a.C.-399 a.C.) foi um filósofo grego. "Conhece-te a ti mesmo" é a essência de todo seu ensinamento. O saber, de acordo com Sócrates é uma virtude. Política e moral eram temas frequentes em Atenas. Sócrates achava que a *Polis* grega deveria ser governada por aqueles que detinham o conhecimento, uma espécie de "aristocracia dos sábios". O filósofo não era a favor da democracia grega como era praticada em Atenas. Teceu severas críticas às crenças religiosas e aos costumes da cultura grega. Sócrates não deixou nada escrito, apenas conhecemos seus ensinamentos através de seus discípulos, especialmente por Platão, que transcreveu os pensamentos do mestre em seus célebres diálogos, mesclando-lhes às suas concepções pessoais.

que eu vou saber realmente quem tem razão ou é digno de ter vencido?". Não tem como você resolver isso a não ser, quer dizer, naquele momento o modo como ele conseguiu de resolver isso foi criando esse mundo. Ora, tem que ter um lugar fora da relação que diga o que é certo e o que é errado. Então, ele cria o mundo das ideias. Mas, ao fazer isso, ele tira os critérios de verdade das relações, porque a Grécia vivia assim e coloca nesse mundo transcendental, fora da imanência, fora daquilo que acontece. Para saber se o modo de agir em relação a algo foi o correto, eu não posso perguntar para a relação, mas para alguma verdade prévia.

E isso tira do mundo o valor do que acontece. O Cristianismo se aproveitou dessa mesma imagem de mundo e produziu a ideia do mundo depois da morte. Então, é assim, o que eu vivo aqui nesse mundo, é sofrimento, tristeza e tenho que suportar as dores e fazer de tudo, porque o verdadeiro mundo, onde vou ser feliz depois da morte, é o céu. Isso despotencializa o que acontece com o mundo, porque a gente deixa de viver o que acontece no mundo em nome de alguma coisa. Isso se configura na vida em sociedade de vários modos, não só na vida depois da morte, mas também em certo futuro, como, por exemplo: "Eu detesto Matemática, mas tenho que estudar porque no futuro vai me dar um bom trabalho". As pessoas não vivem o presente e a única coisa que existe é o presente, estamos sempre em função ou desse futuro ou de chegar a um paraíso perdido, que é uma coisa também muito cristã. Expressões do tipo: "Ah, eu era feliz mesmo. Ah, eu era feliz e não sabia. Eu era feliz mesmo quando criança". Nietzsche chama isso de doença do homem moderno no mundo contemporâneo. A doença se baseia em duas dimensões temporais, as pessoas localizam a felicidade no futuro ou em um passado perdido. Nietzsche chama isso de produção de doença do mundo moderno, que é o ressentimento e má consciência. A pessoa ressentida põe a culpa em outras pessoas: "Ah, eu sou infeliz, mas também esse governo, esse ministro da educação..." (Não que eu não queira colocar a culpa neles, nesse Temer, nesse golpe...) Ou eu ponho culpa em mim mesmo: "Minha culpa. Minha máxima culpa. Eu errei. Eu não devia ter feito isso". Isso desloca a gente da vida... Esse termo "ressentimento" é muito interessante, porque, ao invés da pessoa sentir, ela "re-sente", ou seja, ela já sentiu isso alguma vez, por exemplo, isso é comum no amor: "Eu me decepcionei e não vou amar mais". Ao invés de eu prestar atenção no que está acontecendo na relação do presente, eu fico ressentindo o que eu já senti. Essa configuração do homem moderno é que os autores chamam de doentia e, nesse sentido, é onde o falso se configura. O falso é o que tem potência – é estar na relação, não é o antes, nem o depois, nem no mundo das ideias, é o que acontece.

Nietzsche, Deleuze e Foucault são chamados "filósofos da diferença ou da imanência", ou são as "Filosofias da Imanência", porque eles se ocupam com a diferença e não com o diferente. É na diferença que o novo se instaura e é possível que algo aconteça de novo porque

alguma diferença se dá (ou se deu). A filosofia novamente o tempo todo se preocupa com a identidade. Por exemplo, eu faço as entrevistas e eu vou procurar o que tem em comum entre elas. E as "Filosofias da Diferença" talvez se ocupassem exatamente com as diferenças, com o que acontece ali. Porque é aquilo de inusitado que é capaz de instaurar um novo, por isso a gente insiste na escrita, por exemplo, de ser menos – falar sobre, porque, ao fazer isso, ficar citando, citando e citando eu estou instaurando o mesmo. Cadê a diferença? Não tem rupturas.

Eu acho que isso é interessante para a Educação Matemática que a gente pratica. Por exemplo, a configuração do nosso grupo tem um professor de balé que é filósofo, mas a profissão dele é bailarino, tem um professor de teatro, tem um *performer*, tem artista plástico – professor de artes, tem um pedagogo que é professor de violão. Acho que essa composição nos tem ajudado muito, ao pensar as artes em si, pois o movimento do artista é disruptivo o tempo todo.

Tem um artigo[73], escrito por Fabrício[74] e eu, que discutimos sobre a questão de, ao invés de ficar falando sobre a Arte, como é que a Arte funciona, qual é a relação da Matemática com a Arte. O Vinícius[75], que é o meu doutorando, é professor de balé e nós temos tentado operar com a questão do corpo. Eu diria, assim, depois de todos esses estudos na Educação Matemática, o que a noção é fundamental para mim, a constituição da formação de professores não se produz só intelectualmente, a questão se produz no corpo, então, formar professores é formar corpo, não é somente formar intelectualidade.

Começando a conversa com Nietzsche, ele fala muito em escrever e ler com as vísceras e isso é muito legal. A inteligência é uma produção do ser humano que é um animal muito frágil, visto que estava fadado a não existir na face da terra como animal. Ele é um animal que não tem garra, não tem presa, não tem força física, então por uma questão de adaptação no mundo, para que essa espécie continuasse a existir, essa espécie conseguiu produzir a inteligência, que é, de certo modo, a garra do ser humano. Nietzsche disse que a inteligência e

---

[73] CLARETO, S. M.; CARVALHO, F. S. T. Pontolinha, linhaponto, linhalinha Matemática e Arte e Educação. Zetetiké (*online*), v. 23, p. 279-299, 2015.

[74] Fabrício da Silva Teixeira Carvalho é artista, professor do Instituto de Artes de Design - UFJF. Doutor em Educação pelo PPGE/ UFJF (2015). Mestre em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFRJ - Linha de pesquisa: Linguagens Visuais (2009). Bacharel em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas e Licenciado em Educação Artística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2005). Tem experiência na área de Artes Visuais, com ênfase na produção e experimentação, atuando principalmente nos seguintes temas: artes visuais, educação e arte, tridimensionalidade, arte e suas instituições, escrita e invenção.

[75] Marcos Vinícius Amaral Ribeiro possui estudos voltados para o corpo, a arte, a formação e a aprendizagem disparados pelas filosofias da diferença. É autor do livro "Corpo-Criação: ressonâncias entre dança e aprendizagem" pela NEA - Editora. Atua como professor visitante na Pós-Graduação do Instituto Superior de Educação Afonso Cláudio - Faculdade Afonso Cláudio - Polo Rio de Janeiro e como artista da dança em seus diversos seguimentos: pesquisa, intérprete e criação.

a consciência são recentes na história e, por isso, muito falhas. Descartes[76] diz: "Esqueça o seu corpo, porque só sua mente é capaz de te trazer a verdade". É na "Sexta Meditação" que Descartes fala assim: "Abandone seu corpo, vai abandonando tudo... Ainda resta alguma coisa". Essa alguma coisa é a alma, é a inteligência, consciência. E ainda fala que os sentidos sempre nos enganam, tem uma parte, que eu não sei se é no "Método[77]" ou nas "Meditações[78]", que ele fala assim: "Pega uma cera de abelha, cheire, experimente, olhe para ela, é uma cera de abelha, agora coloque a cera de abelha no fogo para ferver, depois que isso derrete, ela não tem mais cheiro de cera de abelha, não tem mais sabor e nem formato..."

Você já fez essa experiência?

Não... Mas eu podia fazer... (risos). Com o calor, a cera derrete e o mel fica com cheiro ácido e o sabor fica amargo, ele diz assim: "Está vendo, seus sentidos podem te enganar, porque eles podem te dizer que isso não é uma cera de abelha, mas a sua consciência nunca te engana, porque ela sabe o que é, você viu que é o mesmo". O princípio básico do Descartes é esse, o princípio da Filosofia Cartesiana.

Nietzsche vai dizer exatamente o contrário para se contrapor a Descartes: "Seus sentidos nunca vão te enganar!". "Nunca vão te enganar, a sua consciência pode te enganar...". Só a sua consciência te engana, porque ela é frágil, é temporal, é muito recente na sua constituição. Então, ele diz assim: "A inteligência está nos intestinos, tem que pensar com o intestino, não com a cabeça". Nietzsche fala de uma leitura visceral, a gente até usa esse termo figurativo que é quando todo o seu corpo está imbricado com uma escrita visceral, são as vísceras que escrevem, todo o seu corpo escreve, não são as mãos que são comandadas por um cérebro, por uma mente. A ideia é exatamente a dissolução desse "eu" racional, porque isso sempre te engana, não presta para nada é só um dos aspectos desse corpo.

---

[76] René Descartes (1596-1650) foi um importante filósofo, matemático e físico francês do século XVII e também fez estudos nas áreas da Epistemologia e Metafísica. Descartes é considerado o pioneiro no pensamento filosófico moderno. Desenvolveu o Método Cartesiano no qual defende que só se deve considerar algo como verdadeiramente existente, caso possa ser comprovada sua existência. Também conhecido como Ceticismo Metodológico, segue o princípio de que devemos duvidar de todos os conhecimentos que não possuem explicações evidentes. Este método também se baseia na realização de quatro tarefas: verificar, analisar, sintetizar e enumerar.

[77] "*Discurso sobre o Método*" é um tratado filosófico e matemático publicado na França em 1637. Uma das mais famosas frases do seu Discurso é "*Penso, logo existo*".

[78] "*Meditações Metafísicas*" (1641) é composto por seis meditações ou partes, nas quais Descartes tenta estabelecer o que *podemos* conhecer com segurança. Além das seis meditações, há um conjunto de sete objeções e respostas.

Em “Os desprezadores do corpo”, Nietzsche chama a atenção para o corpo, fazendo uma crítica a um modo de compreender o mundo em que o corpo é desprezado, desvalorizado em relação à inteligência. Há, em Descartes, a morte do corpo. O corpo é depreciado, o trabalho braçal é menos valorizado do que o trabalho intelectual. E ele diz que “Esse é o começo da decadência da nossa sociedade”. Nietzsche compreende que a inteligência (a consciência ou a alma) está no corpo. Ele pergunta: o que é a mente, a consciência, se não alguma coisa no corpo? E isso é legal para gente pensar.

A escola separa a mente de corpo. A escola é a do intelecto. Ela despreza completamente o corpo, os alunos ficam sentados durante horas e fazemos isso com a criança. O que a criança aprende ao longo do ano na escola? A ficar sentada. Na verdade, é o que ela mais aprende na escola. Inclusive, o trabalho na educação infantil é fazer com que a criança fique sentada, se comporte. E toda essa domesticação do corpo, Foucault vai chamar de docilização. Esse pequeno selvagem, bárbaro – a criança – queremos transformar em uma coisa dócil. Isso é uma ficção, diria Nietzsche, é uma fantasia de que realmente a mente é capaz de comandar tudo e nós fazemos todo o esforço civilizatório para isso acontecer na escola. Só que o corpo tem vida própria, porque o corpo é tudo isso, inclusive essa inteligência está no corpo, e ele tem vida própria, como a doença, você não sabe o porquê acontece. Não temos controle sobre os comandos do corpo, por exemplo, um bailarino; ele comanda até certo ponto, daí a pouco a Arte acontece quando a mente sai de cena. No balé, tem que fazer *plié* duzentas vezes, mas tem uma hora em que o comando mental sai de cena e a Arte acontece.

Imagem 11: *Two dancers on stagio* (1877), Edgar Degas

O bailarino nem sabe na verdade o que ele fez, só sabe que fez, assim é uma coisa do corpo comandando, isso acontece na arte, na pintura, tem a questão da técnica, mas não o tempo todo. É uma escrita artística e por que não uma escrita acadêmica? Porque o mando é sempre do intelecto, como se isso fosse possível. Você sabe disso, começa a escrever, você quer ir para um lado, o texto vai para o outro, ele tem vida própria. Texto tem vida própria, porque escrevemos um resumo e, depois para escrever o texto, na verdade tem que escrever o texto e voltar no resumo. E, às vezes, ficamos mal por acontecer isso, mas isso é produção de doença que Nietzsche fala.

É o que ele chama do processo civilizatório e o começo da decadência. A decadência do humano, porque o humano deixa de ter toda sua potencialidade, genialidade e inventividade em função de algo que é externo a isso e que é impossível de você obedecer àquilo. É uma fantasia, é uma ficção. Agora, nos nossos termos, tudo é invenção! Tudo que existe é ficção. A Matemática é uma ficção, a Ciência é uma ficção, essa noção de "eu" que comanda tudo é uma ficção. São ficções que vamos vivendo com as quais vamos lidando por uma questão social e civilizatória de comandar tudo e, então, é produção de doença.

Mas é o processo civilizatório que vivemos e, por isso, há um esforço no grupo de... Às vezes, as pessoas pensam: "Ah, é porque eles são rebeldes, gostam de ser diferentes". Na universidade, quando acontece alguma coisa diferente: "Ah, só podia ser o Travessia! Que gosta de inventar moda" (risos). Não é por querer fazer diferente, é porque primeiro não conseguimos fazer igual e segundo porque esse "ter que fazer igual todo mundo faz" é a produção de doença e com isso, fundamentalmente, Deleuze vai trabalhar, especialmente quando ele está com Guattari[79], que é um psicanalista. Eles vão trabalhar exatamente nesse lugar e produzem um termo chamado "Esquizoanálise" na diferença da Psicanálise. A Esquizoanálise vai exatamente pensar nessas doenças, destrinchar um pouco sobre isso, colocar para fora essa intimidade desse processo civilizatório para ver se quebra um pouco com as culpas, porque, ao não darmos conta disso ou daquilo, vamos ficando completamente neuróticos.

Outra questão forte que estudamos no grupo foi o método cartográfico e vou contar um pouco como é que essa história entrou no grupo e depois como ela se transformou. A Virgínia Kastrup veio, em 2008, dar uma oficina e ficou conosco dois dias. Ela é amiga da Maria Helena Vasconcellos e fizeram o doutorado juntas com a Suely Rolnik na PUC, em São Paulo. Nós lemos alguns trabalhos da Virgínia e ficamos encantados. A Maria Helena, por amizade, conseguiu trazê-la duas vezes. Na segunda, ela ministrou esse curso, no qual apresentou os estudos que o grupo de pesquisa dela vinha discutindo sobre a noção do "Método Cartográfico" que, na verdade, é chamada "Cartografia", que vem do Deleuze e Guattari juntos. Eles produziram a "Cartografia", depois a Suely Rolnik (que foi orientadora delas) foi aluna de

[79] 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.

doutorado do Guattari, produziu um livro junto com o Guattari que se chama "Cartografias do Desejo[80]", depois produziu sozinha o livro "Cartografia Sentimental[81]".

O grupo da Virgínia fez uma sistematização dessas ideias e produziu dois livros. Nesse momento em que ela veio, ainda não tinha sido publicado o primeiro, intitulado "Pistas para o Método da Cartografia[82]". Na época, ela veio e falou sobre as dez pistas e depois no livro saiu com oito pistas. Ficamos estudando um pouco sobre isso, ela participou de algumas bancas de alunos meus que trabalhavam com a Cartografia, depois nos distanciamos um pouco desse modo como ela está abordando a Cartografia. A gente acabou se aproximando mais do que a Suely Rolnik com o Guattari e Deleuze fizeram, do que propriamente o que o grupo da Virgínia estuda. Mas, por exemplo, o mês passado veio aqui a Laura Pozzana de Barros[83] do grupo da Virgínia para a banca do Vinícius, então a gente ainda tem essa proximidade.

Os termos Rizoma, Esquizoanálise e Cartografia são similares para Deleuze e Guattari. É uma exorcização, digamos assim, de certo fascista que existe e nos habita e habita as relações sociais. Hoje vim pensando sobre isso por outros motivos... Talvez a questão de exorcização fascista seja o rizomático, porque o rizoma tem três características: a-centrado, a-hierárquico e a-significante. Veja bem, se é a-centrado ele não tem um comando único, (talvez porque não seja descentrado), ele pode ter uma multiplicidade de centros, sei lá, mas não funciona como uma centralidade. Por exemplo, estava pensando no grupo Travessia – é uma prática que a gente tem tentado estabelecer nas relações e precisamos que o Grupo Travessia seja a-centrado; então, apesar de a Margareth e eu sermos as coordenadoras do grupo, nós não podemos ser o centro, as relações devem ser a-centradas. Estamos discutindo um trabalho de doutorado, por exemplo, temos alunos de graduação, mestrado e doutorado, discutindo algo, tem que ser a mesma concatenação, pelo menos esse é o nosso exercício.

Ele precisa ser a-hierárquico, logo não pode haver relação hierárquica entre os alunos, pode até ser difícil, mas é um exercício. Ele tem que ser a-significante, quer dizer, as coisas não podem ter um único significado. Isso também é outra coisa bacanérrima para praticar; então,

---

[80] ROLNIK, S.; GUATTARI, Félix. Micropolítica. Cartografias do desejo. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. v. 1.

[81] ROLNIK, S. Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo. 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. v.

[82] PASSOS, Eduardo (Org.); KASTRUP, V. (Org.); ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade. 02. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. v. 1. 207p.

[83] Laura Pozzana de Barros fez mestrado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense - área de concentração: Subjetividade e Clínica (2006) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Cognição e Subjetividade (2013). Atua principalmente com os seguintes temas: Sistema Rio Aberto, corpo, arte, clínica e deficiência visual.

quando vamos discutir algum texto, tentamos fazer o exercício de não focar na interpretação, quer dizer, no que o autor quis dizer com isso, então vamos na direção de ver o que produzimos com, porque senão ficamos no movimento do significado.

Esse exercício triplo é que tem a ver com a Cartografia, então ela talvez seja um modo de estar-com o que acontece e tem essas três dimensões ocorrendo ao mesmo tempo. Em uma pesquisa em sala de aula, quando dizemos que vamos cartografar, significa cartografar as forças, as relações e não ficar descrevendo formas. Vou pegar um exemplo que aconteceu no artigo[84] que o Lucas e eu publicamos. Fizemos uma pesquisa na sala de aula durante três anos, o Lucas agora faz o mestrado comigo, mas na época ainda fazia Iniciação Científica. Propusemos uma atividade para a sala de aula, onde distribuímos uma tabela de números que vai do "zero a noventa e nove" e pedimos para os alunos marcarem alguns números de modo aleatório. Claro que tínhamos a expectativa de eles marcarem pares ou ímpares, números múltiplos de três e isso efetivamente aconteceu... Mas algumas coisas absolutamente que não estávamos prevendo aconteceram, como, por exemplo, a fixação que eles têm com os números primos. Todos queriam marcar números primos, talvez porque o professor havia dado uma tabela de números primos para eles decorarem. Teve uma dupla – duas meninas – que começaram a marcar números assim: 34/43, 57/75 e elas chamaram de "números mudados". Percebemos que o modo como a tabela estava disposta, esses números eram simétricos em relação à diagonal, tinha muita coisa para falar, mas no artigo discutimos que esses números mudados são usados na Matemática em certa conjectura, mas que esses números não entram na escola, logo a nossa questão é: o que faz com que um número seja digno de entrar no currículo? É um artigo onde discutimos currículo.

Usamos "cartografar", pois nossa opção não é contar o que aconteceu na sala de aula, por exemplo, mas como aquilo nos ajudou a produzir algo. Então, no artigo, tem uma narrativa, tem uma história. A Ana é a menina que vai à biblioteca, pega um livro e encontra a tal da conjectura[85], ela também se encontra com os números amigos, com os números triangulares...

---

[84] DORE, L. E.; CLARETO, S. M. Números: a que será que se destina? Currículo e Invenção na Sala de Aula de Matemática. BOLEMA, v. 31, p. 1032-1044, 2017.

[85] Conjectura palíndroma: "Essa conjectura consiste em escolhermos qualquer número, escrevê-lo em ordem inversa e somarmos os dois números obtidos. Com a soma obtida, repete-se o procedimento até a obtenção de um número palíndromo.

Por exemplo:

Seja 68 o número escolhido.

Primeiro passo:

68 + 86 = 154

É uma narrativa em que a História da Matemática e a Ana interagem e vamos inventando uma história. Do meu ponto de vista, isso pode ser chamado de Cartografia porque se relaciona com mapear as forças que ali estão, sem fixar um centro, um sentido ou uma hierarquia. Essas coisas vão se configurando, os sentidos vão se abrindo, se multiplicando, a Ana que ora é uma coisa, ora é outra e vamos criando um fluxo da história.

Para nós, a cartografia na pesquisa é o modo de estar no campo e estar com os dados, naquela construção, do que propriamente com um método de análise, entendeu? Por isso dizemos que a cartografia precisa de um corpo. A Suely chama isso de corpo vibrátil – um corpo que vibre com o que acontece, que esteja à altura do que acontece... O Lucas estava com o corpo vibrando com aquilo que aconteceu ao ponto de ele conseguir escrever nesse sentido. Então, considero que é um pouco desse lugar, a produção de um corpo e volta a questão do corpo que vibre com o que acontece e que dê vazão àquilo que acontece. Os afetos que pedem passagem na escrita. Não sei se ficou muito bom, mas é por aí que estamos pensando a Educação Matemática. Atualmente, estamos usando menos a noção de Cartografia como termo, mas a gente usa muito a noção de Cartografia como rizomático e com a questão da Esquizoanálise.

A Margareth, o Giovani e eu escrevemos um artigo[86] para Anped[87], que vai ser publicado em um *e-book* da SBEM, sobre métodos de pesquisa em Educação Matemática. O Ghoem e outros grupos de pesquisas também irão compor esse *e-book*. Nós expandimos esse trabalho e ele virou o capítulo desse *e-book* onde vamos tratar um pouco sobre a Esquizoanálise ter uma composição com a análise. O que seria a análise? Esse termo, nós usamos para destrinchar o texto, fazemos um exercício meio que cartesiano, porque a análise é selecionar as partes e separar, analisar cada uma delas separadas e depois juntar, o que é uma atividade comum na pesquisa. Deleuze e Guattari dizem que a análise neurotiza o texto, porque colocamos o texto em relação com ele mesmo, com os autores que já falaram daquele tema,

---

Segundo passo:

154 + 451 = 605

Terceiro passo:

605 + 506 = 1111 (deu um palíndromo!).

A conjectura palíndroma afirma que: qualquer que seja o número inicial escolhido se chega sempre a um palíndromo, após um número finito de passos. Ninguém sabe se essa conjectura é falsa ou verdadeira. O menor número inteiro que pode ser um contraexemplo dessa conjectura é o 196. Através de computadores, já se efetuou centenas de milhares de passos, conforme foi feito no exemplo com o número 68, sem se obter um palíndromo". (DORE; CLARETO, 2017). Nota introduzida por Soninha após a leitura deste texto.

[86] 38ª Reunião Anual da Anped. Pesquisas em Educação Matemática desenvolvidas com enfoque sociológico. 2017.

[87] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

digamos assim. O que eles chamam de "Esquizoanalisar" seria colocar aquele texto em contato com o fora dele, com aquilo que ainda ele não disse, com coisas que ainda ele não está dizendo... Estamos fazendo um exercício que é uma construção nossa, a gente pega para fazer e de certo modo a gente faz.

A Cartografia, a Esquizoanálise e o Rizoma têm a ver com esse modo de estar no mundo, de produzir conhecimento no mundo, tem a ver com aquelas questões que a gente discutiu antes sobre verdade. Nietzsche vai dizer: quando você tira do centro do interesse da ciência e, enfim, da vida, a noção de verdade, quando você não está mais ocupado com a noção de verdade – para saber se uma coisa é verdadeira ou não – você precisa estabelecer outro critério, ou senão seria um vale tudo. Mas não é isso, não vale tudo. Quer dizer, vale tudo, mas não vale qualquer coisa e o que define essa "qualquer coisa" que vale ou não é o critério. Mas aqui não se trata do critério como proposto por Platão que tirou o critério da relação, colocando-o no Mundo das Ideias, fora do mundo das relações. O que Nietzsche vai propor é o estabelecimento do critério na relação, e não fora dela ou anterior a ela. O que ele propõe é substituir a busca pela verdade, pela busca pelo valor e pelo sentido daquilo que se está avaliando. A pergunta não é mais: isso é verdadeiro ou falso, mas qual o valor e o sentido disso? E o valor e o sentido são estabelecidos na relação, naquilo que acontece, enquanto acontece.

Desse modo, a Cartografia, o Rizoma e a Esquizoanálise nos ajudam a pensar o conhecimento e a verdade. Não se questiona se algo é verdadeiro ou falso, mas, diante de um evento, se pergunta: o que podemos produzir com ele? Por exemplo, na Educação Matemática, já discuti uma situação em um artigo[88] e em vários lugares e vou falar dela novamente, porque é muito formativa a questão do $17x - x = 17$, você já viu isso? É uma situação de sala de aula, em que uma estagiária corrigiu alguns exercícios e tinha $17x - x$, e um aluno da educação básica respondeu que era 17. Começamos a problematizar essa situação e as discussões foram ficando muito bacanas. A questão é: eu posso estabelecer se é verdadeiro ou falso? Ou seja, eu posso dizer que é falso porque $17x - x$ não dá 17, dá $16x$... Esse seria o estabelecido, certo? Mas eu posso olhar para essa situação, que foi o que a estagiária fez, e dizer: "Ah, meu bem, você está errado...". Com isso, os outros estagiários começavam a dizer: "Não, você tem que arrumar um método para ensinar isso, você mostra que dezessete coisas menos uma coisa...". São modos para eu tratar a situação, mas eu ainda estou partindo do princípio de que aquilo ($17x - x = 17$) é errado, não é? Se aquilo é um erro, eu tenho que "consertar" de algum modo, eu posso

[88] CLARETO, Sônia Maria. Sala de aula de matemática: pesquisa e enfrentamento do fora. In: *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis, 2015. Disponível em http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT19-4640.pdf.

consertar abruptamente: "Ô, larga de ser burro! É 16*x*!". Ou eu posso delicadamente: "Benzinho, olha tanananana", mas ainda assim estou tratando isso como um erro, ok? O que eu posso fazer se não for tratar isso como um erro? É falar o que isso me ajuda a produzir, então se 17*x* – *x* é 17, é verdadeiro, o que eu posso falar com isso? Mas, quanto que é 17*x* + *x*? Primeiro, o que significa 17*x* – *x* dar 17, que sentidos eu posso produzir para isso? A primeira disciplina que os alunos da licenciatura em Matemática cursam na Faculdade de Educação chama-se "Saberes Matemáticos Escolares". Nessa disciplina, trabalhamos uma sequência de atividades e essa geralmente é a última e é a que mais pira os alunos. Se 17*x* – *x* = 17 é uma sentença verdadeira, o que produzimos com isso? Eles produzem uma Matemática, porque se 17*x* - *x* dá 17; 17*x* + *x*? 17*xx*? e 17*x* : *x*? E, dependendo do modo como os produzem, produzem os sentidos para verdadeiro ou falso, eles vão produzir outra Álgebra.

Os alunos da graduação, normalmente, fazem por escrito esse tipo de atividade e depois discutimos as ideias. Talvez essa dinâmica se configure no trabalho com narrativas, mas não tenho a preocupação em "nomear" isso. A Margareth acabou de trabalhar a atividade do balão[89] e é bem bacana, porque dá mais narrativa ainda. Para essa atividade, pegamos uma bola de soprar que é a superfície e, com isso, os alunos têm que definir quem é a reta e isso dá muita confusão. Na verdade, produzimos uma geometria com essa atividade e isso é muito legal[90]. A Margareth que está trabalhando mais com o termo "narrativa" nesse sentido; quando ela

---

[89] Deixe-me explicar; trabalhamos nessa disciplina com quatro blocos de atividades, em torno dos quais se desenrola a disciplina.

1. a primeira delas é: como seria um mundo sem matemática? Essa atividade disparadora trabalha fundamentalmente com narrativas. Alunas e alunos são convidados a pensar como seria um mundo sem matemática e a produzir, digamos, uma narrativa desse mundo (muitas vezes em forma de cartaz, ou teatro ou poema, ou história em quadrinhos ou...). Essa atividade foi discutida por mim e pela Margareth no artigo que saiu no Bolema, naquela edição especial de narrativas (Como Seria um Mundo sem Matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade). Nesse artigo, abordamos alguns dos temas que discutimos aqui como ficção e verdade. 2. A segunda é uma atividade com uns bloquinhos de madeira confeccionados aqui mesmo no NEC e tem o objetivo de estudar frações. Em especial, operações com frações. Essa atividade foi abordada em um artigo meu com o Giovani Cammarota e foi publicado naquele livro que a Beatriz D'Ambrosio e a Celi organizaram (D`AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (orgs) Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015). O título do nosso artigo é: Professores de matemática em formação: invenções e (sub)versões. 3. A terceira é a atividade do balão. Essa é a única que ainda não publicamos. Mas eu e Lucas temos planos de escrever algo com o que acontece nesta atividade. 4. A atividade da álgebra: 17x – x = 17

Ou seja, toda a disciplina trabalha na ideia de matemática como invenção humana, como produção histórica de grupos socioculturais. Procuramos acionar processos inventivos com e nos estudantes. Isso nos leva, inevitavelmente, às narrativas. Esta nota foi acrescentada por Soninha após a leitura deste texto.

[90] Para essa atividade, usamos bolas de soprar. Depois de cheias, elas se tornam a superfície sobre a qual os alunos são convidados a criar uma geometria. A grande questão que se passa aqui, fundamentalmente, é a definição de reta. O que seria uma reta sobre a superfície do balão? Isso dá muita discussão. Depois da definição da reta, convidamos os alunos a estudarem as posições relativas das retas e, por fim, fazer um estudo da soma dos ângulos internos de um triângulo construído na geometria que eles criaram. Momento interessante para falarmos de geometrias não euclidianas e de processos de invenção na matemática.

trabalha com a Pedagogia, ela começa sempre com uma narrativa sobre como foi a vida escolar deles e depois, ao longo do semestre, ela vai trabalhando com outras coisas e retorna nessas narrativas. Inclusive ela tem um artigo[91] em que o termo "narrativa" aparece desse modo e ministramos uma disciplina "Estudos *deleuzianos*: narrativa e corpo e formação" no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E você me perguntou: o que é uma narrativa? Eu penso assim, a despeito de tudo que eu sei que as pessoas dizem sobre narrativas, poderia dizer nessa direção, mas vou subverter isso e dizer que colocaria a narrativa nessa perspectiva da política de narratividade. Ou seja, a narrativa como a produção de uma política de escritura ou de fala que tenha um comprometimento ético com o valor daquilo que acontece, quer dizer, que não seja uma moral, que não tenha um valor estabelecido *a priori*, mas que esteja ocupada no estabelecimento do valor, ou seja, da verdade ou da lógica no que acontece e que, com isso, se produza uma estética e essa estética pode ter a ver com a organização de uma escrita, digamos assim. Mas tem fundamentalmente a ver com a produção de uma vida que se constitui nesse compromisso político e ético que ali se configura.

Portanto, eu colocaria a narrativa nesse sentido, narrativa talvez pudesse ser o resultado entre aspas dessa dinâmica, dessa processualidade da produção de uma política de narratividade, uma decisão em torno de uma política de escritura ou de fala comprometida com a produção de uma ética, de uma produção de valores junto a essa escrita, a essa narrativa, valores que sejam negociados no interior dessa narrativa e que, com isso, produza uma estética, um modo de existir que se dá ali e que esteja associado a esse compromisso político. Para mim, isso poderia ser uma narrativa e, para mim, isso é importante, porque eu poderia pensar a narrativa na formação de professores, por exemplo. Nesse contexto, tem uma política associada a isso, uma política de formação de professores, uma política de narratividade – compromisso ético e estético. Isso é produção de vida, porque, para mim, só faz sentido pensar em conhecimento (a minha pergunta para ele, não é se é verdadeiro ou é falso), qualquer conceito que seja, na produção de vida, porque enfim é isso que a gente produz, porque enfim é isso que a gente é: vida.

Eu acho que seria, nesse lugar, a narrativa para mim tem a ver com uma política de narratividade e com um compromisso ético. Nietzsche faz sua pergunta ética, muito interessante, pois é o filósofo da avaliação, no sentido da avaliação do valor e do sentido das

---

[91] ROTONDO, M. A. S. Fazer da matemática problema a ser inventado inventando formação. Educação e Realidade, v. 39, p. 1071-1088, 2014.

coisas: “A serviço de que estilo de vida isso está?”. Se isso está afirmando variação de vida, multiplicidade, acolhimento da diferença ou se isso está afirmando um estilo único de existir – um fascismo mesmo: Isso pode, mas isso não pode! E sempre produz uma vida, uma vida fascista ou não-fascista...

Para as pessoas, Nietzsche e Deleuze são leituras difíceis, mas tentei me aventurar em Foucault e é um autor que não consigo ler, acho muito difícil e, dos três, a grande maioria acha Foucault mais fácil, só que, para mim, ele é o mais difícil, eu não sei... Acho que tem a ver com estilo de vida de cada um. Por exemplo, não consigo ler ele com o fluxo que consigo ler Nietzsche e Deleuze, alguém me perguntou: “Por que você está estudando esse autor tão difícil? Você já terminou o doutorado mesmo! Doutora em Educação Matemática, você não precisa estudar essas coisas mais...”. Eu penso assim, parece que ser doutor é afirmar o que você já sabe, ou seja, se tornar especialista em algum tema. Mas, com isso volta a questão política, ética e estética. Afirmar o que já é, mesmo que seja Nietzsche ou Deleuze que é o cara que acho o máximo, ainda assim é ser fascista, é afirmar um único estilo de vida. Afirmar uma única verdade é um incômodo para mim, então não é a questão de facilidade ou dificuldade com a leitura, mas eles me ajudam a colocar em problema a vida e esse lugar. E eu falei muito no termo “fascista”, porque, primeiro eu estou achando – e vem de uns dois ou três dias para cá que eu fiquei pensando – que o estudo desses autores tem a ver com a produção de uma vida não-fascista. E, também, porque Foucault tem um artigo[92] que tem esse título que é muito bonito.

Pela situação política que estamos vivendo, nós estamos em um regime fascista e a gente tem produzido muito fascismo. Fiquei observando alguns eventos que vêm ocorrendo esses dias na Copa do Mundo[93], como no caso do assédio, como também participei de um ato coordenado por um grupo de feministas chamado “Maria, Maria”, por conta do feminicídio de uma mãe. O marido matou a mulher, mãe de três crianças, que inclusive as crianças estudam na escola em que a minha filha estudou a vida inteira, uma Escola Waldorf[94]. No dia seguinte ao assassinato, ele levou as crianças normalmente para a escola e a mulher ficou sumida por dez dias, a família

---

[92] O anti-édipo: uma introdução à vida não fascista ∗ Michel Foucault. Prefácio à edição americana de O anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia, de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

[93] A Copa do Mundo FIFA (FIFA Worl CUP) foi realizada de 14 de junho a 15 de julho de 2018. É uma competição internacional que ocorre a cada quatro anos e foi criada em 1928 na França, sendo a primeira edição realizada no Uruguai. Com exceção dos 1942 a 1946 por conta da Segunda Guerra Mundial.

[94] A principal meta de uma Escola Waldorf é desenvolver seres humanos capazes de, por si mesmos, darem sentido e direção às suas vidas. A Pedagogia Waldorf busca perfeita integração entre o pensar, o sentir e o querer do ser humano – cabeça, coração e mãos – dando condições ao seu desenvolvimento global, respeitando suas características individuais, seu ritmo e cada etapa de seu aprendizado.

desconfiou e começou a investigar; então, depois de dez dias, encontraram o corpo dela, que já ia ser enterrada como indigente. Enfim, ele confessou o crime, foi preso e, em menos de uma semana, ele foi solto e está respondendo em liberdade por um crime dessa natureza.

Mas ainda falando sobre a discussão sobre o espaço, ela foi se dando de maneira gradual. O primeiro projeto depois que eu voltei do doutorado foi o das galerias no espaço urbano; o segundo, o da Evelaine, que foi minha bolsista e trabalhou no espaço escolar, mas a gente não focava ainda a sala de aula de Matemática, tanto é que eu tinha um bolsista da Geografia, um da História e uma da Matemática. E a questão era olhar para o espaço escolar, os alunos fizeram mapas da sala, lugares que eles mais gostavam, enfim, dentro da escola. Foi nesse período, quando a Érica fazia o mestrado comigo, que nasceu a ideia de olhar para a formação do professor de Matemática na escola – tema do próximo projeto que foi quando o Giovani e o Filipe entraram. Depois, a gente focou a sala de aula que foi o quarto projeto. Então, iniciamos as pesquisas no espaço urbano e foi trazendo a gente para pensar a sala de aula, a gente praticamente não fala mais em espaço, mas a questão é mesmo focar nas relações na sala de aula e a gente se ocupa muito com os modos como professores e alunos falam e não tem nenhum espaço para os seus dizeres e, nesse projeto, eles têm.

A Matemática escolar é um dos focos que o grupo tem investido. Nesse sentido, tem a dissertação da Aline[95]. Ela fez um estudo sobre a sala de aula e a formação do professor. A aprendizagem, na verdade, é o foco do trabalho dela. Inclusive, nesse momento, a gente começa a torcer um pouco a ideia de aprendizagem como algo que alguém ensina e alguém aprende, então é muito legal o trabalho dela. Deleuze tem uma frase que é assim: “Nunca se sabe como alguém aprende”. E a gente pega e discute um pouco essa questão.

A Marta[96] terminou o doutorado recentemente e a tese traça a trajetória do grupo como um todo. Ela trabalha a Matemática com a Pedagogia e com a sala de aula de Matemática com alunos do ensino fundamental II. É muito interessante porque vêm coisas desses dois lugares, ela tem uma escrita bem poética com certa sensibilidade, ela faz um diário de banalidades de sala de aula.

---

[95] Aline Aparecida da Silva. Aprendizagens em uma sala de aula de matemática. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[96] Marta Elaine de Oliveira é professora da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora - MG e do Instituto Metodista Granbery. Título da tese: Aprender enquanto travessia: entre banalidades e formações e matemáticas e línguas e peles e escritas... Uma vida. 2018.

E, para mim, está sendo muito bom esse momento, porque estou falando essas coisas que nunca tinha pensado nesse sentido. Porque as coisas ficam com tudo assim... É bacana isso, porque é um fio que ainda não tinha pensado.

“Então, a narrativa lida muito bem com essas experiências que a gente quer investigar”

Imagem 12: *O espelho de Vênus* (1877), Edward Burne-Jones

Terezinha Valim Oliver Gonçalves é líder do (Trans)formação Grupo de Pesquisa, ao lado de seu esposo, Tadeu[1] *Oliver Gonçalves, que também trabalha na Universidade Federal do Pará (UFPA). Terezinha passou definitivamente a fazer parte como potencial colaboradora dessa pesquisa por meio do critério de rede, sendo indicada por desenvolver Pesquisa Narrativa no seu doutorado no final da década de 1990, na*

[1] Tadeu Oliver Gonçalves é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e no Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Tem interesse nos seguintes temas: formação de professores, ensino-aprendizagem, ensino de matemátuca, neuro ciência e educação matemática.

Faculdade de Educação da Unicamp. Eu disse, definitivamente, pois eu já havia feito leituras de sua autoria, relacionando-a com o tema das narrativas durante os estudos do doutorado.

Para fazer contato com Terezinha, procurei seu endereço de e-mail em seus textos publicados, no Lattes, no Diretório dos Grupos de Pesquisa, no entanto não obtive êxito. Bem, o laço de amizades é muito importante nesta vida... Rejane[2] Faria (que trabalhava na UFPA, campus Salinópolis, à época), conseguiu o contato do Sales[3] (também ex-aluno do PPGEM). Entrei em contato com ele e expliquei o motivo pelo qual eu precisava falar com Terezinha. Ele prontamente me passou o e-mail dela e me disse que ela estava fora do país naqueles dias.

O meu primeiro contato com Terezinha se deu no dia 08 de março de 2018 (mesmo dia de Maria Laura), quando enviei a carta convite formal. Apresentei-me e expliquei os objetivos da pesquisa. Depois de uma semana, ela nos respondeu agradecendo o convite e ressaltando que trabalha com a Pesquisa Narrativa, desde 1998, mas com ênfase na formação de professores para o ensino de Ciências e que, por vezes, orientava trabalhos de educação matemática voltado aos anos iniciais. Ela procurou deixar claro seu foco de trabalho, pois, segundo ela, para não decepcionar Heloisa e eu. Ela também disse que o vice-líder do grupo, Tadeu Oliver Gonçalves (seu esposo), não trabalha com Pesquisa Narrativa. Em resposta, expliquei sobre o critério de rede, como ela entrou nos movimentos de nossa pesquisa e que seria um prazer se ela pudesse colaborar na investigação. Ela aceitou participar e pediu para entrar em contato após o dia 05 de maio, pois estava fora do país e, quando retornasse, participaria de cinco bancas de doutorado.

Terezinha estava com muito trabalho e não conseguia encontrar um espaço em sua agenda, o que entendia completamente, mas, por outro lado, eu precisava realizar as entrevistas até o final de junho devido ao recurso financeiro recebido (edital de mobilidade discente). No dia 20 de junho, enviei novo e-mail para Terezinha explicando a situação e, como não obtive retorno, decidi enviar mensagem pelo WhatsApp (também contato de Sales), explicando a situação, principalmente os trajetos que seriam realizados naquela semana (nesse momento eu já havia marcado as entrevistas com Sônia e Cláudia). Ela, consultando sua agenda, marcou a entrevista para o dia 27 de junho (quarta-feira) à tarde e, por conta do jogo do Brasil na Copa do Mundo, antecipamos o horário para às 13 horas no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA.

---

[2] Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria atualmente é professora na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Fez mestrado e doutorado no PPGEM e, nesse período, moramos juntas durante quatro anos e meio em Rio Claro. Rejane tem desenvolvido pesquisas sobre os temas: Tecnologias Digitais, Formação Continuada de Professores de Matemática, Geogebra, Padrões Fractais, Generalização de Conhecimentos Matemáticos, Ensino e Aprendizagem de Matemática, Intradisciplinaridade Matemática e Raciocínio Proporcional.

[3] Elielson Ribeiro de Sales fez doutorado (2009-2013) no PPGEM e atualmente é professor na UFPA, trabalhando nos seguintes temas: Ensino e aprendizagem de ciências e matemática para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Nesse dia, encontrei com Rejane (e seu marido, Júnior) e aproveitamos para almoçar e colocar a conversa em dia. Depois fui à UFPA e fiquei esperando por Terezinha que foi almoçar, pois estava em uma banca de doutorado. Logo ela retornou e me apresentou para outros professores que estavam indo embora. Demos início à conversa que foi realizada na secretaria do IEMCI, onde permaneceu o professor Tadeu, pois estava cuidando de algumas atividades. Entre um trabalho e outro, ele corria à sala ao lado, onde estava sendo transmitido o jogo da Alemanha que foi eliminada – todos comemoramos (lembrando o fatídico 7x1 na seleção brasileira, na Copa do Mundo que ocorreu no Brasil, em 2014).

Ela contou sobre quando conheceu o professor Tadeu e como encontrou o tema da Pesquisa Narrativa. Entre uma recordação ou outra, às vezes perguntava ao Tadeu determinadas datas e acontecimentos. Um aspecto marcante em sua entrevista foi sobre o esquecimento do local onde encontrou o primeiro texto de Connelly e Clandinim, que a mim muito interassava naquele momento. Terezinha também narrou sobre como foi o processo de circulação de ideias em torno da Pesquisa Narrativa na Unicamp. Ao longo de sua narração, mostrou-se realizada com o seu trabalho sobre a formação de professores e o ensino de Ciências em Belém e também no interior do estado do Pará. Contou com alegria sobre a constituição do Clube de Ciências, que completou 40 anos em 2019 e, claro, parabenizei-a pela iniciativa, dedicação e trabalho.

Conversamos por quase duas horas e, quando estava saindo, peguei carona com o orientando do professor Tadeu, que me deixou no hotel (Ibis Budget Belém). Quando cheguei, o jogo da seleção brasileira já havia iniciado, Rejane e Júnior já estavam no salão; assistimos ao jogo e, após o término, despedimo-nos, pois eles voltaram para Salinópolis.

Estava cansada por conta das viagens, mas feliz com a realização de mais uma entrevista do doutorado. Terezinha fez poucas alterações em sua narrativa e respondeu a algumas dúvidas em relação às informações feitas por mim nas notas de rodapé.

NARRATIVA DE TEREZINHA VALIM OLIVER GONÇALVES

Eu venho de longe, sou gaúcha, nascida em Porto Alegre[4], fiz toda a formação básica e ensino superior no Rio Grande do Sul. Entrei no curso de História Natural na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1971, quando ocorreu a grande reforma[5] universitária, que extinguiu o curso de História Natural e teceu diretrizes para a criação do curso de Ciências Biológicas, que se iniciou em 1972. O primeiro ano da graduação teve o currículo todo voltado para a História Natural e, então, no segundo ano eu optei pela licenciatura em

[4] Capital do estado do Rio Grande do Sul, região Sul do Brasil.

[5] Terezinha se refere à Reforma Universitária de 1968.

Ciências Biológicas, porque eu imaginei: "Vou me formar em um curso já extinto? Como é que vai ser em termos profissionais?". No decorrer do curso, percebi que faltavam poucas disciplinas para também obter o diploma de História Natural e, assim, no quinto ano, complementei as disciplinas de Geologia e Mineralogia, próprias da licenciatura em História Natural.

No quarto ano do curso, fiz o Estágio de Docência no Colégio de Aplicação da UFRGS e o coordenador do estágio me convidou para lecionar no ensino médio no próprio colégio. Comecei a trabalhar antes de terminar o curso e, na mesma época, também atuava em escolas estaduais de Porto Alegre, no que corresponde ao atual ensino fundamental e antigo Supletivo.

Formei-me em 1975 nas duas licenciaturas e, em 1977, fiz o curso de especialização em Ecologia Humana na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). No início de 1978, como professora do Colégio de Aplicação, eu estava participando de um seminário de verão, quando o coordenador anunciou um curso de mestrado[6] na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) voltado para o Ensino de Ciências e Matemática. Ele explicou que esse mestrado tinha por finalidade a formação de lideranças e que era um convênio entre o MEC (Ministério da Educação), a Unicamp e a OEA, sendo reservada uma vaga para o Colégio de Aplicação da UFRGS. Desse modo, a documentação do professor interessado teria que ser enviada com certa urgência. Estávamos no início de janeiro e as aulas começariam em final de fevereiro. Eu fiquei muito ansiosa com o anúncio do coordenador e anotei todas as informações que ele passava. Quando ele terminou o aviso, perguntou: "Algum interessado?" Meus colegas, em coro (eram umas seis, sete pessoas), disseram: "A Terezinha!" Eles perceberam, durante a fala do coordenador, que eu estava interessada e eu disse: "Mas eu queria mais detalhes!". Ele se mostrou meio que irritado (o que não era o natural dele) e disse: "Isso só no CECIRS[7], que o professor Lauro Santos é que vai poder dizer". Na verdade, ele não tinha mais informações, pois se tratava de um curso totalmente diferente.

Saí da reunião naquele dia, sabendo que queria fazer esse curso e eu não tinha muito tempo, pois estávamos no mês de janeiro e, no fim de fevereiro, eu deveria estar na Unicamp.

---

[6] De acordo com D'Ambrósio (1984), o PREMEN/MEC em convênio com a OEA (Organização dos Estados Americanos) desenvolveu, na UNICAMP, um curso de mestrado durante o período de 10 de fevereiro de 1975 a 29 de fevereiro de 1984, sob sua coordenação, com vistas a "colocar em prática uma filosofia de formação de líderes para o ensino de ciências em moldes inovadores, aproveitando intensamente a experiência acumulada por vários indivíduos em serviço durante vários anos" (p.09), advindos de várias regiões do país, cujo objetivos de formação estiveram pautados no tripé: "conteúdo interdisciplinar, atitude e metodologia, e experiência vivida" (p.10). D'AMBRÓSIO, U (Coord.). *O ensino de Ciências e Matemática na América Latina*. Campinas: Papirus: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

[7] Centro de Ciências do Rio Grande do Sul.

Fui, então, conversar com o professor Lauro no CECIRS (que anos depois foi extinto) e soube que a outra vaga, reservada para o Rio Grande do Sul, seria atribuída para algum professor na Secretaria Estadual de Educação (SEC/RS). Fui procurar saber qual professor havia sido escolhido pela Secretaria de Educação, porque eu estava com a seguinte situação funcional no estado do Rio Grande do Sul: eu havia feito concurso público no estado e tinha sido aprovada, mas ninguém havia sido convocado para assumir os respectivos cargos. Então, fui *com a cara e a coragem* na Secretaria de Educação e descobri que a Anna Regina Lanner[8] havia sido indicada e, por incrível que possa parecer, ela tinha a mesma situação funcional que eu – também tinha feito o mesmo concurso, mas ela era área de Física e eu, da Biologia –, eu estava trabalhando na escola e ela, na equipe de currículo da SEC/RS.

A gente conversou com a assessoria jurídica da própria SEC que nos recomendado o seguinte: "Deixa dar o tratamento para a Regina e depois você entra com um pedido para lhe darem o mesmo tratamento que derem a ela, porque vão dispensá-la". E tinha outro detalhe: eu precisava ir a Campinas[9], mas mantendo o meu salário – afastada com remuneração. Fiz algumas tentativas: fui falar com o secretário de administração, que me disse: "Ah, professora, você é muito novinha, tem gente há dez anos querendo sair para o mestrado e ainda não conseguiu, aguarde ser nomeada". Eu respondi: "Mas eu não sei se esse curso vai ter o ano que vem". Ele falou: "Esses cursos têm todos os anos!". Nunca vou esquecer disso! Fui embora para Campinas porque estava de férias, não consegui falar com a diretora da escola em que eu trabalhava, nem com mais ninguém.

Regina e eu fomos juntas a Campinas (eu nunca havia saído de casa e nem andado de avião) e, nesse ano (1978), a Páscoa ocorreu ainda no mês de março, e eu voltei para Porto Alegre porque, como a Regina já tinha conseguido afastamento, eu queria que fizessem o mesmo comigo. Então, fui na quarta-feira antes da Páscoa e me apresentei na escola, a diretora gostava muito de mim: "Terezinha, pelo amor de Deus, assina o ponto". Então, assinei o ponto, pois estava todo em branco. Da escola fui para a SEC que, sem saber como lidar com tal situação, me deu *um chá de cadeira*. Lembro-me que fui em um dia, fiquei lendo na sala de espera e nada... No segundo dia, também fiquei esperando e nada. No terceiro dia, o secretário executivo falou para mim: "Professora, ele (o Prof. Nelson Monte) quer saber o que a senhora

---

[8] Anna Regina Lanner de Moura é livre-docente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi membro fundador e é membro integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Culturais (PHALA).

[9] Campinas é um município brasileiro no interior do estado de São Paulo, região Sudeste do país. É o terceiro município mais populoso do estado (ficando atrás de Guarulhos e da capital São Paulo) e dista cerca de noventa e oito quilômetros de sua capital, São Paulo.

quer que ele faça". "Eu quero que ele faça a mesma coisa que ele fez com a professora Regina, a diferença entre nós é que estou trabalhando na escola e a Regina estava aqui". Ele foi lá dentro de novo, voltou e falou que eu iria ser transferida da escola para a Secretaria da Educação e que eu podia ir embora tranquila. Voltei para Campinas com a situação resolvida.

Na verdade, eu me formei na última turma daquele mestrado, porque era um curso experimental, que só anos mais tarde, quando eu estava na Universidade Federal do Pará (UFPA), é que eu compreendi o motivo pelo qual o curso não teve continuidade. Em uma viagem pela Capes[10] em 1984, na OEA o adido cultural disse que tinha tido um curso muito bom na Unicamp, mas que a instituição não tinha se proposto a continuar. Quando o professor D'Ambrósio[11] chegou (porque estávamos numa equipe com o D'Ambrósio), eu perguntei a ele: "Professor, por que a Unicamp não quis mais o curso?" Ele disse: "Não é que ela não quis mais, ela queria que entrasse nos moldes da pós-graduação da Unicamp... E isso descaracterizava o curso de vocês, você lembra que ele era totalmente diferente?" Eu me lembro e essa diferenciação foi o bom do curso. Ao querer institucionalizar o curso, contudo, a Unicamp desconfigurava a sua singularidade, o ineditismo do curso. O professor D'Ambrosio, então, ficou firme em não alterar a proposta curricular do mestrado, o que resultou em sua extinção pela Unicamp. O curso foi muito interessante, mas foram formadas somente quatro turmas. Fiz parte dessa última.

Eu terminei o trabalho de conclusão de curso (TCC) da especialização sobre Ecologia Humana no mesmo ano em que entrei no mestrado na Unicamp. A exigência do mestrado era a de que cada mestrando desenvolvesse a pesquisa no próprio local de trabalho. Só que eu acabei migrando por casamento para Belém[12]. Tadeu[13] e eu nos conhecemos na Unicamp, ele

---

[10] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

[11] Ubiratan D'Ambrósio é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN). É também professor credenciado dos Programas de Pós-Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Educação Faculdade de Educação/FE da Universidade de São Paulo (USP) e em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), *campus* de Rio Claro. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: História e Filosofia da Matemática, História e Filosofia das Ciências, Etnomatemática, Etnociência, Educação Matemática e Estudos Transdisciplinares.

[12] Capital do estado do Pará, região norte do Brasil.

[13] Tadeu Oliver Gonçalves é professor da Universidade Federal do Pará desde agosto de 1976. É docente/pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/IEMCI/UFPA) também do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemáticas (REAMEC). Tem experiência na área de Educação Matemática e seu campo de pesquisa tem ênfase na Formação de Formadores e de Professores de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, ensino-aprendizagem, história da matemática e ensino da matemática.

do Pará e eu do Rio Grande do Sul. No final do ano, a gente se casou em Porto Alegre e viemos para Belém, onde estamos até hoje. Fizemos o mestrado e o doutorado na mesma época na Unicamp, só que em áreas diferentes. A chegada em Belém foi um choque cultural muito grande, um calor intenso! No segundo semestre de 1978, minha mãe havia ficado internada durante quatro meses, então, realmente foi um período muito difícil!

Quando eu cheguei a Belém, fui absorvida como professora colaboradora no atual Instituto de Biologia, assumindo a disciplina de Ecologia Básica, na qual trabalhei por mais de 20 anos. Eu cheguei com o projeto de pesquisa qualificado na Unicamp e, por conta da exigência do mestrado de desenvolver a pesquisa no próprio local de trabalho, eu me senti insegura, pois estava chegando a um contexto por mim desconhecido. Pedi, então, para que o diretor do Centro de Ciências Biológicas, professor Dr. João Paulo do Vale Mendes, lesse o meu projeto, porque eu gostaria de saber se o tema de estudo seria algo necessário/desejável para a universidade. Na semana seguinte, o diretor já havia acionado o Centro de Educação para que eu pudesse desenvolver a pesquisa – que implicava a constituição de um grupo de estudantes da licenciatura em Ciências, em pleno regime de créditos, pois estávamos em plena Ditadura Militar.

Naquela época, havia um curso de Licenciatura Curta em Ciências, que incluía estudantes de Física, Química, Matemática e Biologia e eu pensava desenvolver o projeto de pesquisa nesse curso. Mas, pelo regime político educacional em vigor, não havia formação de turmas por curso e, sim, por créditos. Eu precisava de uma turma em que eu tivesse um contato bastante intenso durante a semana, pois trabalharia formação de valores para o ensino de Ciências e Matemática. Então, assumi uma turma da disciplina de Didática Geral de carga horária de oito horas por semana, totalizando 120 horas no semestre. Como a universidade era organizada por créditos e não por turmas, e a matrícula era feita de modo manual, eu precisava encontrar e reunir estudantes da área de Ciências e Matemática. Fiz um cartaz com as seguintes informações: "Matrícula Didática Geral: Horário: tal" (risos). Até me lembro que três alunas do curso de Letras também se inscreveram nessa turma e acabaram ficando até o final.

Vinte alunos se inscreveram e treze permaneceram até o final. Desenvolvi o projeto de formação de professores em uma ambiência democrática, de acordo com Kurt Lewin[14],

[14] Kurt Lewin (1890-1947) foi um psicólogo defensor de uma mudança social positiva. Suas pesquisas enfatizam o estudo do comportamento em seu contexto físico e social total. Kurt Lewin foi o psicólogo que deixou a herança mais importante para o movimento das Ciências do Comportamento. Ele constituiu a passagem das Relações Humanas para o movimento seguinte, orientou e inspirou a maior parte dos pesquisadores dedicados à Administração e à Psicologia Industrial da década de 1960. Com Gordon Allport, Lewin foi a maior influência para a introdução da Psicologia Gestalt nas universidades americanas. Postulou em seus escritos um estado de

trabalhando valores no ensino de Ciências. Essa foi a minha dissertação[15] que se iniciou no segundo semestre de 1979, mas, em meados de setembro, eles me cobraram uma coisa muito séria que foi o seguinte: nós trabalhávamos seguindo o princípio do ambiente democrático em Kurt Lewin, como disse, lembrando que nós estávamos na Ditadura[16]. Esse contexto, tu podes encontrar no meu trabalho. Eu trabalhava os temas com os alunos, pedindo que eles anotassem pelas margens do papel o que eles pensavam sobre o que o autor dizia e que registrassem quando concordavam ou discordavam. Eles disseram: "Professora, discordar? Mas está escrito!" Era aquela formação de não se opor às ideias, de não ter um posicionamento crítico.

Quando fui trabalhar com eles um texto sobre avaliação que se chamava "Prática adequada[17]" de Popham e Baker, eles leram, discutiram e disseram: "Nós não temos a prática adequada para nos formarmos professores". E a gente passou a ouvi-los. Por que entendiam que não tinham prática adequada? "Porque nós nunca tivemos oportunidade de dar uma aula para professor algum nos ajudar e avaliar e agora nós vamos sair da Didática e vamos para Prática de Ensino no Colégio de Aplicação e lá nós vamos ser aprovados ou reprovados, nós não temos outra chance". Isso começou a me inquietar porque como é que tu mexes com a cabeça das pessoas e não dá uma resposta às inquietações que surgem?

Fiquei muito preocupada e passei a refletir incessantemente sobre a situação. Tive, então, a ideia de criar o Clube de Ciências. Eram treze alunos na turma, a gente pensava que cada aluno poderia atender umas dez crianças, mais ou menos. Então, nós criamos uma tarde de inscrição, pensando em atender alunos que estudassem pela manhã, e uma manhã de inscrição, de modo a atender os estudantes do turno da tarde. E, na metade da manhã, nós já tínhamos um total de 274 inscrições. Ou seja, já tinha ocorrido uma tarde de inscrições e na metade da manhã seguinte, por volta das dez horas, eu fui ver como andava o processo das inscrições (até me lembro que o ambiente era um prédio na entrada da universidade, que era a Prefeitura do *Campus*). Quando eu vi o total de inscrições feitas, eu me assustei e fui conversar

---

equilíbrio entre a pessoa e seu ambiente. Quando esse equilíbrio é perturbado, surge uma tensão que leva a algum movimento, numa tentativa de restaurar o equilíbrio.

[15] Título: Metodologia da Convergência: indivíduo, conhecimento e realidade – uma proposta para formação de professores de Ciências. Ano de Obtenção: 1981.

[16] O Golpe de 31 de março de 1964 iniciou quando o presidente João Goulart foi deposto e teve seu fim com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985. O título "ditadura militar" foi rejeitado no início pelo governo que pensava ser uma democracia, acabou sendo veiculado com insistência pelos opositores, até que o último mandatário golpista – João Batista Figueiredo chamou o golpe de 64 de ditadura militar, sendo, portanto, sinal dos tempos. A ditadura militar durou cerca de 21 anos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

[17] POPHAM; BAKER. Como Planejar a Sequência de Ensino: Editora Globo, Porto Alegre, 1978. 144 p.

com os alunos: “Como é que a gente vai selecionar?”. “Não, professora, não vamos selecionar. Vamos trabalhar com todos os alunos inscritos”. E assim a gente fez.

Na verdade, a nossa ideia não previa essa quantidade de inscrições, mas isso foi uma resposta à demanda dos alunos em termos de formação, porque eu sempre entendi que tu não mexes com a cabeça das pessoas para dizer depois: “Isso não é possível, isso não existe dentro da universidade”. E isso me deu possibilidade de ter outras ideias e de inovar, considerando a responsabilidade que eu sentia para com os alunos. Lembrava-me de Saint-Exupéry na história do Pequeno Príncipe que diz: “Tu és eternamente responsável por aquele que cativas!” Eu tinha cativado os meus alunos, eu tinha mexido com a cabeça deles, porque eles estavam acomodados na situação em que viviam e agora haviam saído dessa acomodação, haviam se inquietado.

Naquela época, eu mesma não tinha literatura para avaliar o que eu estava pesquisando. Eu não tinha! Eu sabia que estava fazendo uma pesquisa qualitativa, mas como analisar isso, eu não tinha ideia! Enfim, a Didática de Ciências acontecendo o tempo inteiro: o planejamento sendo proposto, discutido e definido junto com os alunos, estávamos embasados na dinâmica do ambiente democrático que eu adotei de Kurt Lewin – então, tudo eu discutia com os alunos, eu não decidia nada sozinha. E registrava tudo: contexto da aula, manifestações dos estudantes.

Outra coisa que a gente não tinha se alertado foi que nós divulgamos o Clube com panfletos nas portas das escolas, dizendo que a faixa etária era de sete a quatorze anos e não tínhamos nos dado conta da discrepância de idade/série. Com isso, foram formadas oito turmas, sendo que sete turmas foram formadas por estudantes que cursavam até a quarta série e uma turma de quinta a oitava série. Ocorreram turmas que ultrapassaram trinta alunos e a gente, nessa época, já tinha a expectativa de ensinar pela pesquisa a partir da perspectiva do Roque Moraes[18] do CECIRS, do Rio Grande do Sul.

A turma de quinta a oitava série foi a única a começar direto com projeto de pesquisa, sendo elaborado com todos os alunos. As outras turmas começaram com as atividades experimentais, investigativas, mas conduzidas pelo professores-estagiários, meus alunos universitários.

No final do ano, nós organizamos a primeira Feira de Ciências, sempre preocupados com a socialização do conhecimento e com atividades de culminância de trabalhos escolares feitos pelos alunos juntamente com os licenciandos. Então, a gente trabalhava com a formação

[18] Roque Moraes (*in memoriam*) foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professor visitante da Fundação Universidade do Rio Grande. Tinha experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inicial e Continuada de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educar pela pesquisa, ensino de ciências, ensino de Química, formação de professores, ensino fundamental e ensino superior.

dos professores nessa orientação pedagógica do ensino com pesquisa e realizávamos as Feiras de Ciências como culminância das atividades escolares. Somente no início dos anos 2000, as Feiras de Ciências[19] começaram a ser organizadas pela Secretaria de Educação como sendo a "Semana de Ciências e Tecnologia", ambas financiadas pelo MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia", que tem uma Secretaria de Inclusão Social. Inclusive, nas primeiras Feiras de Ciências organizadas pela Secretaria, a própria SEDUC pediu para que a gente fosse antes aos municípios fazer cursos com os professores. Em Marabá[20], a gente foi maciçamente dar cursos para os professores sobre projetos de pesquisa em aula, para que os professores se sentissem encorajados a orientar.

Nas décadas de 1980 e 1990, nós estávamos (eu, como coordenadora) sempre com projetos financiados no SPEC/PADCT[21], em conjunto com as secretarias de educação estadual e municipal de Belém, e outros órgãos. Lembro-me de uma escola-produção, República de "Emaús[22]", que também estava conosco, além de outras escolas, cujos projetos auxiliamos a organizar. Era um trabalho interinstitucional. Esses financiamentos eram voltados à formação de professores, que sempre foi a coluna vertebral dos projetos e de minhas pesquisas.

As Feiras de Ciências foram fantásticas, eu me lembro de uma realizada em Cametá[23] e organizada por uma professora de lá. Nessa edição, eu já estava no doutorado (e vim para a feira). Quando a gente começou a ir para o interior do estado com cursos de formação de professores, nós criamos grupos de liderança em cada lugar, que tinham como função chamar a gente de novo (se precisassem) para aprofundar e avançar em alguma questão. As primeiras vezes em que a gente foi para o interior a convite da SEDUC, inclusive, foi uma situação que me chocou muito, porque, ainda na década de 1980, os professores diziam: "Que bom que vocês vieram, faz dez anos que a gente quer um curso aqui e não aparece ninguém". Eu dizia: "Mas, por que vocês não pedem?!". "Pedir para quem, professora? Ai, que bom que vocês estão dando cursos de outro modo, não só dizendo para gente como fazer, mas fazendo junto com a gente".

---

[19] Desde 2008, a organização da Feira Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação está sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (SECTET) e conta com a colaboração de alguns realizadores, patrocinadores e parceiros.

[20] Marabá é um município brasileiro no interior do Pará, que dista cerca de seiscentos e cinquenta quilômetros de sua capital

[21] Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

[22] Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Cidade de Emaús".

[23] Cametá é um município do estado do Pará, no Brasil, localizado à margem esquerda do Rio Tocantins, num espaço que compreende cerca de 3 km de extensão. Sua população, estimada de acordo com o último censo, era de 134.100 habitantes. A cidade de Cametá limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, ao leste com Igarapé Mirim e ao oeste com Oeiras do Pará. Fica numa distância de aproximadamente 150 km em linha reta da capital paraense. http://prefeituradecameta.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/

Hoje, poderíamos dizer que a gente fazia, sem conhecer a expressão ou o conceito, a "Simetria Invertida", porque a gente trabalhava, com os professores, conteúdos e metodologias que também seriam possíveis desenvolver na escola com os alunos. Os professores investigavam, relatavam e apresentavam seus estudos no final do curso. Eram momentos fantásticos de formação.

Nessa época, havia a licenciatura em Ciências, que reunia o pessoal de Física, Química, Biologia e Matemática nos dois primeiros anos da graduação, que cursavam a mesma base e depois os alunos optavam por algum desses cursos. Era muito comum eles dizerem: "No vestibular, eu me inscrevi para Matemática (ou Física, Química, Biologia) e caí na licenciatura em Ciências". Todos os estudantes tinham a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I nos dois primeiros anos, e, por exemplo, o Cálculo II era estudado somente pelos alunos que escolhiam se formar na licenciatura em Matemática. Outro exemplo: os alunos estudavam Zoologia de Invertebrados na base comum e a disciplina de Vertebrados quando eles optavam por Biologia. Ou seja, eles tinham uma visão ampla, porém muito fragmentada, parcial e a taxa de reprovação era grande! Os alunos não se sentiam confortáveis com essa estrutura, não se sentiam felizes por estar se formando dessa maneira.

Eu me esqueci de comentar que, no dia 08, 09 de janeiro (logo que eu cheguei a Belém), eu já estava numa portaria integrada do Centro de Ciências Exatas e Naturais com o Centro de Ciências Biológicas, integrando uma equipe encarregada de fazer reformulações nesse curso de Licenciatura Curta em Ciências (Resolução 30/1974), mas ainda não estava contratada. Durante o dia, eu estava envolvida com muitas atividades, mas chegava à noite, era uma loucura, me dava saudades dos meus pais. Tanto que, em julho de 1979, eu cheguei para o meu diretor e disse: "Eu queria ir uns dez dias ver minha mãe!". Então, ele disse: "Faz de conta que eu não sei!" (risos). Ele não podia me autorizar, porque estava contratada há quatro meses. Mas são percursos que a gente vai enfrentando.

Voltando à reformulação do curso de Ciências, nós trabalhamos pensando assim: se é para os alunos (futuros professores) terem uma visão de Ciências, porque eles vão trabalhar nos anos iniciais, quais noções eles precisam de Ciências? De Biologia, teria que ser uma disciplina que desse a visão geral de uma ou mais disciplinas, mas que eles ficassem com uma ideia geral de Biologia e não a ideia fragmentada que estavam tendo. Porque ter a disciplina de Vertebrados em um curso e Invertebrados em outro para quem ia se formar em Biologia tudo bem, mas para o aluno que ia para Física, Química e Matemática não está tudo bem, porque se forma com uma visão deturpada, parcial, fracionada. E, da mesma forma com as disciplinas da Matemática, eles saíam sempre com essa visão fragmentada. O nosso desafio nessa comissão foi dar uma nova

cara à área de Ciências. Mais tarde, por volta da década de 1990, esse curso foi extinto, por decreto, nas grandes capitais.

Voltando ao Clube de Ciências, como eu tinha criado um grupo[24] fixo de orientadores do Clube de Ciências e esse grupo continuou trabalhando conosco no Clube de Ciências, em 1984 nós criamos um convênio com a SEDUC que cedeu alguns desses professores mais experientes como um grupo fixo interdisciplinar para o Clube de Ciências. Isso foi muito bom, porque daí a formação dos novos alunos continuava com o apoio dos mais experientes que permaneciam no trabalho.

O Clube de Ciências ainda existe e vai completar quarenta anos no ano que vem (2019).

Que legal! Parabéns!

E agora, recentemente, foi muito renovado, porque, como nós temos mestrado e doutorado desde 2001, ficam os mais experientes trabalhando com os alunos universitários e os estudantes das escolas públicas. Muito legal. O trabalho com os estudantes da educação básica funciona nas manhãs de sábado nas salas de aulas desse setor e os estudantes universitários se reúnem para trabalhar também em outros lugares com os alunos. Não há seleção para o ingresso dos estudantes, geralmente são os primeiros inscritos que preenchem as vagas e ficam o ano todo com a gente. Nós não temos um currículo previamente definido, os temas de estudos e pesquisas são definidos a cada ano com cada turma de estudantes da educação básica. A partir disso, as equipes interdisciplinares de estudantes universitários das várias licenciaturas se reúnem duas vezes por semana para o planejamento com o orientador mais experiente.

Ao longo de todos esses anos, temos muitas pesquisas feitas no Clube de Ciências, sobre o Clube de Ciências, sobre egressos do Clube de Ciências. Eu quero fazer o projeto de encerramento de minha vida acadêmica, estudando os aspectos epistemológicos do Clube de Ciências, desde a origem, todo o percurso ao longo desses quarenta anos. Eu quero escrever esse projeto[25] até o fim de julho, vamos ver se consigo.

---

[24] Era um grupo fixo, ou seja, aqueles que eram remanescentes de anos anteriores. A primeira turma fundadora foi a de 1979, e em 1980 entrou a segunda turma com a qual eu trabalhava, mas alguns da turma fundadora ficaram. Com isso, eu juntava o novato com aquele que já vinha do ano anterior – que na perspectiva de Schön é o parceiro mais experiente. Se tu leres os primeiros capítulos da minha tese, tu vais entender bem isso.

Nota incluída por Terezinha a pedido da pesquisadora.

[25] Após a leitura e legitimação da narrativa, Terezinha relata que tal projeto foi escrito e submetido ao CNPq.

Não existia internet nessa época e era muito caro fazer uma ligação interestadual. Depois de trabalhar muitos anos, chega um momento em que a gente vai se sentindo meio oprimida, digamos assim, querendo saber de novidades e de estudar outras coisas. Embora eu procurasse sempre ir a congressos, viajava para ver os meus pais todos os anos, mas chega um ponto em que a gente quer voltar a estudar novamente.

No trabalho de doutorado[26], eu situo o Clube de Ciências como contexto, mas o meu foco foi a configuração da formação e desenvolvimento profissional dos professores que passaram pelo Clube de Ciências ao longo de 17 anos. Então, eu entrevistei pessoas que estiveram em momentos distintos desse período, desde o início até aquele momento do doutorado. Foi bem interessante, foram oito colegas entrevistados, na verdade foram entrevistados muitos mais, mas eu não dava conta para uma tese, era muito material. Porque também eu entrevistei as lideranças acadêmicas e, nessa época, nós tínhamos 27 grupos no estado. Eu trabalhei com oito professores aqui da capital e cada entrevista me dava cerca de cinquenta ou mais páginas de transcrição. Foi um processo complexo, tanto que eu dividi a minha tese em quatro sub-teses ou princípios e fui investigando a partir desses quatro princípios.

A Pesquisa Narrativa surge depois da minha qualificação, em 1998, quando eu consegui encontrar xerox de um livro, na verdade, de uma coletânea organizada pelo Larrosa que é aquele "Déjame que te cuente[27]", de 1995. Estava, há pouco, falando mais lentamente (não sei se tu reparaste), porque eu não me lembro como eu consegui. Você acredita? Não foi na biblioteca, não me lembro como foi sinceramente... Não me lembro! Mas eu era parada nos corredores por professores da Unicamp, dizendo assim: "Ah, Terezinha, eu soube que você está trabalhando com narrativas, como é que está sendo, como é que...". Porque a gente apresentava seminários de tese e as pessoas vinham me perguntar.

E essa pessoa (Roseli Aparecida Cação Fontana) que eu estou lembrando nesse momento se tornou uma pesquisadora narrativa também. As narrativas se ocupam das experiências das pessoas e, se eu investigo experiências quando tu me pedes para contar a minha história de vida, eu estou te contando as experiências que eu vivi. Então, a narrativa lida muito bem com essas experiências que a gente quer investigar. Sejam tuas mesmas, e tu podes lidar com a autobiografia, seja de outros, quando, então, tu lidas com biografias.

---

[26] Título: Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença. Ano de obtenção: 2000.

[27] CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa IN: LARROSA, J. (org) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona: EditorIal Laertes, 1995.

O meu encontro com as narrativas foi, assim, fantástico, por quê? Porque eu tinha um objeto de pesquisa complexo, eu não havia tido a luz dos quatro princípios ou sub-teses, antes da qualificação. Eu fui para a qualificação com a descrição do contexto, contando um pouco dessa história que eu estou te falando agora e coloquei uma entrevista na íntegra, porque eu não sabia como lidar com tudo aquilo.

A defesa foi muito interessante, pois eu não tive nenhum percalço. Lembro-me que o Roque Moraes, que era da área de Ciências e Química (que faleceu há alguns anos, a gente se dava muito bem, inclusive em atividades na Capes e no MEC, muitas vezes a gente formou par para avaliar projetos, para avaliar cursos de pós-graduação e eu já o conhecia desde o CECIRS, quando eu era professora da rede pública do estado do Rio Grande do Sul) estava na minha defesa e fez uma análise fenomenológica, porque a minha pesquisa foi fenomenológica e se encantou com a narrativa e passou a ser pesquisador narrativo depois disso.

Mas tinha um detalhe. Isso tudo se assemelhava ao tratamento que eu dei na minha dissertação (defendida na Unicamp em 1981) que foi a avaliação iluminativa de Hamilton e Parlett, que era um texto em francês. Eu tive que trabalhar com o texto em francês, porque não havia material bibliográfico nacional sobre pesquisa qualitativa. Minha orientadora me trouxe um texto sobre "avaliação iluminativa", de Hamilton e Parlett, para eu estudá-lo. Esse foi um texto precursor da pesquisa narrativa para mim.

A Pesquisa Narrativa apresenta uma série de características. Nesse livro do Larrosa que encontrei, há um texto muito significativo de Connelly e Clandinin de 1995, (olha para você ver) nós estávamos em 1998. Era um texto muito recente, em espanhol.

E você não lembra como foi que você conseguiu?

Pois é, não lembro... (Talvez eu acabe lembrando...). Quando eu li, disse: "É isso que eu quero!". Conversei com a minha orientadora que era a Rosália[28] e disse: "Olha, eu encontrei a Pesquisa Narrativa!". Ela também não conhecia, mas me autorizou a estudar mais.

Connelly e Clandinin são dois canadenses e dão exemplos de outros pesquisadores que já estavam abordando as narrativas como pesquisa. Eu tenho um artigo chamado "Uma fresta

[28] Rosália Maria Ribeiro de Aragão é professora da Universidade do CEUMA - UNICEUMA. Tem experiência na área de Educação, Educação em Ciências e Educação Matemática, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, aprendizagem, aprendizagem significativa, ensino e aprendizagem de conceitos científicos, e formação docente.

nos bastidores[29]". Esse texto foi apresentado no II ENPEC – O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, em 1999, onde eu conto sobre o meu encontro com a narrativa, sobre as características da Pesquisa Narrativa, que me ajudaram a pensar a tese. Lembro-me de que, nesse evento, estava o Roque e também a Galiazzi[30], que são pessoas que depois seguiram estudando e fazendo pesquisa narrativa.

Ter me encontrado com os estudos sobre a pesquisa narrativa me ajudou com o fato de trabalhar com uma trama, de trabalhar o passado, o presente e o futuro. Isso tudo com o fato de valorizar as experiências das pessoas, os sentimentos delas com relação ao que viveram e como se projetam na vida. Tudo isso era algo que me ajudava a compreender e a organizar os entrecruzamentos das falas que ajudam a compor a trama da pesquisa que foi acontecendo com aquelas falas. Isso foi muito bom!

Ao trabalhar com a pesquisa narrativa, eu sempre procuro deixar claro, em cada artigo, em cada texto, os embasamentos que há. Eu nunca tive um texto negado por ser Pesquisa Narrativa. Eu tive uma colega que até teve um texto negado e fez um recurso dizendo que as pessoas deveriam distribuir os trabalhos entre avaliadores que tivessem compreensão do tipo de pesquisa e não entregar para alguém que dissesse: "Pesquisa Narrativa, o que é isso? Porque não sei o quê...". Claro, se eu vou avaliar um trabalho que eu desconheço o fundamento/a teoria na qual o autor se baseia, eticamente, eu vou estudar a respeito para poder avaliar ou devolver a quem me enviou dizendo que eu não tenho condição de avaliar. O parecer posterior veio positivo e ela me disse: "Olha, eu acho que foi o Roque que avaliou, porque o parecer está revelando compreensão plena da Pesquisa Narrativa". Realmente, pode ter sido ele que também fazia parte do Comitê Científico naquela época.

O livro[31] de Clandinin e Connelly, de 2011, vai dizer exatamente isso, que nós estamos na fronteira do conhecimento e, então, a Ciência mais tradicional pode não compreender essa "Ciência" que está para além das fronteiras do usual, certo? Mas tem um detalhe que todo

---

[29] "Uma fresta nos bastidores: ABRAPEC – Investigando questões epistemológicas na construção de uma pesquisa"

[30] Maria do Carmo Galiazzi atualmente é professora voluntária no Programa de Pós-graduação de Educação em Ciências e atua principalmente nos temas: educar pela pesquisa, formação de professores, educação química, educação em ciências, experimentação em sala de aula. A linha de pesquisa a que pertence é formação de professores e pesquisa a contribuição da pesquisa na formação de professores, assumindo a escrita como dispositivo fenomenológico-hermenêutico da pesquisa produzida em rodas de formação que investigam a escola e, com isso, promovem a formação de professores e o desenvolvimento curricular na educação básica e na universidade. Desenvolvia a metodologia de Análise Textual Discursiva com coautoria com Prof. Roque Moraes (*in memoriam*)

[31] CLANDININ, D. J. CONNELLY, M. F. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. – Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

pesquisador narrativo precisa seguir sempre: explicitar critérios utilizados. Os autores dizem que a pesquisa narrativa é um processo em construção. É por isso mesmo que os pesquisadores narrativos precisam sempre criar e explicitar critérios. Ela é criterial.

Nesse livro, os autores não falam em critérios, mas eu estou usando e compreendendo a Pesquisa Narrativa como a construção/reconstrução no sentido de reconstruir, de recuperar a história compartilhada, onde ocorre a interpenetração de duas ou mais esferas pessoais de experiências e essas relações se estabelecem, como assinalam Edwards e Mercer[32], através das unidades narrativas de nossas vidas.

Então, na minha tese, eu tinha uma situação de histórias vividas de modo compartilhado. Porque as pessoas que eu estava pesquisando, em algum momento estiveram comigo, porque eu coordenei o Clube de Ciências uma boa parte do tempo. Depois que foi formado o grupo fixo, com a contratação e cedência dos professores mais experientes por meio de convênio em 1984, é que passei a atribuir função de coordenação periódica a eles, do trabalho dos estudantes da educação básica com os alunos universitários, com a minha supervisão. Mas, por um bom tempo, eu fiquei diretamente à frente da coordenação. Inclusive, eu visitava as salas de aulas com as atividades acontecendo e, no final da manhã de sábado, reunia o pessoal (os universitários participantes) para que cada um contasse como tinham sido feitas as atividades. É o que Rogers[33] chama de Tratamento Clínico da Criança-problema. Cada um expunha, comentava o que houve de bom, o que houve de ruim, eu tinha *flashes* das aulas. E todos discutiam e comentavam o que os colegas relatavam sobre os trabalhos daquela manhã.

Era uma construção coletiva e eu precisava ter um aporte epistemológico que me ajudasse a discutir essas questões, de dizer sobre e como eles viveram e como eles sentiram essas experiências. Isso é muito próximo das experiências formativas de Josso[34], onde duas pessoas podem viver o mesmo fato, mas o modo formativo será diferente, porque cada uma tem a sua própria história.

---

[32] EDWARS, D.; MERCER, N. El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona. Paidós, 1994.

[33] Carl Rogers (1902-1987) foi um psicólogo norte-americano. Desenvolveu a Psicologia Humanista, também chamada de Terceira Força da Psicologia. Segundo o psicólogo Abraham Maslow, Carl Rogers foi um dos principais responsáveis pelo acesso e reconhecimento dos psicólogos ao universo clínico, antes dominado pela psiquiatria médica e pela psicanálise. Sua postura como terapeuta sempre esteve apoiada em sólidas pesquisas e observações clínicas.

[34] Marie Chistine Josso é professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Socióloga e antropóloga, é doutora em Ciências da Educação, com uma tese intitulada Chaminer vers soi (Caminhar para si), publicada em 1991. É membro fundador da "Associação das Histórias de Vida em Formação" (ASIHVIF) e é regularmente convidada a ministrar cursos em instituições públicas e privadas, ligadas à Educação e Saúde, na Suíça, França, Canadá, Portugal e Brasil, desenvolvendo sua abordagem de formação experiencial.

Eu ainda não sei responder se o Connelly e a Clandinin foram os pioneiros com a Pesquisa Narrativa, eu ainda não estudei, como gostaria, as origens da pesquisa narrativa. Mas até já comentei com a France[35], que foi minha orientanda e que é professora aqui e trabalha muito bem com a Pesquisa Narrativa também. Ela fez mestrado e doutorado trabalhando com a Pesquisa Narrativa comigo, atualmente ela orienta os alunos dela. Ela tem participado de muitas bancas, hoje mesmo no seminário de minha orientanda ela participou e deu contribuições muito boas. Então, esses dias eu comentei com a France que eu quero estudar isso melhor, porque eu sei que tem o Walter Benjamin[36] e outros autores que precisamos estudar. O Tadeu não estuda a questão da pesquisa narrativa, mas alguns orientandos dele desenvolvem pesquisa nessa temática.

Eu sei que o Connelly se aposentou e é professor emérito da Universidade de Toronto e a Clandinin está na Universidade de Alberta. Ela esteve no Brasil em 2016 e fez uma palestra fantástica na abertura do CIPA, falando de um trabalho com uma criança que foi muito interessante. Mas, além deles, eu sei do Walter Benjamin que eu ainda não estudei até que ponto ele traz alguma novidade, se ele vem antes ou depois da Clandinim e Connelly. Eu quero estudar outros autores que pesquisam sobre a pesquisa narrativa, no que se diferenciam, quais as relações e os vínculos, o que e quando eles falam, por exemplo... Quando eu fiz o trabalho[37] com as teses (no meu pós-doutorado), eu encontrei muitas pesquisas falando, usando a expressão "narrativas de professores" no resumo do trabalho depositado no *site* da Capes, mas ficava apenas no senso comum. Então, por isso, agora quero limpar muitas coisas, estudar outras questões. Já falei com a France e estou propensa a estudar essas questões no grupo de pesquisa.

Em Connelly e Clandinin, temos muito claro que aquilo que me é contado são relatos. E, se eu usar o termo "narrativa", eu tenho que fazer uma metanarrativa que é a construção analítica dos relatos. Porque tu tens assim: textos de campo é tudo aquilo que tu buscas junto aos colaboradores da tua pesquisa, com as tuas observações, com registros no teu caderno de

---

[35] France Fraiha Martins é docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). É membro do grupo de pesquisa de formação de professores (Trans)formação, vinculado ao IEMCI/UFPA. É docente do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, atuando na linha de pesquisa Formação de professores para o Ensino de Ciências e Matemáticas.

[36] Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo, ensaísta, crítico literário e tradutor alemão. Deixou vasta obra literária, além de ter contribuído para a teoria estética, para o pensamento político, para a filosofia e para a história.

[37] Aspectos epistemológicos da Pesquisa Narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de Educação em Ciências e Matemáticas, no período de 2000 a 2012**.** Atas CIAIQ 2016. Investigação Qualitativa em Educação. Volume 1.

campo, seja em função, digamos que tu estejas trabalhando num grupo focal e uma pessoa fala e se emociona, não é? E daí tu expressas como é isso... Tu chegas num ambiente e tu descreves esse ambiente, ou porque ele é muito acolhedor, ou porque, de certa forma, ele te oprime de algum modo. Temos diferentes textos de campo, como as expressões de alunos em classe, de professores trabalhando, mas esses textos não são a tese, não são a pesquisa narrativa. São os textos de campo, como dizem Clandinin e Connelly (2011) ou o "*corpus* de pesquisa", no dizer de Moraes ao tratar da Análise Textual Discursiva (ATD). O pesquisador, ao construir o texto da tese, ou artigo, seja o que for, ele deve fazer uma metanarrativa, porque tu encontras eixos de análise nesses textos de campo e, após te impregnar das falas dos colaboradores, é que a gente é capaz de organizar a tese central do texto acadêmico em construção. Sem isso, não somos capazes de organizar nem um artigo sequer. Precisamos estar impregnados dessas interlocuções para que a ação criadora do pesquisador possa acontecer. E cada pesquisador organiza esses textos de campo de maneiras distintas e isso é muito legal. Então, na tese, eu tive experiência compartilhada com os meus colaboradores.

Aquele livro de Nóvoa junto com Mathias, o "Método (Auto)biográfico", ele já vem com os parênteses e isso causa certa confusão para pesquisadores iniciantes. Por que ora com, ora sem parênteses? Ontem, ainda, nós tivemos uma defesa... Às vezes, me incomoda um pouco o uso de determinadas expressões, uso de argumentos e referências da Pesquisa Narrativa, sem assumir a Pesquisa Narrativa e, portanto, sem a fundamentação teórica adequada. E ela, a autora da pesquisa, usava a expressão "Pesquisa (Auto)biográfica", com parênteses, sempre, e não sendo o caso de usar... Então, a gente acaba tendo que limpar um monte de coisas por questões conceituais e, no meu caso, o termo "autobiográfico" é outra coisa que eu quero trabalhar melhor... Porque as Pesquisas Narrativas são autobiográficas, sem parênteses, como eu já orientei a pesquisa de mestrado do Christian Paixão[38], que foi Pesquisa Narrativa, mas, nesse caso, sem parênteses, porque ele analisa o próprio percurso de formação. Não basta o autor usar um estilo literário narrativo para entender que está fazendo pesquisa narrativa. Ela é muito mais complexa.

Então, me parece que falta clareza para compreender quando o pesquisador está fazendo uma pesquisa biográfica, ou seja, está colhendo histórias de vida e analisando experiências de vida de outras pessoas, de professores, por exemplo, que é a minha linha de trabalho. Com isso,

[38] Cristhian Corrêa da Paixão é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui experiência na área de Educação em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa, formação e docência no ensino de Física, ensino com pesquisa, iniciação científica, clubes de ciências, práticas interdisciplinares no ensino de ciências e divulgação científica.

eu estou lidando com biografias, não é com autobiografias e isso faz parte da Pesquisa Narrativa. Agora, temos também pessoas que não fazem Pesquisa Narrativa e usam o método biográfico ou autobiográfico, de Nóvoa e Mathias Finger e, nesse caso, podem falar em narrativas de professores, que é o que o Elizeu trabalha, com o método autobiográfico.

Esses dias eu achei um artigo da Passeggi falando desse "com" ou "sem" parênteses na pesquisa autobiográfica.

Da Passeggi?

Sim...

Os memoriais de um modo geral são as pessoas que falam de si de maneira espontânea e a pessoa vai começar a falar de onde bem entende e dizer o que pretende também. Pode ser um texto de campo para a Pesquisa Narrativa e daí vai ser se o pesquisador não é a própria pessoa que escreveu o material. Nesse caso, o pesquisador vai lidar com um material biográfico, ou seja, com a vida de outro, escrita pela própria pessoa. Perfeito como um texto de campo da Pesquisa Narrativa.

Eu entendo que a Pesquisa Narrativa se utiliza de autobiografias ou biografias, ou seja, é a sua matéria prima, é a sua empiria. Ou podemos ter outras possibilidades que são experiências que estão acontecendo no momento... Por exemplo, se eu acompanho uma turma de um professor, eu posso estar construindo com ela uma experiência. Mas, em termos de autobiografia, eu posso usar relatos também, mas eu não preciso me restringir a isso, é isso que eu quero te dizer.

Digamos que eu trabalhe com Prática de Ensino, com estágios e vou observar estudantes na sala de aula. Eu posso fazer disso uma pesquisa. Que pergunta eu faço sobre a experiência formativa que está acontecendo? Então, eu estou lidando com a experiência ao tempo que ela está acontecendo, e isso chamamos de experiência compartilhada, e é Pesquisa Narrativa, como foi o caso da minha tese também. A pesquisa-formação, proposta por Josso, tem essa conotação. O mesmo acontece com a pesquisa sobre a própria prática.

Mas temos outros aspectos que caracterizam a Pesquisa Narrativa, como a trama que o pesquisador cria, o contexto e os tempos - presente, passado e futuro.

Temos que limpar algumas coisas que lemos nessa área, porque algumas coisas acabam ficando confusas mesmo... Eu sugiro que tu comeces a ler textos mais leves, digamos, assim como o "Uma fresta nos bastidores", acho que vai te dar algumas pistas.

O grupo de pesquisa (Trans)Formação é coordenado pelo Tadeu e por mim e foi criado em 2000, antes do começo do nosso programa de pós-graduação. Nós éramos recém-doutores. A ideia de criação do grupo foi por conta de a gente estar voltando do doutorado para a

universidade. Lembro-me que voltei do doutorado no mês de fevereiro de 2000 e, nesse ano, a gente se dedicou muito (além da docência) a também elaborar a proposta de criação da pós-graduação. O Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) foi criado com o curso de mestrado em 2002, mas precisávamos nos organizar em termos de pesquisa também. O nosso foco sempre foi a formação de professores, o Tadeu na área de Matemática e eu, na área de Ciências. Depois conseguimos o doutorado também em 2009. Temos também o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemáticas (REAMEC), que foi criado em 2010. Acho que eu tenho, mais ou menos, uns trinta trabalhos orientados entre alunos de mestrado e de doutorado e, à exceção de uns dois, todos como Pesquisa Narrativa. O João[39], a Rafaela[40] e o Christian são egressos do Clube de Ciências. O João trabalhou com estudantes em formação numa experiência compartilhada. Ele acompanhou os planejamentos e as sessões semanais de avaliação com estudantes de graduação e estudou como eles se sentiam e se manifestavam acerca de si próprio e o que davam de *feedback* ao colega da mesma equipe, porque eles chegam a trabalhar em quatro, cinco de cursos diferentes, com o mesmo grupo de estudantes da educação básica.

Christian fala de si ao passar como estudante um tempo no Clube de Ciências. É uma pesquisa muito bonita. A Rafaela, no mestrado, fez uma pesquisa com professores buscando compreender saberes ambientais de professoras que trabalham numa ilha não urbanizada de Belém. A pesquisa da Juliana Buza[41] trabalhou com professores formadores que trabalharam na época da escravidão do domínio português em Angola, depois tem outro período que foi da independência e da guerra civil, porque eles se tornaram independentes em 1975 (se não me falha a memória), mas ficaram em guerra civil até o início dos anos 2000. A Juliana estava aqui, inclusive, quando acabou a guerra civil em Angola. A Ruth Buza[42] (que é filha da Juliana) fez

---

[39] João Batista Mendes Nunes é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/ IEMCI/ UFPA), atuando principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores, ensino de ciências, ensino de Química, formação inicial, educação em espaços não formais e ensino por pesquisa.

[40] Rafaela Lebrego Araújo é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Científica e professora da Universidade Federal do Pará, atuando nos seguintes temas: Formação de Professores, Pesquisa Narrativa (histórias de vida, memórias), Educação Ambiental e Ensino de Ciências e Biologia. Professora pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Científica e Ambiental (GEPECA).

[41] Juliana Lando Canga Buza é professora no Instituto Superior do Serviço Social – ISSS e atua nos seguintes temas: Saberes e conhecimento tradicional, sociologia do conhecimento, rural e da educação, Ensino de ciência, análise compreensiva do discurso e narrativa, educação ambiental, pesquisa em educação e em ciências sociais, usos sociais dos recursos naturais, problemas de aprendizagem

[42] Ruth Gabriel Canga Buza está cursando o doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará e tem conhecimento aprofundado nos temas relacionados a Educação Ambiental e Narrativa.

mestrado e doutorado comigo e toma essa linha de tempo e entrevista professores formadores nesse período de guerra e ambas desenvolveram Pesquisa Narrativa. A defesa da Ruth foi recente e muito linda.

A tese da France é muito interessante porque ela faz uma proposta de formação de professores em um curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens que temos na UFPA. Essa licenciatura é interdisciplinar e tem como eixos estruturantes a alfabetização científica, matemática, digital e na língua materna. A France trabalhou com dois desses eixos: a alfabetização científica e digital. Ela fez um trabalho de orientação de pesquisa em aula e reuniu os estudantes em grupos, que trabalharam na EMBRAPA (aqui perto) e investigaram plantas e árvores que são de madeira nobre. Os estudantes (reunidos em grupos) investigaram a parte botânica, vegetal propriamente dito, os aspectos econômicos, biológicos e outros. No final dessa investigação, a France concluiu que os estudantes, além dos aspectos científicos e digitais pretendidos, aprenderam Matemática e, também, melhoraram suas próprias maneiras de escrever. Foi muito bom, porque cada grupo fez pesquisa de uma espécie diferente. Inclusive o trabalho da France recebeu menção honrosa no Prêmio Capes de Tese em 2015.

Dewey está na origem da reflexão dos meus estudos. O Tadeu estuda mais o Larrosa, porque ele não teve a imersão em Dewey que eu tive no mestrado, tanto que é que, no doutorado, foi uma confusão mental para mim. Quando eu fui fazer o doutorado, em 1995, e comecei a ouvir falar sobre professor reflexivo, eu pensei que não era um tema novo, emergente, pois eu já havia estudado o Dewey e ninguém falava dele, somente em Schön – de quem eu não tinha leituras. Mas eu tinha usado na minha dissertação de mestrado três autores principais: Dewey, Rogers e Kurt Lewin. O Kurt Lewin lida muito com a dinâmica de grupo (ele trabalha com grupos de judeus da época de guerra da Alemanha) e eu precisava encontrar um elo entre os principais autores que eu havia utilizado para fundamentar minha pesquisa de mestrado (porque isso vinha fundamentando a minha prática como formadora) e Schön, pois eu identificava muito do que eu vinha fazendo ao estudar Schön. Eu estava me sentindo muito perdida no início do doutorado, pois eu tinha uma literatura contemporânea que fundamentava estudos e formação de professores antes da existência dela. Isso me deixava desconfortável. Eu não podia dar o tom do "eu já fazia assim".

Nós tivemos um grupo, no início do doutorado, na Unicamp, que reuniu cerca de quarenta pessoas e tinha, na época, oito doutores da Unicamp interessados em estudar sobre professor reflexivo. Então, a gente estava num grupo de pesquisa enorme, porque ele reunia gente que queria ter clareza da questão do professor reflexivo. Até que veio uma pessoa de retorno de pós-doutorado em outro país e nos trouxe Kurt Lewin e o próprio Dewey.

No retorno a Belém, usei Isabela Alarcão[43], aquele artigo[44] que fala sobre as raízes da reflexão e faço uma abordagem desse artigo em um texto[45] bem simples, daqueles que a gente faz para esclarecer uma coisa que não está muito organizada na cabeça da gente. Esse artigo, eu fiz a partir de diários de aulas dos meus alunos do curso de licenciatura em Biologia da UFPA. Eu me perguntei: "Bem, nós queremos formar professores reflexivos, mas como é que eu sei que eu estou formando alunos reflexivos, pessoas reflexivas?". Com isso, eu visito os diários de campo dos alunos, pois eles escreviam semanalmente um diário. Esses diários entram naquele grupo de textos de campo – que até podem ser chamados de narrativas, mas, na minha perspectiva, eu prefiro de chamá-los de relatos, porque, mesmo os alunos refletindo sobre suas atividades, eles ainda não conseguem discutir epistemologicamente, ou seja, não fazem pontes com a literatura pertinente, somente falam de si e das experiências vividas na escola como futuros professores.

Nos nossos trabalhos de teses e dissertações, (pelo menos nos orientados por mim) tem sempre uma autobiografia sem parênteses, como seção introdutória. Mas não é um relato simplesmente, porque os pós-graduandos dialogam com a literatura, ou seja, há discussões teóricas, a análise é discutida em meio a relações que são construídas. Desse modo, pode-se dizer que de fato é uma narrativa. Então, são exigências de quem estuda a Pesquisa Narrativa (agora quem não estuda esse tema é capaz de apresentar um memorial, por exemplo, sem essa relação com a literatura). Se eu estou em uma banca dessa, eu vou dizer: "Está aí como um relato, mas não como um trabalho acadêmico, porque não está discutindo com a literatura". E nós não fazemos trabalho acadêmico sem discutir com a literatura pertinente, não é? O Larrosa me ajuda muito nessa questão, pois eu lidei com os temas desse primeiro livro do Larrosa. Assisti a suas palestras, porque, na época em que a gente estava no doutorado, ele foi várias vezes na Unicamp, foi na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) também, onde a minha orientadora trabalhava naquela época.

---

[43] Isabel Alarcão é doutora em Educação e membro do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro, em Portugal, estuda a formação docente desde 1974. A trilogia Desenvolvimento, Aprendizagem, Supervisão tem constituído uma linha estruturante do seu pensamento. Outra trilogia, também ela estruturante, assenta na relação entre Investigação em Didáctica, Didáctica Curricular e Didáctica Profissional. E o mesmo se pode dizer de Investigação em Supervisão, Ensino de Supervisão e Exercício de Supervisão. Introdutora, em Portugal, em 1991, do pensamento de D. Schön sobre a formação dos profissionais reflexivos, transferiu a noção de professor reflexivo para a de escola reflexiva, tema que tem abordado nos últimos escritos (vários títulos publicados em 2001).

[44] ALARCÃO, I. (organizadora e autora de vários capítulos) (1996). Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora. Colecção CiDinE.

[45] GONÇALVES, T. V. O. Formação Inicial de Professores: prática docente e atitudes reflexivas. Amazônia (Banco da Amazônia), Belém/Pará, v. 1, n.1, p. 73-79, 2005.

Em relação aos teóricos franceses, atualmente quem está me ajudando mais é a Josso que tenho em grande conta. Gosto muito das ideias dela, lido principalmente com a Pesquisa-Formação, porque a gente tem trabalhado esse tema com mais ênfase e por quê? Porque a Pesquisa-Formação é aquela que propõe uma formação onde o pesquisador é um formador que investiga esse processo como a própria prática. O pesquisador está desenvolvendo um processo de formação e, ao mesmo tempo, investiga esse processo e a formação dos estudantes envolvidos. A pesquisa que eu te falei da France foi uma Pesquisa-Formação, embora ela não tenha denominado assim. A Silvaney[46] que acabou de defender recentemente denominou de pesquisa-formação e fez o trabalho dela na nossa Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens.

A Pesquisa Narrativa pode ser uma modalidade de pesquisa-formação e eu entendo que a pesquisa-formação veio mais substituir a expressão de pesquisa-ação que alguns autores utilizam há algum tempo. Até li um trabalho esses dias, eu acho que foi um texto do livro[47] do CIPA, que organizei junto com a Adair[48] e a Ecleide[49], onde o autor falava em Pesquisa Formação-Ação. Eu tive um dos meus orientandos que quase saiu com o termo "Pesquisa Ação-Formação" ou "Pesquisa Formação-Ação". Quem trabalha mais com essa vertente é o Guilherme Prado[50] da Unicamp, inclusive ele tem um texto[51] que discute o espaço tridimensional da narrativa que é uma característica forte em Clandinin e Connelly.

---

[46] Silvaney Fonseca Ferreira Seabra é doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. É professora da Secretaria de Educação do estado do Pará (SEDUC).

[47] FURLANETTO, E. C.; NACARATO, A. M.; GONÇALVES, T. V. O. (Org.). Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1. 279 p.

[48] Adair Mendes Nacarato é docente da Universidade São Francisco, *campus* de Itatiba/SP e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, prática pedagógica e narrativas (auto)biográficas. Atua em cursos de extensão voltados à formação docente e ao desenvolvimento curricular em matemática. É líder dos grupos de pesquisa: Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e Histórias de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). Adair também é colaboradora desta pesquisa.

[49] Ecleide Cunico Furlanetto é professora e coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Desenvolve pesquisas com foco nos processos de aprendizagem e formação articuladas aos seguintes eixos: narrativas (auto) biográficas, enquanto dispositivo de pesquisa e formação; processos de construção de subjetividade de atores educacionais; práticas de formação e narrativas infantis.

[50] Guilherme do Val Toledo Prado é livre-docente da Faculdade de Educação da Unicamp, líder do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e atua nos seguintes temas na graduação e pós-graduação: formação de professores – inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

[51] PRADO, G. V. T; SOLIGO, R; SIMAS, V. F. Pesquisa Narrativa em três dimensões. Uma versão desse texto foi publicada em VI CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar 6; 2014: Rio de Janeiro, RJ.

Esse aspecto tridimensional é muito forte na Pesquisa Narrativa, então quando tu me perguntas: uma pesquisa com foco autobiográfico pode ser narrativa? Depende de como a autobiografia é tratada. Eu acho que tem nuances e eu preciso limpar algumas questões, esse ano eu quero me dedicar a limpar essas coisas. Quando eu digo "limpar" é porque eu tenho que sair da minha zona de conforto da Pesquisa Narrativa e entrar no que os outros fazem da Pesquisa Autobiográfica para procurar encontros e desencontros. Às vezes, eu desconfio que possa ser uma questão de terminologia, porque, muitas vezes, tu encontras na área pedagógica uma invenção terminológica nova para o que vem sendo feito sob outra nomenclatura. Queres ver? Nós usávamos, na década de 1980, projetos de investigação em aula. O Roque Moraes e a Galiazzi chegaram a escrever "Educar pela Pesquisa" e apareceu mais tarde a "Pedagogia de Projetos". Daí, quando começamos a estudar os conceitos, percebemos que era o mesmo na perspectiva investigativa e que já estava acontecendo há algum tempo. O problema é que começam com novos termos e os autores não citam nada dos anteriores. Claro que isso acontece com outros temas também. Mas em relação à perspectiva investigativa, quando vamos para a prática de professores da educação básica, muitas vezes nem tem essa perspectiva, ou seja, não tem investigação. Eu fui convidada, quando estava no final do doutorado, para dar um curso no Sul de Minas e, conversando com os professores sobre pesquisa, projetos de pesquisa, eles me disseram: "Ah, nós já trabalhamos com projetos!". Então, eu pedi para ver e eram projetos meramente burocráticos, que, por exemplo, em um planejamento de projetos foram inclusas todas as disciplinas e que relatavam algumas atividades que seriam desenvolvidas.

Então, a gente precisa se organizar em termos conceituais e, por isso, eu chamo de limpar pontos que convergem ou que estão divergindo, entre outras coisas. É por isso que tem uma coisa que eu gosto muito na Pesquisa Narrativa que é o estabelecimento de critérios. No texto da Clandinin e do Connelly, de 2011, eles falam "pensando narrativamente", "descrevendo narrativamente". O Bruner e o Bolívar, a Clandinin e o Connelly citam nesse livro. Então, são autores junto com Benjamim que eu quero me debruçar sobre eles, para tratar algumas questões que ora me parecem confusas, sabe?

Mas, se tu dissesses para mim: "O que tu me recomendas?". Estabeleças critérios e expresses os critérios na tua produção acadêmica, mesmo que seja um artigo. Como não tem critérios previamente definidos, tu precisas criar, declarar e anunciá-los. Para quê? Para tu teres credibilidade. E tem inclusive essas características da não generalização, mas de transferibilidade. No meu texto "Uma fresta nos bastidores", tu encontras essas características da Pesquisa Narrativa.

“Nós lidamos com os discursos, então as narrativas fazem várias conexões com os temas e nos conectam com a questão da visualidade, das práticas e da experiência...”

Imagem 13: *Amarelo, Vermelho, Azul* (1925), Wassily Kandinsky

Cláudia Regina Flores entrou para o núcleo de colaboradores desta pesquisa pelo mesmo motivo que Soninha, ou seja, Heloisa entendia que fazia parte dos objetivos desta pesquisa compreender como as “narrativas” eram mobilizadas nos distintos modos de pesquisas na Educação Matemática. Desse modo, após nova busca no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, encontrei o termo “narrativas visuais” nas linhas de pesquisa do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (GECEM), liderado por Cláudia. Ressaltamos que, naquele momento de leituras iniciais, eu não conseguia associar esse termo (narrativas visuais) com os estudos narrativos dos demais colaboradores. Meu primeiro contato (informal) com Cláudia foi por e-mail e se deu no dia 28 de abril de 2018 (mesmo dia em que fiz contato com Soninha), quando me apresentei e falei dos objetivos da pesquisa. Cláudia logo me respondeu dizendo estar grata pelo contato e interesses nos trabalhos de seu grupo de pesquisa. Sobre o trabalho com o termo “narrativa”, Cláudia disse que seu grupo dialoga com autores como Foucault, Deleuze, Agambem, (entre outros), de modo a produzir investigações que problematizam práticas e experiências na interface entre matemática, educação, visualidade e arte. Cláudia também me indicou o site de seu grupo (www.gecem.ufsc.br), no qual os trabalhos e publicações estão disponíveis. Cláudia se colocou à disposição para marcarmos uma conversa por Skype. Fiz a pesquisa no site e percebi que os trabalhos desenvolvidos pelos integrantes do GECEM seriam significativos para compreendermos outros modos de tecer compreensões para o uso das narrativas (diferente do Movimento (Auto)biográfico em Educação).

Com isso, no dia 17 de maio enviei o convite formal para Cláudia, juntamente com a carta que explicitava os objetivos e a metodologia de pesquisa. Cláudia me respondeu no dia 30 de maio, pedindo

desculpas pela demora, pois estava muito ocupada por conta da seleção de candidatos para o doutorado e perguntou sobre o prazo para a realização da entrevista, sempre se colocando à disposição. O tempo foi passando e eu fui ficando angustiada por conta da produção dos dados, já que havia recebido o auxílio financeiro (edital de mobilidade discente) com prazo para sua utilização até dia 30 de junho. Enviei, então, mensagem para Cláudia (Sônia e Terezinha) falando sobre o recurso financeiro e o prazo para utilizá-lo.

Com isso, Cláudia me parabenizou pelo recurso e deixou disponível o dia 28 de junho (quinta-feira), das 13h30 às 16 horas para a realização da entrevista. Cheguei a Florianópolis por volta das nove horas, pois o voo saindo de São Paulo atrasou. Fui direto ao hotel que fica em frente, praticamente, de uma das entradas da UFSC, local estratégico para me locomover até o Centro de Ciências. Nesse intervalo, falei com Cláudia que havia me procurado para saber sobre a minha chegada. Como fui andando, fiquei observando a universidade, muito bonita por sinal. Localizei o prédio e me sentei à espera de Cláudia, próximo ao horário, me desloquei para o segundo andar e Cláudia já estava me esperando. Cumprimentamo-nos, apresentei-me novamente e falei dos objetivos da pesquisa. Cláudia me disse para eu fazer as perguntas que gostaria e iniciamos a conversa.

Imagem 14*: British community* (2018), Laurent Folco

Ao longo da entrevista, Cláudia acenava para as imagens e pôsteres que estavam fixados nas paredes e ainda sobre o material produzido por seus alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado para o desenvolvimento de suas pesquisas, juntamente com os alunos e professores da escola pública.

Eu já havia ficado encantada ao conhecer os estudos e pesquisas que Cláudia estava desenvolvendo na Educação Matemática, inclusive a arte gráfica do site do Gecem é esplêndida. Ao término da entrevista, Gabriel[1]*, orientando de IC, à época, mostrou-me vários trabalhos, explicando como os temas eram abordados nas aulas de matemática nas escolas. Gabriel estava escrevendo o projeto de pesquisa para concorrer à seleção de mestrado e conversamos um pouco sobre o seu tema de pesquisa. Ter tido contato com as pesquisas e estudos realizados pelos integrantes do Gecem sob a orientação de Cláudia me permitiu conhecer novos objetos de pesquisa, novas formas de se pesquisar na Educação Matemática, saindo do círculo de contatos do PPGEM. A transcrição de sua entrevista foi complicada no sentido de entender os nomes das teorias e autores mobilizados por Cláudia, especificamente para o desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado. O processo de textualizar não ficou por menos, tive bastante trabalho no que tange*

[1] Gabriel José Gesser é aluno do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Santa Catarina e, à época da realização da entrevista, estava desenvolvendo seu trabalho sob orientação de Cláudia Flores.

as notas explicativas e históricas, o que me ajudou um pouco nesse movimento foi o livro[2] com que Cláudia me presenteou, que trata de sua pesquisa de doutorado.

A entrevista durou uma hora e trinta e quatro minutos e foi realizada no Centro de Ciências da Educação na UFSC, na sala reservada para as atividades e reuniões do Gecem.

NARRATIVA DE CLÁUDIA REGINA FLORES

Eu sou natural de Santa Catarina, da cidade de Itajaí[3], próxima a Florianópolis[4]. A primeira vez que saí da casa de meus pais foi quando vim para Florianópolis fazer o curso de licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Quando terminei a graduação, eu já tinha me casado e acabei ficando na cidade. Eu venho de uma família de professores, minha mãe, minha avó, minhas tias da parte de minha mãe, de alguma maneira todas foram professoras. Fui criada indo para a escola com a minha mãe, mas, na verdade, ela nunca falou nada sobre eu ser professora.

Antes de me formar, eu nunca tinha tido a experiência como professora em sala de aula. Então, quando me formei, fui lecionar em escolas públicas e privadas, principalmente no ensino fundamental. Trabalhei também como professora substituta na UFSC, no curso de Engenharia.

O que aconteceu comigo é algo similar ao que acontece com muitas pessoas que terminam a licenciatura em Matemática e sentem que sabem os conteúdos matemáticos, mas não sabem como ensiná-los. Esse sentimento começou a fazer parte do meu trabalho, inclusive, lembro que foi na época em que eu dava aula em uma sexta série, agora quinto ano do ensino fundamental, e o conteúdo a ser ensinado era "Frações". Eu pensei: "Tipo, meu Deus, como é que eu vou explicar a soma de frações, as frações na reta numérica. Eu não sei explicar!". Voltei à universidade e conversei com alguns professores com quem eu tinha contato, dizendo que estava sentindo dificuldade em como explicar matéria para as crianças. Eles me disseram que eu teria que esperar um pouquinho, porque estava vindo um pessoal da França que ia dar um curso de especialização denominado "Didática da Matemática", e eu poderia fazer o curso. Era,

---

[2] FLORES, C. R. Olhar, saber, representar: Sobre a Representação em Perspectiva. São Paulo: Musa Editora, 2007. (Biblioteca aula Musa educação matemática; v. 4).

[3] Itajaí é um município brasileiro localizado no estado de Santa Catarina e distante de Florianópolis cerca de 92 quilômetros.

[4] Capital do estado de Santa Catarina.

na verdade, um curso que tratava das questões da Didática da Matemática Francesa[5], da Engenharia Didática, os Registros de Representação Semiótica, o Contrato Didático e os Jogos de Quadro[6].

Cursei essa especialização, porque os professores me disseram que iria aprender mais alguma coisa sobre como ensinar. Nesse curso, conheci a professora Regina Flemming Damm[7], que estava orientando no mestrado e no doutorado no Centro de Educação da UFSC e também comecei a me aproximar da Educação Matemática, propriamente dita. Essa época foi interessante, pois eu oscilava entre as questões educacionais e o ensino de Matemática na universidade, contudo os afetos foram me trazendo mais para as questões da Educação.

A professora Regina tinha uma orientanda de mestrado e eu fui a sua segunda mestranda. Essa colega de mestrado trabalhou com a ideia da Álgebra e a professora Regina me ofereceu alguns temas e eu me identifiquei muito com a questão da visualização, do visual. Desde a especialização, já comecei a estudar mais esse tema e a desenvolver as ideias para o projeto de mestrado com os estudos da Teoria dos Registros de Representação Semiótica[8], de Raymond Duval[9]. Nessa época, ele vinha bastante para o Brasil por conta da Regina, que foi aluna dele de doutorado na França, e a gente sempre fazia muitas reuniões e ele também participava.

O mestrado[10] foi desenvolvido na perspectiva da Didática Francesa e as questões ligadas à linguagem do visual estavam muito relacionadas com os Registros de Representação. Duval explicava os quatros elementos com relação à visualização e eu me detive em um deles, que era a apreensão operatória, a qual permite, por meio do visual, encontrar a solução de um problema

---

[5] Mais informações, In: PAIS, L. C. Didática da Matemática: Uma análise da influência francesa. Coleção Tendências em Educação Matemática. Editora Autêntica: 128 p. 2007.

Um pouco mais sobre a circulação e a apropriação da Didática da Matemática Francesa no Brasil pode ser encontrado em: SOUZA, C. A. Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

[6] Cláudia sugere a leitura do livro de Saddo Ag Almouloud "Fundamentos da didática da Matemática". São Paulo: PUC-SP, 1997. v. 1.

[7] Regina Flemming Damm é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina, atuava com os Registros de Representação Semiótica.

[8] A Teoria dos Registros de Representação Semiótica foi desenvolvida pelo pesquisador Raymond Duval a partir dos estudos sobre semiótica de Charles Sanders Peirce e Ferdinand de Saussure.

[9] Raymond Duval é filósofo, psicólogo de formação e professor emérito da Université du Littoral Côte d'Opale em Dunquerque, França. Duval investiga a aprendizagem matemática e o papel dos registros de representação semiótica para a apreensão do conhecimento matemático. Seus estudos relativos à psicologia Cognitiva, desenvolvidos no Instituto de Pesquisa em Educação Matemática (IREM) de Estrasburgo (França), têm contribuído fortemente para as pesquisas em Educação Matemática.

[10] Título: "Geometria e Visualização: Desenvolvendo a competência heurística através da reconfiguração".

por meio da linguagem de uma figura. É bastante teórico. Estudei um pouco da Gestalt[11] para entender como olhar a imagem e me aproximei das questões da percepção, do visual, até eu entender de fato, o que era a visualização. Mas fiquei dentro desse campo e nunca questionei o meu objeto de estudo.

O modelo estudado no mestrado foi a Engenharia Didática, onde fiz uma experiência na sala de aula com figuras planas e, para resolver os problemas, era necessário o uso de imagens. A minha ideia era desenvolver um trabalho que lidasse com os aspectos visuais e que poderia contribuir para um melhor entendimento da Geometria. Na verdade, pensava que se os alunos e os professores tivessem dificuldades de ver o que era para ver na imagem, que simplesmente bastava explicarmos como olhar a imagem. Era esse o meu lugar para compreender as representações visuais. Muito bem, trabalhei essas questões durante o mestrado, mas minha trajetória profissional foi se encaminhando para outros lugares.

No decorrer do mestrado, eu tive bolsa de estudos somente no final e por pouco tempo, porque passei no concurso do Colégio de Aplicação da universidade. Em 1997, finalizei o mestrado e me envolvi completamente com o ensino de Matemática, com as questões da escola. Gostava muito de trabalhar com o atual sexto ano do ensino fundamental, visto que trabalhava as questões da visualização e da Geometria e, então, fazia experiências na rua com blocos, na verdade eram atividades didáticas, envolvendo sólidos, planificação, algo nessa direção.

Trabalhei durante três anos e fui fazer o doutorado. Eu estudava bastante, fazia parte do grupo de pesquisa que a professora Regina coordenava. Mas, na época, ela se aposentou e não quis dar continuidade nas orientações, terminou as orientações que tinha e então o professor Méricles Thadeu Moretti[12] aceitou o meu projeto. A ideia da pesquisa era dentro da perspectiva da Representação Semiótica, da Linguagem Semiótica Visual, mas queria estudar a Geometria Espacial. Aquilo que perguntava no bidimensional de como a gente olha as figuras planas e desenvolve um pensamento matemático a partir delas... Como era, então, pensar a mesma questão no tridimensional? Ou fazia sentido questionar desse modo? E, de novo, Raymond Duval, com a Teoria dos Registros de Representação Semiótica, iria contribuir e naquele momento ser o fundamento desse projeto.

---

[11] A teoria da Gestalt, em suas análises estruturais, encontrou determinadas leis que regem a percepção humana das formas, facilitando a compreensão das imagens e ideias. Essas leis seriam conclusões sobre o comportamento natural do cérebro, no que concerne ao processo da percepção. Os elementos constitutivos são agrupados de acordo com as características que possuem entre si, como semelhança, proximidade, continuidade, pregnância dentre outras.

[12] Méricles Thadeu Moretti é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - PPGECT/UFSC. Pesquisa na área de Educação Matemática com ênfase em Semiótica e Aprendizagem Matemática.

Comecei o doutorado em 2000 e, nessa época, trabalhava no Colégio de Aplicação, dando aulas de Matemática, depois eu consegui o afastamento e fui fazer o doutorado-sanduíche na França, por um ano. E, exatamente nesse momento, comecei a questionar os Registros de Representação Semiótica devido à naturalidade da representação visual, aquilo que eu também achava que era normal ou natural olhar e que eu precisava simplesmente saber os códigos[13] de leitura da imagem que era a parte semiótica.

Algumas disciplinas mexem bastante com a gente no doutorado, dentre elas questões ligadas à História e Epistemologia – me identifiquei com tais abordagens e comecei a pesquisar mais a questão das Artes e da Perspectiva. Como eu ia trabalhar com figuras tridimensionais, eu nunca tinha me perguntado: "Como é que se desenha em Perspectiva?". A gente olhava a figura pronta e já partia para entender o código dela, mas não tinha me perguntado ainda, como é que elas nascem, digamos assim... A partir desse questionamento, fui para o campo das Artes e trabalhei com a História da Perspectiva, porque ela tem muitas conexões, como, por exemplo, com a História da Matemática e a Teoria da Perspectiva Geométrica. A História e a Filosofia são campos muito amplos, porque a Filosofia lida com o pensamento em perspectiva e no campo das Artes com a imagem em perspectiva. Começou, nesse momento, a fazer parte dos meus estudos a História, a Filosofia, as Artes e a questão da Perspectiva também, foi onde eu me vi no meio disso tudo.

Bom, o meu projeto de doutorado foi aprovado em primeiro lugar quando eu entrei, só que eu não desenvolvi mais ele (risos). A questão era perfeita dentro da Engenharia Didática, dentro da Didática Francesa, dentro da Representação Semiótica na perspectiva de Raymond Duval e do campo da visualização discutido por ele. Todas essas questões eram relativamente novas no Brasil. Eu acho mesmo que foi o primeiro trabalho que estava lidando com esse tema, ou seja, da visualização na perspectiva da teorização de Raymond Duval. Associado a isso, eu tinha a perspectiva de ir à França fazer o doutorado-sanduíche. Porém, passei a estudar outras coisas, a me interessar por outros assuntos e fui encontrando novas teorias com outras explicações para o meu objeto, que começou a se transformar.

Fui à França com a proposta de estudar a História da Perspectiva e as Artes, pois tinha contato com o professor Raymond Duval e com o IREM, que era o Instituto de Pesquisa de Educação Matemática, de Didática da Matemática no Paris 7. Quem me recebeu foi o professor

[13] Para entender o que se pode fazer com a figura, os cálculos, os ângulos, os pontos, as retas.

Astolfi[14], da área de Biologia. Na época, estudávamos o livro dele, intitulado "Didática das Ciências", que aborda os principais temas e pensadores da Didática Francesa. O professor Astolfi me recebeu em Paris, gentilmente e me forneceu as cartas necessárias para que pudesse fazer pesquisa em diversas bibliotecas, em Paris, incluindo no Louvre. Eu sempre fui feliz nos encontros que tive, com as pessoas que me orientaram, pois sempre tive muita liberdade e apoio para o que eu pretendia pesquisar. Durante o mestrado, fiquei bastante próxima da professora Regina, fazendo aquilo que ela estava trazendo, estudando; no doutorado, o professor Méricles, uma pessoa também bastante aberta, que foi me permitindo diálogo com diversos autores e fazendo outras conexões.

Fui para o campo das Artes e estudando muito a questão da História da Perspectiva, da construção do olhar, da constituição da percepção e me encontrando muito mais com aquilo que se denomina de "Estudos Culturais", no entendimento não mais representacional do conhecimento, mas um conhecimento construído culturalmente, histórico-culturalmente.

Nesse novo percurso, tive algumas dificuldades em defender meus estudos dentro da Educação Matemática. Naquela época, cabia como objeto de pesquisa em Educação Matemática somente aquilo que fazia parte do que se denominava processos de ensino e aprendizagem. As questões da História entravam mais para perguntar sobre o objeto matemático, sua epistemologia e sua transposição didática. Tive que estudar muito para dar conta de relacionar o meu novo objeto de pesquisa dentro da Educação Matemática, e isso me ajudou muito a compreender o lugar de onde estava falando e do que estava me afastando.

Encontrei outros interlocutores e conversei com outras pessoas, trabalhei bastante com a História da Perspectiva na Matemática, nos tratados de desenho em Perspectiva, compreendendo as práticas que conectam com as narrativas visuais, ou melhor, os discursos visuais, que é o modo como nós usamos a palavra "narrativa", ou não usamos. Ao trabalhar com a ideia da Perspectiva, me direciono às práticas matemáticas e às práticas de artistas para tratar a questão do olhar moderno em Perspectiva: como e de onde ele surge, de tal modo que se tornou naturalizado ao ponto de acharmos que precisava de uma representação para fazer um intermédio entre nós e o modo de olhar o mundo que era a Representação.

Começo a me afastar da ideia da Representação e me encontrar mais com autores que vão lidar com práticas da Perspectiva no âmbito da Arte, da Matemática e da Geometria. Na verdade, o doutorado ficou imerso mais no estudo das práticas visuais artísticas do

[14] Jean-Pierre Astolfi é professor de Ciências da Educação na Universidade de Rouen. Pesquisador cientista em educação científica no NPRI, especialista em educação de adultos e desenvolvimento do conhecimento.

Renascimento, sobre como os artesãos da época inventaram e teorizaram acerca da técnica da perspectiva, empregando-a nas pinturas e compondo-a para o ensinamento dela. Disso, eu paro exatamente quando ela, a técnica, se desmembra como objeto de estudo para o campo da Geometria, da Matemática. Optei pelo estudo de pinturas renascentistas, porque por elas é que pude compreender como a Perspectiva vai se tornar, ao mesmo tempo, agente e efeito de um modo olhar. Nesse sentido, foi onde me aproximei dos estudos de Foucault[15].

E, claro, embora a Perspectiva estivesse em outros momentos na pintura, no teatro, na cartografia, na Ciência da Guerra, eu cheguei a me aproximar de tratados de 1600, por exemplo, que vão ensinar as estratégias de guerra e como a Teoria da Perspectiva é uma tecnologia, ao mesmo tempo em que é uma teoria, mas tive que fazer escolhas também... Veja, o Alberti[16], renascentista, italiano, vai tratar principalmente a ideia da Perspectiva como teoria. Disso, pude estudar sobre um discurso visual, uma prática visual, ao mesmo tempo em que é prática de representação. Em 1500, eles tinham técnicas (depois eu te dou meu livro[17]), mas eram técnicas aproximativas que eles chamam de Técnica da Perspectiva, que depois se transforma em técnica na Perspectiva da Matemática, da geometria projetiva e matematizada, tudo geometricamente explicado. E são vários os tratados. Eles começam com Alberti, mas tem o Piero Della Francesca[18], tem o Albrecht Dürer[19] são vários autores. Estudei alguns desses tratados para compreender como a Perspectiva nasce de um feixe de problemáticas filosófico-econômico-

---

[15] Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário. É conhecido por suas teorias acerca da relação entre poder e conhecimento, e como estes são usados para o controle social através das instituições. Iniciou seu trabalho com uma aproximação do movimento teórico em antropologia social conhecido como estruturalismo, do qual veio a se distanciar mais tarde, que lhe rendeu o desenvolvimento de uma técnica historiográfica própria, a qual chamou "arqueologia". Embora muitas vezes seja citado como um pós-estruturalista e pós-modernista, Foucault acabou rejeitando esses rótulos, preferindo classificar seu pensamento como uma história crítica da modernidade.

[16] Leon Battista Alberti (1406-1472) foi um importante filósofo, linguista, escritor e, principalmente, arquiteto italiano do Renascimento. Nasceu na cidade de Gênova em 18 de fevereiro de 1406 e faleceu em Roma em 20 de abril de 1472. É considerado um dos mais importantes representantes da arquitetura renascentista italiana do século XV. Leon Alberti conseguiu, de forma primorosa, aplicar sua concepção humanista do mundo e da História em seus projetos arquitetônicos.

[17] Ao final da entrevista, Cláudia me deu o livro: FLORES, C. R. Olhar, saber, representar: Sobre a Representação em Perspectiva. São Paulo: Musa Editora, 2007. (Biblioteca aula Musa educação matemática; v. 4).

[18] Piero Della Francesca (1415? - 1492); pintor italiano do *Quattrocento*, nome dado à primeira fase do movimento Renascentista italiano. Tal qual os grandes mestres de seu tempo, Piero primou sempre pela criatividade em relação ao passado medieval, apresentando técnicas e temáticas inovadoras como, por exemplo, o uso da tela e da pintura a óleo, o retrato, a representação da natureza, o nu, e, sobremaneira, a perspectiva e a criação do volume. No século XV, Piero Della Francesca, desenvolve uma pintura pessoal e solene, misturando formas geométricas e cores intensas. Sua pintura se diferencia pela utilização da geometria espacial e abstração.

[19] Albrecht Dürer (1471-1528); matemático, físico, botânico, zoólogo, desenhista e pintor profissional alemão, nascido na cidade imperial livre de Nuremberg, introdutor da arte da representação gráfica em três dimensões, ou seja, em perspectiva, e considerado a figura principal da arte alemã do século XVI.

cultural e histórico. Todas essas questões ligadas àquela época. E também entra a questão da História, ao mesmo tempo, com a formação do olhar, que, naquela época, foi educado para olhar o mundo em Perspectiva. O próprio Albrecht Dürer vem com as "máquinas para desenhar em perspectiva" (os perspectógrafos). Eu orientei um trabalho de mestrado[20] em que recriamos essas máquinas para poder desenhar em Perspectiva.

Fico estudando para perguntar: como e de onde surge o nosso olhar em perspectiva moderna a tal ponto de que a gente acha natural? Me perguntavam: "E o que isso tem a ver com a Educação Matemática?". Vou encontrar nos livros as imagens em Perspectiva Paralela[21] – em Perspectiva Cavaleira[22], que é aquela que a gente vê o objeto da maneira mais correta de fazer os cálculos.

A gente não se pergunta muitas vezes por que o nosso olhar é culturalmente construído. Vou para a questão da Perspectiva e defendo o meu doutorado, logo depois volto nos Registros de Representação Semiótica para compreender melhor o porquê me afastei dele e questiono: como é que isso se torna um lugar hegemônico ao ponto de acharmos que aquilo é a lei? Tenho um trabalho[23] publicado tratando dessa questão, em que explico a modalidade relacionada às práticas matemáticas. Na verdade, fui me afastando, pois fiquei estudando a questão do visual no âmbito da cultura e buscando mostrar que essa representação também é culturalmente

---

[20] MENEGUZZI, T. Os Perspectógrafos de Dürer na educação matemática: história, geometria e visualização. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2009.

[21] Dependendo da posição ou do nível visual em que um objeto esteja em relação ao observador, a sua representação em perspectiva pode ser aplicada com um, dois ou três pontos de fuga denominada respectivamente de perspectiva paralela, oblíqua ou aérea. No desenho em perspectiva paralela, as linhas de fuga deslocam-se apenas para um ponto. Objetos nessa situação apresentam sua face frontal paralela ao observador tanto os que estão localizados a sua frente quanto a sua esquerda ou à direita. Um detalhe a ser observado é que na perspectiva paralela o ponto de vista localiza-se representado em posição perpendicular à linha do horizonte situado tão próximo ao ponto de fuga que parece estar sobre ele.

[22] A perspectiva cavaleira é uma projeção cilíndrica oblíqua sobre um plano paralelo a uma das faces principais do objeto. A figura obtida por esta projeção não está conforme à visão, mas à inteligência que temos dos objetos representados, e daí a sua aceitação natural. O desenho em perspectiva cavaleira é um auxiliar essencial na visualização e resolução de problemas de geometria no espaço, tendo em consequência uma grande importância no ensino da geometria, devendo ser aprendido e utilizado pelos alunos como meio principal de representação. A quase totalidade das ilustrações dos livros de geometria são feitas em perspectiva cavaleira. É significativo que a perspectiva cavaleira seja a representação utilizada universalmente para apresentar os outros tipos de representação. De resto, trata-se de uma tradição antiga: as figuras dos tratados de *Geometria Descritiva* e de *Perspectiva Linear*, de Roubaudy e de Pillet, publicados em 1916 e em 1888, respectivamente, eram traçadas em perspectiva cavaleira. A origem do nome cavaleira é duvidosa, afirmando uns que provém do nome dado a um tipo de construção alta — o *cavalier* — que existia em certas fortificações militares do séc. XVI e de onde se tinha sobre a própria fortificação uma visão "do alto" que seria semelhante à dada pela perspectiva cavaleira. Outros dizem que o nome está relacionado com o ponto de vista alto de um cavaleiro, e ainda outros que deriva dos trabalhos do matemático italiano Cavalieri.

[23] FLORES, C. R. Registros de representação semiótica em matemática: história, epistemologia, aprendizagem. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 26, p. 77-102, 2006.

construída. Bom, depois que eu voltei na Representação Semiótica, realmente percebi que isso não tinha mais a ver com o que eu estava estudando...

Eu começo a lidar com o termo visualização e a questioná-lo, coisa que também não fiz durante o doutorado, porque, naquele momento, questionei a forma de se pensar a imagem, na verdade de lidar com a imagem e não com a atividade da visualização, visto que não havia me dado conta que eram coisas diferentes. Me questiono o que é de fato a visualização e entendo que "ver" significa se relacionar com a imagem no sentido representacional e produzir conhecimento com ela.

Ivone[24], Débora[25] e eu fizemos mais ou menos o que você está estudando agora, só que, claro, com a questão da visualização, e nós apenas produzimos um artigo[26], enquanto você está fazendo uma tese. Nesse trabalho, fizemos um mapeamento das pesquisas para compreender como é que as pesquisas estão lidando com o termo "visualização". Foi um estudo do tipo "Estado da Arte", só que a gente não só mapeou, mas também produziu esse entendimento do conceito "visualização". A partir desse artigo questionei: "O que é visualização e o que a gente quer com visualização? O que se faz com visualização?". É o mesmo que tu estás querendo: o que é narrativa? No sentido: o que se faz com narrativa na Educação Matemática?

Nós estudamos bastante por conta desse artigo, encontramos vários trabalhos e entendemos onde nasce a visualização e como ela vem sendo interessada pela Educação Matemática, que é mais pela questão da Psicologia que vai lidar muito com esses aspectos cognitivos e tal. Tive interesse de fazer esse estudo depois que voltei do pós-doutorado que fiz nos Estados Unidos em 2010/2011, onde fui com a problemática acerca das práticas visuais do desenho de fortalezas e estudar os tratados. Primeiro, vamos compreender Florianópolis que é uma ilha e aqui nós temos fortes, temos três pequenas ilhas que foram colocadas fortes-fortalezas pelos portugueses para defender e proteger a ilha dos espanhóis. Foi feito um sistema triangular de fortificação que é do Vauban[27]. Eu tive contato com o material dele que é de 1.500, 1.600 – por isso que te falei das técnicas da guerra.

---

[24] Ivone Catarina Freitas Buratto é professora da Universidade do Planalto Catarinense. Atua nos seguintes temas: Formação Inicial de Professores, Alternativa Metodológica, Registro de Representação Semiótica, Visualização, Arte e Matemática, História da Matemática, História da Educação Matemática.

[25] Débora Regina Wagner é professora no Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina MEN/CED/UFSC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte e educação matemática, visualidade e formação de professores.

[26] FLORES, C. R.; WAGNER, D. R.; BURATTO, I. C. F. Pesquisa em Visualização na Educação Matemática: Conceitos, Tendências e Perspectivas. Educação Matemática Pesquisa (Impresso), v. 14, p. 31-45, 2012.

[27] Sébastien Le Prestre de Vauban, Seigneur de Vauban e mais tarde Marquês de Vauban (1633-1707), foi um engenheiro militar francês que prestou serviço ao rei e foi comissionado como marechal da França. Considerado

Me interessei por esse tema, mas isso ficou em *stand by*, meio que em banho-maria. Como te falei, para terminar o doutorado tive que fazer escolhas e, então, foquei as práticas visuais no âmbito das Artes, da pintura, principalmente. Mas, Foucault vai nos ensinar o "como" e o "de onde" vem isso e como é que isso se torna um discurso, digamos assim, como se torna um enunciado a tal ponto que é naturalizado, vai para os livros, está nos documentos: como os tratados se tornam aquilo que são? E, então, vou estudar as práticas militares.

Fui aos Estados Unidos pesquisar sobre esses tratados, porque eu já tinha ido a Portugal e tinha todos os tratados de lá. E eu quis ver porque tem um tratado que faz uma compilação de vários outros, então queria ter mais contato e conhecer outros sistemas de fortalezas que é a fortaleza pentagonal e que não temos no Brasil. Mas o que eu quero com isso? Quero mostrar também que o olhar não só é em Perspectiva, mas também é moldado por toda uma geometrização, porque não é só a Perspectiva de um ponto único. Por outro lado, tem a questão da geometria – do sujeito no espaço que olha para o mundo não só construído nessa perspectiva tridimensional, mas todo geometrizado. Me sinto no espaço tridimensional, mas é como se eu olhasse para o mundo e o visse sempre em perspectiva. Olha para você ver, o trabalho[28] do Mike é muito interessante e vai lidar com um artista plástico daqui de Santa Catarina, o Martinho de Haro. O Mike colocou a imagem dentro de um cubo, quer dizer, como olhar as práticas que tem várias conotações e começamos a pensar que ela está dentro de um cubo. O trabalho da Mônica[29] foi analisar um tratado de um artista brasileiro chamado João Zeferino e ela discutiu como se dava o desenvolvimento do olhar matemático nas obras de Arte dele. São vários temas que a gente vem desenvolvendo, mas quero focar mais no ponto de vista em relação àquilo que tu vieste buscar que é sobre narrativas visuais.

No doutorado, primeiro vou da Representação para as questões ligadas à construção do olhar. E da Técnica da Perspectiva, vou da visualização para a visualidade e é onde nos meus trabalhos começam não mais aparecer o termo "visualização" e sim visualidade. Ainda mantenho a palavra "visualização", apenas para mostrar meu deslocamento, que é de âmbito teórico.

---

o principal engenheiro de sua época, Vauban é conhecido por suas habilidades tanto em projetar fortificações quanto em romper com elas; seus conceitos, inspirados nas "Les Fortifications" de Pagan, foram o modelo dominante de fortificação e cercania por quase 100 anos.

[28] Nesse momento, Cláudia aponta para a parede para mostrar um pôster. Ela estava se referindo ao trabalho de conclusão de curso de seu aluno de PIBIC, Mike Christian Nascimento de Lima. "O Nu de Martinho de Haro: interlocuções matemáticas por meio do olhar". 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Matemática Licenciatura).

[29] Mônica Maria Kerscher. História e exercício do olhar matematicamente: as pinturas de João Zeferino da Costa em foco. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Matemática Licenciatura) - Universidade Federal de Santa Catarina.

A visualidade se torna uma ferramenta nos meus trabalhos e nas minhas orientações. Então, por isso a gente vai lidar com narrativas visuais e práticas visuais. Por quê? Porque a visualidade não está mais ligada àquilo que eu tinha no mestrado: a visualização como desenvolvimento cognitivo visual e eu iria ensinar o aluno a ver, ou seja, visualização como ação de ver. Agora a gente não trabalha mais com isso e sim com as análises, pois a visualidade é um conjunto desses discursos visuais, de enunciados visuais, sobre como eu vejo, sobre como eu devo ver, ou seja, sobre a melhor maneira de ver. Então, ela é a soma dessas narrativas, trabalhar com a visualidade significa não mais explicar (ou ensinar) para as pessoas como é que se vê (em ação), mas compreender como vejo e como o outro vê, porque ele está imerso num regime visual, numa certa discursividade, ou seja, significa compreender os modos de se ver o mundo. Por isso, a gente estuda o campo das Artes, e nas esculturas também, por exemplo, olha esse trabalho[30] da galinha que foi desenvolvido com as crianças na escola. Na verdade, foi o Gabriel, que é bolsista de PIBIC, que fez esse galinho. Como te falei, saí da questão da visualização teoricamente e fui para as questões da visualidade, mas sempre conectada à História, Filosofia e Artes.

Figura 26: Confecção das crianças.

Figura 17: The cock of the liberation (Picasso, 1944)
Fonte: br.pinterest.com

Imagem 15: Ilustração da confecção *The cock of the liberation (1944)*, Pablo Picasso. In: GESSER (2018, p. 46).

Durante o doutorado, eu era professora no Colégio de Aplicação. Após o término do doutorado, voltei para o colégio durante um ano, pois prestei o concurso e ingressei em 2005 no Departamento de Metodologia de Ensino e me credenciei no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPECT). Na verdade, eu fui a última aluna da turma da linha de Ensino de Ciências e Matemática, essa linha se constituiu em um novo programa, que é onde eu estou credenciada atualmente.

Comecei a orientar alunos, mas sempre pesquisando a História, a Arte e o visual. Alguns trabalhos vão lidar mais com a questão da História dentro da perspectiva teórica de compreender

[30] Nesse momento, Cláudia aponta para a mesa onde tinha uma caixa com materiais que foram trabalhados por alunos em sala de aula. O material era referente ao trabalho de Gabriel José Gesser. GESSER, G. J. **Pensar matemática com a arte cubista: uma experiência com crianças do quinto ano do Colégio de Aplicação da UFSC.** Florianópolis, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Curso de Licenciatura em Matemática. Na ocasião, o trabalho não estava concluído.

na História como que determinados saberes são construídos, como é que eles ganham força e tal. Então, é mais nessa vertente teórico-metodológica da História que estudamos, mas outros trabalhos lidam mais com as práticas visuais, com a análise dos discursos visuais no âmbito das Artes.

Comecei a fazer um movimento de pensar a escola e hoje minha postura teórico-metodológica está mais dentro da questão do caminho, dos encontros, ou seja, do que eu encontro pelo caminho.

Fiquei pensando na questão da História, das análises das práticas visuais e como isso foi se conectando com a ideia de experiência, mas não no sentido de fazer experimentação. Comecei a estudar e trabalhar com outros autores, como o Benjamin[31], o Agamben[32] e o próprio Foucault, com a noção da experiência histórica. Fui estudar a ideia de experiência em pesquisa, mas também a experiência na sala de aula e, para isso, estudamos Jorge Larrosa. Temos bastante diálogo Jan Masschelein,[33] que é um autor mais recente que a gente vem lidando para problematizar a questão da própria escola. Ele me recebeu na Bélgica quando eu fui realizar o Estágio Sênior em 2016/2017. Nossas conexões são mais nesse sentido.

As questões das práticas visuais e da Perspectiva entram nos trabalhos que vamos desenvolver com as crianças na escola, fazemos experiências com Arte na sala de aula. Com isso, outro tema que vou me aproximar é do pensamento infantil. É que tem o *infante* e isso vem com a ideia da História, quer dizer, com o que fui alimentando na História em relação à forma de olhar para a História como narrativas, como formas discursivas de contar sobre a história. Isso significa não mais olhar a História do ponto de vista daquele que fala, mas daquele que não fala ou daquele que deixou de ser falado.

A escola funciona como um lugar também de possibilidades de desenvolvimento desses trabalhos. A gente está trabalhando com as crianças, mais prioritariamente com os quintos anos,

---

[31] Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940) foi filósofo, ensaísta, tradutor e crítico literário alemão. É considerado um dos maiores pensadores do século XX e principal responsável por uma concepção dialética e não evolucionista da história. Suas temáticas favoritas incluem assuntos literários, da arte e suas técnicas, bem como a estrutura social. Apesar de ficarem restritos a alguns círculos intelectuais, os textos de Benjamin tiveram uma boa acolhida na "Escola de Frankfurt". Ali, ele fez amigos, dentre eles, Theodor Adorno, responsável pela publicação póstuma de suas obras.

[32] Giorgio Agamben é um filósofo italiano, autor de obras que percorrem temas que vão da estética à política. Seus trabalhos mais conhecidos incluem sua investigação sobre os conceitos de estado de exceção e *homo sacer*. A sua produção se concentra nas relações entre a filosofia, a literatura, a poesia e, fundamentalmente, a política.

[33] É professor de Filosofia da Educação e diretor do Laboratório para Educação e Sociedade da Universidade de Leuven (Bélgica). As áreas de seu maior interesse são: teoria educacional, teoria crítica e filosofia social. Atualmente, concentra seus estudos no papel público e no significado da educação, bem como no "mapear" e no "andar" como práticas críticas de pesquisa. Está comprometido com arquitetos e artistas no desenvolvimento de práticas de experimentação educacional.

então são crianças de nove, dez anos. Não vamos chegar e falar: "Ei, gente, nós vamos estudar visualidade" (risos). A gente vai lidar no nosso objeto de análise com a visualidade, então são experiências que ora a gente chama de oficinas-dispositivo, oficinas de experiência, ora oficina espaço-tempo, tenho artigos onde eu falo um pouquinho sobre esses momentos. O último deles é o In-fante[34] e tem o do Kandinsky[35] que vai abordar a Pedagogia Pobre. Tem outro artigo que se chama "Descaminhos[36]", que trata sobre Arte e Educação Matemática. Todos os artigos estão na página do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (GECEM).

Temos algumas dissertações que estão relacionadas com o trabalho na escola. Na verdade, a primeira[37] delas é da Helen Zago onde a gente começa a fazer os exercícios de práticas do olhar. No trabalho[38] do João Moraes, nós estudamos as quatro figuras do Kandinsky e, no final, as crianças produziram algumas atividades.

O Bruno Francisco[39] trabalhou com o Cubismo, com retratos cubistas, ele começou fazendo fotografias das crianças e depois montou os *kits* com essas fotografias, e cada criança recebe uma caixinha com as suas fotos. A gente trabalha um problema que é criado pelos cubistas, em que as crianças vão experimentando formas de resolvê-lo e a Matemática entra como uma forma de se conectar com o outro.

A dissertação do João[40] vai trabalhar com o corpo, então ele tem uma caixa de material, com copinhos, cordões, fechos-ecler, bolinhas e com esses objetos as crianças montam o corpo onde mostra em todas as suas dimensões, não pode ser um fio, porque o corpo não é um único fio... E a visualidade vai entrando nos nossos trabalhos como uma ferramenta analítica e a gente

---

[34] FLORES, C. R. In-fante e Profanação do Dispositivo da Aprendizagem Matemática. Revista Perspectivas da Eduacação Matemática, v. 10, p. 171-188, 2017.

[35] FLORES, C. R. Entre Kandinsky, crianças e corpo: Um exercício de uma pedagogia pobre. Zetetike (UNICAMP), v. 23, p. 238-252, 2015.

[36] FLORES, C. R. Descaminhos: potencialidades da Arte com a Educação Matemática. BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online), v. 30, p. 502-514, 2016.

[37] Hellen da Silva Zago. Ensino, geometria e arte: um olhar para as obras de Rodrigo de Haro. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Cientifica e Tecnológica).

[38] João Carlos Pereira de Moraes. Experiências de um corpo em Kandinsky: formas e deformações num passeio com crianças. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Cientifica e Tecnológica).

[39] Bruno Moreno Francisco. Um Oficinar-de-Experiências que Pensa com Crianças: Matemáticas-Cubistas, Formas Brincantes e Ex-posições. 2017. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica).

[40] João Carlos Pereira de Moraes. Experiências de um corpo em Kandinsky: formas e deformações num passeio com crianças. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Cientifica e Tecnológica).

analisando e se relacionando como as questões da visualidade são impregnadas. Todos os trabalhos estão disponíveis no *site*[41] do GECEM.

Esses são alguns dos trabalhos que temos desenvolvido, analisando enquanto pesquisa. Essas são questões que vêm desde o doutorado, como as Artes, o visual, mas que vou fazendo outras conexões, digamos assim. No campo da História, temos trabalhos que também tratam da questão do visual, como, por exemplo, o trabalho da Thaline[42] que fez o mestrado e o doutorado comigo.

Nessa mesma direção, tem o da Rosilene[43] que trata sobre a cartografia, em que ela questiona como a Disciplina de Desenho se constitui como tal, como ela se torna objeto importante ao ponto de se constituir uma disciplina que vai para escola. A Rosilene discute sobre as práticas cartográficas mostrando que a Disciplina de Desenho emerge de interesses ligados à própria cartografia, como a necessidade de lidar com o mundo, de representar e controlar o mundo.

Esse tema tem relação com a ideia das práticas militares que passa a se tornar um objeto forte do meu estudo, como a questão da espacialização, porque as práticas militares lidam com o domínio e o controle do todo. Com isso, o nosso visual acaba ganhando como formação discursiva essa necessidade de controlar, de tentar abarcar o todo no espaço. Alguns trabalhos de História têm o interesse pelas questões da visualidade, e eles também se conectam com a postura teórico-metodológica que lidam com a escola. Então, não são todos trabalhos que vão lidar com o visual propriamente dito, mas quase todos vão usar a Análise de Discurso.

Agora vou falar como o Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (GECEM) foi se constituindo e sobre o próprio nome dele. Primeiro, começou como estudos culturais e isso me dá uma proximidade com a ideia de que estou estudando questões relacionadas (não, que não sejam) mais propriamente com a cultura, mais ligada à Etnomatemática, digamos assim, embora as fronteiras não sejam tão delimitadas. Mas eu não queria essa identificação...

Na verdade, eu sempre penso que não estou identificada com nada, não querendo me colocar dentro de algum diretório... Às vezes, quando vou a algum congresso não me identifico com os temas encontrados, por exemplo, se eu for a um evento de "Educação Matemática e

---

[41] http://www.gecem.ufsc.br/

[42] Thaline Thiesen Kuhn. Aproximações do Desenho e da Geometria nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Cientifica e Tecnológica).

[43] Rosilene Beatriz Machado. Cartografia, Saber, Poder: Da emergência do desenho como disciplina escolar, Ano de obtenção. 2017. Tese (Doutorado em Educação Cientifica e Tecnológica).

Arte" e levar o que o nosso grupo estuda, não vou ser bem vista, porque não é o que eles esperam. O que se espera com Arte e Matemática? Ver Matemática na Arte e ter isso significa ver aquilo que está representado pela Arte enquanto Matemática e não é isso que a gente está estudando[44].

Mas, voltando a falar do nome do grupo sobre a questão do "Contemporâneo". A gente se afastou de nos intitular como "cultural" e problematizamos os estudos contemporâneos. Um dia, alguém falou: "Mas vocês fazem estudos históricos e estudos históricos não são contemporâneos!". A gente vai trabalhar a ideia do contemporâneo problematizando aquilo que a gente pensa e como a gente pensa, então o termo "contemporâneo" não significa que estamos aqui, agora, nesse mesmo lugar, falando de uma mesma coisa, mas estamos sempre desconfiando do que estamos fazendo, com o olhar do passado com aquilo que nos constituiu e nos fez ser o que nós somos, é bastante *nietzschiano*[45].

Mas estamos sempre olhando para frente, não no sentido do progresso, de que estamos desenvolvendo trabalhos nas escolas para ensinar as crianças para que aprendam melhor, mas problematizando... A gente até pode, ninguém está dizendo que a gente não está ensinando Matemática por meio da Arte, ou de que deixamos de falar de Matemática. Na verdade, ele emerge de outro modo, como um discurso que a própria Matemática tem e por isso o Grupo de "Estudos Contemporâneos e Educação Matemática" está dentro dessa perspectiva... "Ah, porque são autores contemporâneos...". Nem sempre... Podemos estudar autores do passado, tanto é que estudamos autores de 1.500. O contemporâneo está mais ligado nessa postura teórico-metodológica de olhar para o que nós fizemos. Então, a gente nunca vai explicar o que nós somos e sim o que nós fazemos. O grupo surge em 2006, quando terminei o doutorado e fui credenciada no PPGCET e vem dessa trajetória, dessa construção, ou melhor, desconstrução ...

São trabalhos de mestrado, doutorado e também de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvidos pelos alunos de PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Alguns alunos da graduação também participam do grupo e tentamos engajá-los, sempre que possível, em todas as atividades que realizamos. Eles tomam como um desafio,

---

[44] FLORES, C. R.; MACHADO, R. B.; WAGNER, D. R. GECEM em montagem ou produzir conhecimento com um grupo que estuda educação matemática. In: CUSTÓDIO, J. F.; COSTA, D. A.; FLORES, C. R.; GRANDO, R. C. (Org.). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT): contribuições para pesquisa e ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 129-146.

[45] 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.

porque geralmente os alunos da licenciatura em Matemática não gostam muito de leituras. Desses alunos do PIBIC, tem o Thiago Gonzaga que é bolsista técnico e que cuida da página do GECEM. Hoje, a gente está com um grupo bem grande de doze pessoas.

Em alguns dos meus textos, discuto como que alguns grupos vão lidar com a questão da visualização, da Arte em conexão com a Matemática ou com a Educação e Matemática. Então, como é que olho e vejo esses grupos e como me coloco junto ou me desloco dos pensamentos desses grupos. Aquele trabalho da visualização que trata sobre o mapeamento da visualização, então são grupos ou pesquisadores que lidam com visualização, eu compreendo, eu problematizo. É muito interessante porque as pessoas começam a achar bonita a palavra "visualidade" e usam em seus trabalhos sem saber como ela foi construída, como foi desenvolvido o embasamento teórico por trás desse termo.

Tenho os interlocutores que mantenho contato e faço parcerias, tem o César Leite[46] que já esteve aqui em algumas bancas e tenho aprendido bastante com ele. Teve uma Edição Temática[47] da Rematec (Revista de Matemática, Ensino e Cultura) que o professor Iran Mendes[48] e eu fizemos o editorial. Já fiz alguns trabalhos com ele e a gente ainda continua conversando, temos conexões, temos interesses comuns, mas é como eu tenho dito, a forma de olhar o objeto e a postura teórico-metodológica são diferentes. Também tenho bastante contato com o professor José Carlos Cifuentes[49]. Ele, inclusive, fez trabalhos sobre Arte muito interessantes e temos estabelecido algumas conexões, ele veio para a banca da Helen. Temos alguns interlocutores na questão da perspectiva teórico-metodológica de lidar com a questão do

---

[46] César Leite é professor da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, infância, experiência, linguagem e ensino e aprendizagem, produção imagética e cinema.

[47] Arte, Matemática e Educação Matemática. Revista de Matemática, Ensino e Cultura. Ano 7, n. 10, jan.-jun. 2012.

[48] Iran Abreu Mendes é professor da Universidade Federal do Pará, onde atua como pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase no ensino de Cálculo, Geometria Analítica, Geometria Euclidiana, História da Matemática e na área de Educação Matemática com ênfase em História da Educação Matemática, Didática da Matemática e Fundamentos Epistemológicos da Matemática; História para o ensino da Matemática; Ensino de Matemática e Diversidade Cultural.

[49] José Carlos Cifuentes Vasquez é professor da Universidade Federal do Paraná e participa da Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da mesma universidade. Tem experiência nas áreas de Matemática e de Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: lógica matemática e suas aplicações à matemática, epistemologia e estética da matemática e da modelagem matemática, e métodos de construção do conhecimento matemático, especialmente o método de analogia.

visual e da Arte. A gente conseguiu uma disciplina em parceria com o Viola[50], a Margareth[51] e a Clareto[52] que está sendo ministrada na sexta-feira de manhã para os três programas de pós-graduação (Florianópolis, Campo Grande e Juiz de Fora). Nós estamos conversando bastante por conta do Deleuze[53], quer dizer, são pontos de contatos que nos ajudam a pensar nossas próprias práticas.

E o grupo vai se constituindo dessa maneira e há outros doutores, como a Joseane[54], que é minha parceira do Colégio de Aplicação e que fez o doutorado[55] comigo no campo da História com questões ligadas ao Colégio de Aplicação. A Jose foi a Portugal, mas ela foi mais para estudar a questão da História e quem a recebeu foi o José Manuel Matos. Somente a Joseane fez o sanduíche e nenhum deles se deu essa oportunidade. Tenho contato com alguns professores de fora, mas é o que te falei, como esse grupo tem uma identidade própria não há outro grupo fora do país que faz uma conexão direta com o nosso.

No campo da História, a gente leu Michel de Certeau[56] e nos aproximamos das práticas cotidianas. No geral, Foucault é quem tem nos ajudado mais a discutir e pensar os nossos trabalhos.

---

[50] João Ricardo Viola dos Santos atua no curso de licenciatura em Matemática, modalidade a distância e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática como professor adjunto do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Principais interesses de pesquisa: Formação de Professores, Avaliação em Matemática, Educação a Distância.

[51] 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. Tem especial interesse pelos seguintes temas: formação, educação, educação matemática, políticas da cognição, experiência, produção de subjetividade.

[52] Sônia Maria Clareto é professora associada da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atua nos cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Sônia atua principalmente nos seguintes temas: espaço escolar, formação de professores, etnomatemática e espacialidade, filosofias da diferença e educação.

Sônia também foi entrevistada para a pesquisa de doutorado.

[53] 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.

[54] Joseane Pinto de Arruda é professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino e na aprendizagem da Matemática da escolarização inicial. Atua nas seguintes temáticas: formação de professores/professoras, avaliação escolar, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e História da Educação Matemática.

[55] Título: Histórias e Práticas de um Ensino na Escola Primária: marcas e movimentos da matemática moderna, Ano de obtenção: 2011.

[56] Michel de Certeau (1925-1986) foi um historiador francês que se dedicou ao estudo da psicanálise, filosofia, e ciências sociais. Intelectual jesuíta, é autor de várias obras fundamentais sobre a religião, a história e o misticismo dos séculos XVI e XVII.

Cláudia, fala um pouquinho como a palavra "narrativa" vem sendo abordada no grupo, por que você fala "narrativas visuais" e "práticas visuais", esses termos são sinônimos?

Bom, eu vou ser bem sincera... A gente nunca parou para pensar essa questão, quem sabe tu estejas nos provocando agora a pensar nisso. Mas teoricamente, digamos assim, nós lidamos com os discursos, então as narrativas para nós fazem várias conexões com os temas e nos conectam com a questão da visualidade, das práticas e da experiência... A narrativa não entra como algo que eu narro para ti cronologicamente. Por exemplo, na minha narrativa para ti, que é aquilo que eu estou te contando, às vezes tu me forçastes a ser cronológica, às vezes eu também fui, ou fugi um pouco, porque é aquilo que vai me tocando, é o que vai me aproximando daquilo que tu estás me provocando e me pedindo para falar, é aquilo que te brilha e me faz brilhar, então surge nessa conexão com a gente, então é disso que brota a palavra "narrativa".

A Joseane fez o trabalho[57] do mapeamento de narrativas do olhar, pois a narrativa não é só aquilo que eu falo, ou escrevo, mas tudo aquilo que está envolvido com essa visualidade, é nesse sentido que nós estamos pensando as narrativas. Podemos pensar que a imagem é uma narrativa e o discurso que parte dela também. Assim, como os fortes e os monumentos são formas de falar sobre alguma coisa ou de falar com alguma coisa. Então, não necessariamente é aquilo que me toca, é aquilo que me afeta, é por esse contato, por essa conexão da experiência que, como diz Larrosa, é quando se eu falo para ti ela deixa de ser experiência e por isso a narrativa. Ela é singular da pessoa e por mais que no caso eu tente te contar, assim como estou falando da minha trajetória. De certa forma, estou te colocando dentro de uma narrativa, digamos assim, a tua construção dessa narrativa também já vai ser outra, porque aquilo que também te tocou, por isso ela é singular e, ao mesmo tempo, conectada com o que acontece nesse momento.

O grupo não tem estudado e nem se preocupado com a palavra "narrativa" em nossos trabalhos, como, por exemplo, estudamos Arte, então podemos te dizer que entendemos por Arte, isso. Ou pelo menos podemos te dizer: não sei o que é Arte, mas posso dizer como é que nós não estamos usando a Arte. Então, se pode dizer que a Arte para nós não é a representação, não é com a Arte que nós estamos ensinando Matemática, mas é com a Arte que nós pensamos alguma coisa sobre Matemática, sobre Educação Matemática, sobre como fazer pesquisa, sobre como nós fazemos pesquisa.

---

[57] Joseane desenvolveu um projeto de pesquisa no Colégio de Aplicação. O pôster estava exposto na sala: Mapa das narrativas sobre olhares matemáticos: primeiros estudos.

A visualidade, nós usamos como uma ferramenta analítica que é uma perspectiva teórico-metodológica de olhar para a Arte e pensar sobre ela e a narrativa entra no bojo desses elementos de explicar o que fizemos e o que nós fazemos. Então, não usamos narrativas de História Oral, memoriais ou narrativas autobiográficas, nenhum estudo nesse sentido propriamente, a não ser os dois capítulos que tratamos de entrevistar as professoras Regina Damm[58] e Maria Salett Biembengut[59].

Fico pensando como é que se coloca em jogo algumas palavras. Fui questionar e realmente depois me dei conta de que quando a gente se encontra com algo que te provoca ou te movimenta a olhar de outro modo. Se o nosso modo de olhar é construído, então a visualização também é construída. E justamente a visualidade não é nem o físico e nem só o cultural, pois a visualidade vai mostrar que até o nosso olho físico é uma construção, então aquilo que nos explicam em Biologia, Física, ou na Medicina é uma construção narrativa de mostrar como é que o meu órgão físico funciona.

Imagem 16: *Providencia de la diosa* (2006), Martín La Spina

Então a visualização se movimenta ao ponto de achar que é assim mesmo que funciona: "Existe um cone de feixe de luzes que vai abarcar o objeto e vai formar essa imagem dentro do visual, dentro da mente e o objeto vai ser visto por meio de uma imagem". Então, a Medicina vai abrir a cabeça da gente e vai ter lá dentro um cone? Tudo isso é construído.

Por isso que, na minha tese, eu começo discutindo que não fazia mais sentido eu me perguntar como é que o aluno vê isso ou aquilo na Matemática, na Geometria, porque não tem como eu "entrar" no olho dele e mostrar. Tem como explicar a partir daquilo que eu construo como discursos sobre visualização, ou seja, os discursos visuais que informam o que visualização é. A própria visualização já é um discurso visual, é uma maneira de dizer como é

---

[58] FLORES, C. R.; ARRUDA, J. P.; Por uma estética da existência: Regina Flemmimg Damm. In: VALENTE, W. R. (Org.). Educadoras Matemáticas: Memórias, Docência e Profissão. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2013, v. 1, p. 321-334.

[59] MACHADO, R. B.; FLORES, C. R. De uma vida modelada pelas narrativas de si: MARIA SALETT BIEMBENGUT. In: Valente, W. R. (Org.). Educadoras Matemáticas: Memórias, Docência e Profissão. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2013, v. 1, p. 229-246.

que eu vejo. Eu vejo por intermédio dessas imagens visuais que eu construo por intercâmbio do meu aparato fisiológico e a visualidade vai dizer: "Não é só isso! Eu tenho o físico, mas também tenho uma construção cultural, histórico-cultural". Por exemplo, se a gente pensar hoje em uma criança ou um adolescente provavelmente tem um aparato visual diferente daquele que eu tenho. Porque ele vai lidar com a tela do *WhatsApp* do celular e vai conseguir trabalhar com várias coisas ao mesmo tempo, então quer dizer é todo esse desenvolvimento também. Talvez isso não acontecesse em outra época, por isso que está historicamente marcado. Na época do Renascimento, eles tendiam a olhar um único ponto, todo o olhar afunila uma perspectiva, depois vai mostrar que existe uma linha de horizonte e eu vou ter essa visão do todo. Depois começa a mostrar que tem a dimensão do tridimensional e a nossa visão vai sendo construída dessa maneira.

É isso, eu não sei se consigo te explicar... O próprio físico é o resultado, é o efeito dessas construções, desses discursos de que informam como é que nós vemos, como é que se escapa da Semiótica, ao invés de olhar a imagem e procurar nela os signos, que é isso que a gente faz. Eu vou procurar analisar como é que eu olho e vejo certas coisas. Como e por que isso se torna uma verdade de olhar para cá e ver que aqui pode ter ou não Matemática? Por exemplo, o Mike foi entrevistar o Martinho de Haro e ele disse assim: "Eu não faço nada de Matemática na minha Arte. Eu não uso nada de Matemática na minha Arte...". Ou seja, é a gente que olha e enxerga na verdade.

É como nas obras de Arte que, às vezes, as pessoas não entendem e criticam certas obras e outras pessoas ficam contemplando por horas. Há técnicas de análises que passa pela Semiótica e pela questão da representação. Na semiótica, tem os modos da leitura de imagens que ficou muito em voga – "Ler imagem é chique agora! Vou ler imagem!". Ler imagem significa encontrar na imagem os signos que me dizem alguma coisa sobre algo. Então, por que aquela cor, por que aparece determinado objeto ou por que tem um cachorro na imagem. O que isso significa procurar os significados para falar alguma coisa que não está na imagem. Então, a gente vai afastar dessa análise da imagem e lidar muito mais com a conexão da experiência.

Cláudia fale um pouquinho sobre a relação entre a narrativa e a linguagem.

A linguagem é outra palavra que tu estás me trazendo agora, porque você está me fazendo um campo conceitual? (risos). Essa é outra palavra complexa. Nós estamos entendendo linguagem como um modo de ser e de estar, está mais ligada a uma postura, é uma ética, é um modo de ser no mundo, de estar no mundo, então se a narrativa passa pela linguagem falada e codificada, ela é uma forma, mas é como tu falastes, eu posso ter os gestos, ter os silêncios ou

os não-silêncios, eu posso ter as imagens desenhadas ou não, escritas ou não. A linguagem não é só aquilo que eu falo, ou escrevo... Eu acho que tu estás tentando definir: "Narrativa é isso, narrativa é aquilo, linguagem é isso ou aquilo", mas essas palavras podem ser muita coisa.

Agora, o que eu posso dizer é sobre visualização e visualidade, ainda que visualização eu poderia continuar usando como um termo e dizer que eu uso da visualização para entender que abrange tudo isso que eu acabei dizendo ou o que estou entendendo por visualidade. Mas, para demarcar um afastamento, eu vou usar o outro termo. Porque eu também encontro esse outro termo na literatura, me identifico, me aproximo e isso me afeta mais. Mas é aquilo que eu explico pelo termo, então quer dizer; narrativa – tu estás me perguntando como é que a gente está usando ou se apropriando do termo "narrativa" em nossos trabalhos. Não é narrativa biográfica, não é narrativa da História Oral, não é nesse sentido: É como, então? Está ligada a esses aspectos da visualização e da visualidade, ou dos regimes visuais, ou das práticas visuais, então está ligada a quê? As formas como eu informo como eu vejo.

Por exemplo: teatro é uma narrativa? É de uma maneira, não sei! Quero dizer que depende para onde tu vais... É que a palavra narrativa, ela é muito complexa... Tem no campo da Linguística, é como a "linguagem" e a "Perspectiva" que eu acabei te dizendo... Quando comecei a pesquisar, eu fiquei enlouquecida, porque perspectiva... Quando eu falo para ti: "do meu ponto; da minha perspectiva", eu estou usando a palavra "perspectiva". Da minha perspectiva, eu não estou usando mais visualização e sim visualidade. Observe que eu usei a palavra "perspectiva", agora eu vou dizer... A Perspectiva na obra de arte foi desenhada assim... É uma perspectiva da outra perspectiva...

Vai sair um capítulo[60] de livro que a gente vai falar bastante dos trabalhos do grupo. O livro[61] está previsto para ser publicado em setembro e o pessoal do PPGCET que está organizando. No capítulo, nós vamos falar um pouquinho de como o grupo está sendo constituído, da trajetória dele. Vamos inclusive trazer a questão do "contemporâneo", onde não vamos dizer o que é o Gecem, mas quem é o Gecem. São perguntas da Ontologia, a gente vai falar sobre a visualidade, a questão da História, porque eu acabei não falando sobre historicidade para ti. Vamos discutir um pouco sobre a *Arqueogenealogia* de Foucault, sobre

[60] Já foi citado anteriormente.

[61] No momento em que Cláudia retornou sua narrativa, o livro já havia sido publicado: CUSTÓDIO, J. F.; COSTA, D. A.; FLORES, C. R.; GRANDO, R. C. (Org.). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT): contribuições para pesquisa e ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

as atividades realizadas na sala de aula, também vamos pontuar sobre a Matemática entrando um pouco na questão da linguagem e, para isso, a gente vai lidar com Wittgenstein[62].

[62] Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo britânico de origem austríaca. Wittgenstein foi um dos principais autores da virada linguística na filosofia do século XX. Suas principais contribuições foram feitas nos campos da lógica, filosofia da linguagem, filosofia da matemática e filosofia da mente. Foi integrante do Círculo de Viena e contribuiu para a renovação da Lógica na década de 1920, sendo considerado um dos pais da filosofia analítica.

“A narrativa na formação de professores tem sido predominantemente autobiográfica”

Imagem 17: *A persistência da memória* (1931), Salvador Dalí

Maria Laura sempre foi pensada como um potente nome para compor o núcleo de colaboradores da pesquisa, devido aos seus estudos e trabalhos serem voltados para a pesquisa (auto)biográfica com enfoque historiográfico e também por sua proximidade com o Ghoem, o que possibilitou e facilitou, de certo modo, as leituras de seus textos. O nome de Maria Laura também foi indicado por outros professores, formando, assim, o que denominamos de critério de rede.

No início do mês de março (no dia 02) de 2018, fiz contato pessoalmente com Maria Laura, quando ela esteve em Rio Claro para participar de uma banca de qualificação de doutorado. Nesse dia, levei-a ao aeroporto, em Campinas, e fomos conversando sobre minha pesquisa (entre outros assuntos) durante a viagem. Ela disse que aceitaria o convite em participar da pesquisa, indicou alguns textos[1] *que tratam, especificamente, das narrativas a partir do viés historiográfico. Disse, no entanto, que estava bastante atarefada, além de seu pai estar com sérios problemas de saúde e que, por isso, não poderia me receber naquele semestre em Belo*

[1] GOMES, M. L. M. Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. Perspectivas da Educação Matemática, v. 8, p. 587-606, 2015.

GOMES, M. L. M. História da Educação Matemática, Formação de Professores a Distância e Narrativas Autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada. Bolema, Rio Claro, impresso, v. 28, p. 820-840, 2014.

GOMES, M. L. M. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 26, p. 105-138, 2012.

Horizonte/MG. Assim, enviei um e-mail com o convite formal no dia 08 de março, explicitando os objetivos e proposta da pesquisa. Ela reiterou que aceitaria a entrevista, mas que realmente não seria possível naquele momento e eu disse que entendia a situação, completamente.

Após mais algumas trocas de mensagens, agendamos a entrevista para o dia primeiro de outubro de 2018. Minha viagem a Belo Horizonte foi um bate-volta, saindo de Campinas. No ônibus, não consegui dormir, pois estava apreensiva, tendo em vista que Maria Laura é conhecida pelos colegas do grupo por ser extremamente cuidadosa e por possuir uma formação de vanguarda principalmente no que tange à língua portuguesa. Com isso, além da preocupação em si com o desenvolvimento da entrevista, ficava pensando em minha postura e em minhas palavras. Cheguei por volta das seis horas da manhã na rodoviária de Belo Horizonte e logo fui à UFMG, especificamente para o ICEx. Identifiquei -me na entrada do prédio e caminhei à biblioteca, onde fiquei estudando, fazendo algumas releituras de trechos grifados dos artigos publicados por Maria Laura. Próximo à saída da biblioteca, posicionei-me perto do elevador e fiquei contemplando o jardim abaixo, que estava muito bem cuidado, com flores coloridas e diversas. Até hoje me lembro dessa cena! Estava agitada, esperando o horário e, toda vez que lembrava da entrevista, meu coração pulsava mais forte. Fiquei retomando alguns pontos que eu havia elencado e pensando na minha postura diante de Maria Laura – que sempre fora muito atenciosa comigo. Almocei no restaurante do próprio instituto e, na volta em direção às salas de aula, parei uns minutos para contemplar o jardim, isso me trazia paz naquele momento.

Procurei pela sala de Maria Laura no corredor, pois não queria me atrasar. Logo nos encontramos e ela me convidou para entrar, ficamos conversando sobre alguns assuntos e, principalmente, sobre o contexto político pelo qual estava se passando naquele momento. Demos início à entrevista. Maria Laura havia levado seu currículo impresso e, ao longo da conversa, às vezes, buscava algumas informações. A entrevista com Maria Laura foi a que teve mais movimentação, pois ora ela me convidava a ver o livro no computador, depois seguia em direção à sua estante de livros e fazia alguns apontamentos; ora voltada para a mesa na qual estavam suas coisas e o gravador. Maria Laura me contou sobre sua trajetória na Matemática, como ela passou a ter interesse pelas pesquisas em Educação Matemática e também como o tema das narrativas passou a fazer parte de seu trabalho e estudos. Finalizando a entrevista, ela perguntou se eu gostaria de saber de mais de alguma coisa e se colocou à disposição para eventuais complementações. Conversamos por mais um pouquinho com o gravador já desligado. Ao nos despedir, eu agradeci sua gentileza por me receber e ela me explicou a direção para eu encontrar a livraria UFMG, na qual comprei o livro de Fhilippe Lejeune (O pacto autobiográfico).

Dei algumas voltas naquelas redondezas e logo voltei para a rodoviária e, apesar do cansaço, estava feliz pela realização de minha última entrevista. A conversa foi realizada no dia primeiro de outubro de 2018, às 14 horas, na sala de trabalho de Maria Laura, que fica no Instituto de Ciências (Icex) da UFMG. Maria Laura fez a leitura da narrativa de modo muito atencioso, como sempre. Ela não fez muitas complementações

para além do que foi dito na entrevista, mas organizou algumas frases de modo que as tornassem mais harmônicas durante a leitura do texto. Maria Laura também me indicou algumas referências para que eu fizesse algumas notas de rodapé, mas a maioria das alterações de Maria Laura foi na questão da norma culta da língua portuguesa. A entrevista teve duração de uma hora e vinte e cinco minutos e, na sequência, apresentamos o produto de nossa conversa.

NARRATIVA DE MARIA LAURA MAGALHÃES GOMES

Nasci em Belo Horizonte[2], em 1955, sou filha de um professor de Matemática da Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG), – Edson Durão Judice[3], que foi o primeiro chefe desse departamento. Meu nome não tem o sobrenome dele porque, quando me casei, eu coloquei o nome da família do meu marido[4] que é Magalhães Gomes, que, apesar de ter dois sobrenomes, é somente uma família. O meu sogro, – Francisco de Assis Magalhães Gomes[5], que era da Física, também tem um papel importante aqui na história desse instituto – o Instituto de Ciências Exatas (ICEx) da UFMG, onde foi o primeiro diretor. Tanto que esse prédio tem o nome dele e lá na entrada do prédio tem uma placa de homenagem a ele.

Na família, somos cinco irmãs, eu sou a mais velha e todas moram aqui em Belo Horizonte. Tenho uma irmã que fica aqui e em São João Del Rei[6] porque ela é professora lá e,

---

[2] Capital do estado de Minas Gerais.

[3] Edson Durão Judice (1925-2018) fez graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Minas Gerais (1948), Doutorado em Matemática (Cátedra em Geometria Analítica e Projetiva) pela Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (1962) e Livre Docência (Análise Matemática) na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (1955). Foi professor emérito do Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas (ICEx) da UFMG, instituição em que atuou durante 37 anos. Também foi professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Puc-Minas).

[4] Leonardo José Magalhães Gomes.

[5] Francisco de Assis Magalhães Gomes (*in memoriam*) se formou em Engenharia Civil e de Minas pela Escola de Minas de Ouro Preto (1928). Chefiou a seção técnica de águas e esgotos da Prefeitura de Belo Horizonte (1928-1938); lecionou física no curso anexo à Faculdade de Medicina da UFMG (1930); eleito catedrático interno de física pela Congregação da Escola de Engenharia da UFMG (1933); venceu o concurso As Cátedras de Física da Escola de Minas de Ouro Preto e da Escola de Engenharia da UFMG (1938); foi professor do Departamento de Física da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFMG; saiu da Escola de Minas em 1950; organizou e dirigiu o Instituto de Pesquisas Radioativas (IPR) UFMG (1954); foi professor titular e diretor do Instituto de Física da UFMG; dirigiu o Instituto de Ciências Exatas da Universidade (1964); aposentou-se da Escola de Engenharia em 1965, deixando a direção do IPR; concluiu sua gestão no Instituto de Ciências Exatas da UFMG em 1968. http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/historia-oral/entrevista-tematica/francisco-de-assis-magalhaes-gomes-i.

[6] São João Del Rei é um município brasileiro da região do Campo das Vertentes, sudeste do estado de Minas Gerais. É uma das maiores cidades setecentistas mineiras. A cidade foi fundada por bandeirantes paulistas e Tomé Portes del-Rei é considerado seu fundador. São João Del Rei dista cerca de cento e oitenta e três quilômetros de sua capital, Belo Horizonte.

por isso, ela viaja toda semana. Minha mãe (Maria Helena Martins Judice) também mora aqui e dedicou-se, principalmente, aos afazeres domésticos e à educação das filhas, apesar de ter se formado no curso de Letras na Pontifícia Universidade Católica (PUC/Minas). Era aquele negócio, as mulheres dessa época não conseguiam muita coisa, não é, Marinéia[7]?

Meu pai nasceu em 1925 e se formou como engenheiro, porque na época não havia curso de Matemática. Ele sempre foi professor, começou a trabalhar na Escola de Engenharia e com a Reforma Universitária; em 1968, houve a criação desse instituto aqui – o Instituto de Ciências Exatas (ICEx) e do Departamento de Matemática. Esse instituto está completando 50 anos esse ano (2018) e foi constituído reunindo os professores que atuavam em várias unidades da UFMG, principalmente na Escola de Engenharia, na Faculdade de Farmácia e na Faculdade de Filosofia, onde estavam sediados os cursos de licenciatura e bacharelado em Matemática, Física e Química. Então, com a criação desse instituto houve, na época, a criação dos Departamentos de Física, Química e Matemática, e meu pai foi o primeiro chefe do Departamento de Matemática. Agora estou fazendo um estudo junto com o Esteves[8], um aluno de Iniciação Científica, em que estamos lendo as atas das reuniões da Câmara do Departamento de Matemática. Ele já leu dos cinco primeiros anos e isso é bastante interessante para mim, pois, afinal, essa história do departamento é uma história que eu vivi em casa e, também, como professora, pois estou aqui desde 1978, há quarenta anos. Então, presenciei muita coisa.

Eu fiz o curso de licenciatura em Matemática aqui na UFMG e o concluí em 1977. Meu interesse sempre foi trabalhar no Ensino Superior, mas eu cheguei a dar aulas em uma escola privada daqui de Belo Horizonte, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, também. Fiz o curso de licenciatura e foi muito bom, porque fiz disciplinas da Faculdade de Educação que ampliaram e enriqueceram bastante a formação. Assim que me formei na graduação, eu comecei o mestrado[9] em Matemática, também na UFMG. E, naquela época, as pós-graduações não eram assim tão bem organizadas como hoje, eu demorei bastante para concluir o mestrado, tive o meu primeiro filho e depois eu terminei o mestrado, mas já estava dando aulas na universidade. Com o passar do tempo, comecei a me dedicar mais ao curso de Matemática trabalhando em cursos de formação continuada de professores com o conteúdo matemático e também em projetos de extensão.

---

[7] Marinéia dos Santos Silva é a entrevistadora e autora da pesquisa.

[8] Esteves Bruno de Oliveira Reis. Constituição de acervo documental para a História do Departamento de Matemática da UFMG. Início: 2017. Iniciação Científica (Graduando em Licenciatura em Matemática).

[9] Título da Dissertação: Multiplicidade e pontos críticos de funções definidas em variedades com bordo, Ano de Obtenção: 1984. Orientador: Eduardo Alfonso Chíncaro Egúsquiza.

Em 1993, eu comecei a lecionar algumas disciplinas que tínhamos aqui, chamadas "Matemática e Escola I, II e III" e que pretendiam fazer uma integração entre a parte matemática e a parte pedagógica do curso e eram ministradas por um professor do Departamento de Matemática juntamente com um docente da Faculdade de Educação. Continuei com essas disciplinas até que elas foram extintas do currículo, isso foi por volta de 2009. Elas foram substituídas por disciplinas ligadas à licenciatura, mas dadas somente por um professor do Departamento de Matemática, que são as que existem ainda hoje: "Números na Educação Básica", "Álgebra e Funções na Educação Básica" e "Geometria na Educação Básica". As três disciplinas "Matemática e Escola I, II e III" eram de 60 horas cada uma, ou seja, 180 horas do curso diurno. Posteriormente, no curso noturno, houve uma adaptação e eles colocaram duas disciplinas de Matemática e Escola, ou seja, um total de 150 horas do curso. Éramos sempre dois professores na sala de aula – um do Departamento de Matemática e o outro da Faculdade de Educação, era uma espécie de parceria. Na Faculdade de Educação, tem três departamentos e a distribuição que foi feita na época envolveu cada departamento em uma das três disciplinas de Matemática e Escola. A "Matemática e Escola I" pretendia trabalhar com os assuntos do atual ensino fundamental e era ministrada por um professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, então tínhamos o pessoal da Sociologia da Educação, da História da Educação e da Psicologia da Educação. A "Matemática e Escola II" era mais dedicada às questões do ensino, que ainda não se chamava ensino médio na época, e era ministrada por um professor do Departamento de Administração Escolar, que geralmente era um professor da área de Política. E a última, "Matemática e Escola III", era dedicada ao ensino da Geometria, que foi muito abandonada nas escolas durante certa época. Para ministrar essa disciplina, a gente contava com professoras (em sua grande maioria) do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da área de Educação Matemática. Se você quiser ler mais sobre isso, eu tenho um artigo[10] que relata a história dessas disciplinas, publicado na Zetetiké, em 1997.

Bom, com o passar do tempo, nós tivemos problemas nessas disciplinas, porque muitas vezes o professor da Faculdade de Educação pensava que não tinha responsabilidade para com essas disciplinas. Mas tivemos algumas experiências que foram ótimas, bastante interessantes e também a oportunidade de conviver com o pessoal da área de Educação. A professora Inês Assunção,[11] que era do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, foi uma dessas

---

[10] GOMES, M. L. M. Matemática e Escola: uma experiência integradora na Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais. Zetetiké, Campinas, v. 5, n.7, p. 95-109, 1997.

[11] Inês Assunção de Castro Teixeira é professora titular (aposentada) da Faculdade de Educação da UFMG e professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua na área de

professoras que ministrou essas disciplinas e ela trabalhava com narrativas... Eu não sei se você já teve a oportunidade de ler um livro[12] que foi organizado junto com ela, a partir de uma ideia dela. Esse livro foi feito da seguinte maneira: a professora Inês orientou no mestrado uma professora de Matemática chamada Maria José[13] e, no doutorado, orientou também um professor de Matemática chamado Wagner[14,] que hoje trabalha com o Filipe[15] na Faculdade de Educação. Ela me pediu para ser a coorientadora do Wagner a partir de certo momento, então eu acho que talvez, academicamente falando, a primeira vez que fui trabalhar com as narrativas foi com a professora Inês. O Wagner entrevistou muitos professores de Matemática e eu participei bastante da pesquisa dele como coorientadora. Até me lembro que o Vicente[16] esteve aqui na banca do Wagner.

A Inês teve a ideia de reunir as textualizações das entrevistas da Maria José e do Wagner para publicar o livro e nós convidamos vários pesquisadores para escrever sobre as narrativas que fizeram parte desse livro. Então, uma parte do livro são as narrativas dos professores a partir das entrevistas e a outra é a escrita dos pesquisadores a partir dessas narrativas dos professores.

Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação. Em seus estudos, tem analisado temáticas da condição docente e das vidas dos/as professores/as, dos tempos escolares e tempos docentes (experiência, uso e distribuição do tempo), bem como discussões relativas ao gênero e às mulheres, em especial. Mais recentemente, tem se dedicado a estudos e projetos de trabalho de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Docência e cinema. É professora pesquisadora do Grupo Mutum: Educação, Docência e Cinema.

[12] Nesse momento, Maria Laura se reporta ao currículo impresso procurando a referência deste livro: TEIXEIRA, I. A. C. (Org.); PAULA, M. J. (Org.); GOMES, M. L. M. (Org.); Auarek, W.A. (Org.). Viver e contar: experiências e práticas de professores de Matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. v. 1. 448p.

[13] Maria José de Paula é professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Tem experiência na área de Educação e Ensino de Matemática, Metodologia e Orientação de Pesquisas e Monografias. Sua dissertação é intitulada "Estilos de docência em narrativas de professores e professoras de Matemática" (2007). (Observação: Lattes atualizado em 28/06/2015).

[14] Wagner Ahmad Auarek é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC) da FaE/UFMG. Tem experiência na área de Educação e Ensino de Matemática, com ênfase em Educação Matemática. Sua tese, "Momentos críticos e de crítica nas narrativas de professores de matemática", foi defendida em 2009.

[15] Filipe Santos Fernandes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo). Recebeu, em 2015, o Prêmio Capes de Tese na área de Ensino. Tem especial interesse em temáticas ligadas à história da educação matemática; às relações entre educação do campo e educação matemática; e à participação da matemática em processos educacionais (saberes, poderes e subjetividades).

[16] Antonio Vicente Marafioti Garnica é livre-docente (2005) pelo Departamento de Matemática da Unesp, *campus* de Bauru, onde atua nos cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Ele também orienta e desenvolve pesquisas no PPGEM (Unesp de Rio Claro). Coordena o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (www.ghoem.org) e é editor do BOLEMA – Boletim de Educação Matemática desde 2008. Principais interesses de pesquisa: Formação de Professores de Matemática, História Oral, História da Educação Matemática, Narrativas, e Metodologias de Pesquisa.

Como eu te falei, fiz o mestrado em Matemática e o que me fez ir para o doutorado na Educação foi exatamente esse contato com professores desses outros departamentos que também ministraram as disciplinas de "Matemática e Escola", porque, com esse trabalho, fui me interessando e lendo muitas referências. Eu pensei primeiro em fazer o doutorado aqui mesmo, cheguei até a enviar o projeto, mas não deu certo. Na época, só havia uma professora do Programa da Faculdade de Educação orientando em Educação Matemática, a professora Manuela[17], que já se aposentou. Fiquei chateada por não conseguir, mas, nessa mesma época, comecei a me interessar pelo assunto que veio a ser o da minha tese[18].

No ENEM de 1998[19], eu conheci, pessoalmente, o Antonio Miguel[20], mas eu já lia os textos dele há algum tempo. Ele se interessou pelo meu projeto, então acabei indo fazer o doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp[21], em 2000, e consegui terminar em três anos. No ano de 2000, eu não dei aula em minha instituição, pois peguei as licenças-prêmio para fazer as disciplinas na Unicamp. Isso porque eu já tinha muito tempo de universidade... Esse era um tipo de licença que não existe mais hoje em dia; naquela época, a cada cinco anos você tinha direito a noventa dias de licença prêmio. Assim, na ocasião do doutorado, eu tirei duas delas e sobrou uma, que eu tirei esse ano, de setembro a dezembro. O ano de 2018 foi muito pesado para mim e senti necessidade de parar um pouquinho, porque realmente estava muito cansada. O funcionário público pode contar com esse tempo de licenças para aposentar, mas eu não preciso, pois já tenho muito tempo de universidade e posso me aposentar mesmo sem usar a licença para isso.

No doutorado, fiz a leitura das obras originais de quatro pensadores franceses do século XVIII. Na época, só uma pequena parte dessa literatura estava traduzida para o português. Na verdade, eu fiz um curso de francês instrumental para leitura. Como sempre li muito e me dou

---

[17] Maria Manuela Martins Soares David 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-aluno, participação e aprendizagem em salas de aula de matemática, caracterização da atividade matemática escolar, formação de professores que ensinam matemática.

[18] Título da Tese: Quatro visões iluministas sobre a educação matemática: Diderot, d'Alembert, Condillac e Condorcet. 2003.

[19] Em 1998, o VI Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) foi realizado em São Leopoldo/RS.

[20] Antonio Miguel é professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e junto ao Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM). Desenvolve e orienta pesquisas nos campos: história e filosofia da (e na) (educação) matemática; Historiografia cultural da matemática vista como conjuntos autônomos e dinâmicos de jogos de linguagem orientados por propósitos sociais normativos; relações entre matemáticas e artes vistas respectivamente como jogos preponderantemente normativos ou alegóricos de linguagem.

[21] Universidade Estadual de Campinas.

bem em português e quem se dá bem em uma língua acaba se dando bem nas outras também, não é? Eu não falo francês, mas consigo ler razoavelmente. Então, no primeiro ano do doutorado, eu fiquei viajando para fazer as disciplinas, até me lembro de uma greve que teve no período de um mês na Unicamp. Em 2001, eu voltei para as atividades da universidade aqui em Minas e fui a Campinas poucas vezes. Em agosto de 2002, fiz a qualificação e, em 2003, eu defendi a tese. Bem depois, foi publicado um livro[22] pela Editora da Unicamp sobre os estudos do doutorado.

Depois do doutorado, comecei o movimento para me inserir na pós-graduação em Educação. Esse movimento hoje é um pouco diferente, por exemplo, o Filipe já é professor credenciado e coorientou um orientando meu, o Brian[23], para poder ser inserido no programa. Aqui não se entra diretamente na pós-graduação, primeiramente ministram-se disciplinas, coorientam-se pesquisas. No ano passado, o Filipe já recebeu dois alunos e agora nós estamos no período do processo seletivo, em que ele abriu mais duas vagas também de mestrado. O professor tem direito de oferecer as vagas para o doutorado quando defende o primeiro aluno de mestrado.

No meu caso foi, a partir de 2005, quando ministrei a primeira disciplina na pós-graduação – História da Matemática na Educação Matemática – junto com a professora Manuela. Com isso, fui aprovada e minha primeira orientanda de mestrado ingressou em 2005, a Juliana[24,] que é professora do Centro Pedagógico. E, assim, foram entrando a cada ano meus orientandos; depois foi a Flávia[25,] que é professora da Universidade Federal de São João Del Rei e acabou de fazer doutorado com a Cármen Passos[26]. A terceira aluna de mestrado foi a

---

[22] GOMES, M. L. M. Quatro visões iluministas sobre a educação matemática: Diderot, d'Alembert, Condillac e Condorcet. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. v. 1. 344p.

[23] Brian Diniz Amorim é professor do Centro Pedagógico/EBAP da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação e participa do grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem).

Título da Dissertação: Indicações metodológicas para o ensino da matemática presentes em livros que circularam em Minas Gerais na primeira metade do século XX: um estudo da biblioteca pessoal da professora Alda Lodi. Ano de Obtenção: 2018

[24] Juliana Batista Faria é professora do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Atua nas seguintes áreas da Educação: Educação Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Formação Docente, (Auto)biografias e narrativas.

[25] Flávia Cristina Figueiredo Coura é professora da Universidade Federal de São João Del Rei. Desenvolve pesquisas sobre Formação de professores, sobre o ensino de Matemática na Educação Básica, Escrita Matemática e Aprendizagem.

[26] Cármen Lúcia Brancaglion Passos é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Investiga e orienta pesquisas de mestrado e doutorado em temáticas da área de Educação e Educação Matemática, em especial, a formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e narrativas de formação de professores. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM) na UFSCar. É pesquisadora do grupo PRAPEM/GEPFPM na Unicamp.

Fernanda[27], que é pedagoga. Então, foi assim, uma defendeu em 2007, a outra em 2008 e a outra em 2009. E, em 2009, eu assumi as duas primeiras orientações de doutorado, de duas alunas que chegaram a frequentar Rio Claro, a Andréa[28] e a Gláucia[29,] que trabalharam com História Oral. Não sei se você chegou a conhecê-las.

A Gláucia fez um trabalho sobre os professores dos anos iniciais e livros didáticos de Matemática. E a Andréa estudou um curso de formação continuada, que foi uma especialização que teve aqui. O Vicente esteve na banca da Andréa e a Heloisa[30] participou por *Skype* da banca da Gláucia, até me lembro que a Helô estava grávida nessa época. Bom, esse é outro ponto.

Outro encontro também com o Vicente foi quando ele veio, em 2004, na banca do Plínio Moreira[31], que foi meu colega no Departamento de Matemática e fez doutorado aqui com a Manuela. Tem um livro[32] do Plínio com a Manuela que é muito conhecido, porque trabalha com a formação matemática do professor. Outra coisa também é que o Vicente me convidou, em 2008, para escrever um artigo[33] para o Bolema e me deixou livre para escolher o tema do artigo. Eu, então, escolhi falar sobre o Pedro Nava e ele gostou bastante. Na verdade, eu me lembro do Vicente quando ele foi para a banca de um orientando do Miguel na Unicamp, chamado Wilson[34], embora o Vicente não se recorde desse encontro.

---

[27] Maria Fernanda Tavares de Siqueira Campos é professora de fundamental I no Colégio Logosófico González Pecotche. Atua principalmente nos seguintes temas: livro didático de matemática, ensino fundamental, jogos e materiais concretos, números e operações.

[28] Andréa Silva Gino é professora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência docente na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, Formação de Professores e Psicopedagogia. Desenvolve junto as redes públicas e privadas Assessoria Pedagógica e Formação Docente.

[29] Gláucia Marcondes Vieira é professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/CBH). Tem experiência na Educação Básica como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da FAE/CBH/UEMG.

[30] Heloisa da Silva é professora do departamento de Educação Matemática, da Unesp, Rio Claro e vice-líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (www.ghoem.org). Atua principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Educação Matemática; Formação de Professores de Matemática.

[31] Plínio Cavalcanti Moreira é professor aposentado do Departamento de Matemática da UFMG. Em julho de 2010, tornou-se professor adjunto do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Em 2016, participou da criação do Departamento de Educação Matemática da UFOP e passou a fazer parte do seu corpo docente, onde continua desenvolvendo estudos e pesquisas no campo da Educação Matemática, focalizando de modo especial as relações entre os processos de formação de professores e os saberes profissionais docentes.

[32] MOREIRA P. C.; DAVID, M. M. M. S. A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar (segunda edição). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1. 121p.

[33] GOMES, M. L. M. Potencialidades da Literatura como Fonte para a História da Educação Matemática: a obra de Pedro Nava. Bolema, Rio Claro, impresso, v. 21, p. 89-110, 2008.

[34] Wilson Pereira de Jesus é professor aposentado da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na relação entre Filosofia da Matemática e Educação Matemática, atuando

Em 2008, eu trabalhei muito na avaliação de livros didáticos de Matemática no PNLD[35] e o Vicente também trabalhou. Então nos encontrávamos e eu também fazia pareceres para o Bolema; enfim, mantínhamos contato por *e-mail*. Depois, eu propus de fazermos a edição temática do Bolema sobre a História da Educação Matemática. A partir desses contatos, ele me convidou para ser editora dessa edição que saiu em 2010, e são dois volumes. Fizemos muitos contatos por causa dessa revista e, depois, eu perguntei a ele se me aceitaria no pós-doutorado na Unesp em Rio Claro. Eu disse que tinha duas ideias para fazer o pós-doutorado: a primeira era trabalhar com as narrativas do Wagner, que eu havia coorientado, e a outra foi até uma ideia dada pelo meu marido, que era trabalhar com as memórias e as autobiografias escritas. O Vicente disse que a última ideia era a mais interessante, então fiz o projeto e ele recomendou que eu pedisse a bolsa do CNPq; eu pedi e ganhei. Estive no pós-doutorado no segundo semestre de 2010 e no primeiro de 2011. Nesse período, eu participei de todas as bancas de qualificação e defesa do Ghoem, porque na época a Dea[36], o Fernando[37], a Luzia[38] e depois a Ednéia[39] e a Mirian[40] eram os doutorandos do Vicente que participavam do Ghoem[41]. Eles eram ótimos, realmente era um grupo excelente. Nesse período do pós-doutorado, eu fui muitas vezes a Rio

---

principalmente nos temas que dentro da Educação Matemática relacionam filosofia da matemática, pedagogia da matemática e história da matemática.

[35] O Programa Nacional do Livro Didático foi criado mediante Decreto n° 91.542, de 19/08/1985, que trouxe algumas mudanças: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. Vale ressaltar, que desde 1937 havia instituições voltadas para tal fim.

http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico

[36] Dea Nunes Fernandes é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEM). Atua principalmente nos seguintes temas: matemática, ensino, aprendizagem e formação de professores.

[37] Fernando Guedes Cury é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na pesquisa, trabalha principalmente com os seguintes temas: história da educação matemática, história oral e formação de professores de matemática.

[38] Luzia Aparecida de Souza é líder do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (Hemep) e membro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, *campus* de Campo Grande. Trabalha com pesquisa em Educação Matemática, principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática, Narrativas e História Oral.

[39] Maria Ednéia Martins Salandim é membro do Grupo História Oral e Educação Matemática e professora da Unesp, *campus* Bauru. Atua principalmente com os seguintes temas: história oral, educação matemática, formação de professores, análise de livros didáticos e educação rural.

[40] Mirian Maria Andrade Gonçalez trabalha com pesquisa em Educação Matemática, principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática e Hermenêutica de Profundidade. Atualmente é professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Cornélio Procópio – UTFPR/CP.

[41] O Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem).

Claro, até me lembro que fomos a Portugal em um congresso[42], o Vicente, a Helô, a Ednéia e a Mirnoca (Mirian). Foi um período bom, de muita aprendizagem, valeu muito a pena.

No pós-doutorado, eu intensifiquei o estudo sobre narrativas, porque, ao trabalhar as narrativas com a professora Inês, eu lia o material do Wagner e o orientei a escrever os comentários sobre os professores. Ele fez muitas entrevistas e algumas não foram utilizadas na tese, porque ele tinha que defender com certa urgência. No livro (Viver e contar), há várias narrativas de professores que foram entrevistados pela Maria José e pelo Wagner.

A primeira vez que estudei muito sobre a História da Educação Matemática com esse viés para as narrativas autobiográficas foi a partir do pós-doutorado. Para escrever aquele artigo[43] do Bolema de 2012, eu estudei muito na época. Como eu não estava trabalhando em sala de aula, tinha apenas algumas orientações, então me dediquei aos estudos e comprei muitos livros. Depois continuei estudando essa temática e teve outro artigo[44] que saiu naquela edição temática do Bolema que foi editado pela Heloisa, Cármen e Adair[45]. Esse artigo é fruto da minha experiência com a formação de professores da licenciatura em Matemática a distância que temos aqui na UFMG... Esse curso começou a ser oferecido em 2009 em quatro polos e depois aumentou o número de polos, mas o nível de evasão é enorme.

Na verdade, esse curso está quase extinto, porque tem alunos que precisam formar, até existe uma possibilidade de começar a ter novamente, mas em polos mais próximos daqui. Já há um projeto para a sequência, mas do jeito que as coisas andam no país está tudo muito incerto, vamos esperar para ver o que acontece depois dessas eleições...

Esse é um livro[46] da História da Educação Matemática que surgiu quando eu ministrava a disciplina "História do Ensino de Matemática" nesse curso a distância. Ele é composto por três capítulos e, para o último capítulo, eu aproveitei as leituras que havia feito sobre memórias.

---

[42] GOMES, M. L. M. Sobre o ensino da Aritmética na Escola Nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a História da Educação Matemática. Covilhã (Portugal). Actas do I Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática. Lisboa: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2011. p. 272-280.

[43] GOMES, M. L. M. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 26, p. 105-138, 2012.

[44] GOMES, M. L. M. História da Educação Matemática, Formação de Professores a Distância e Narrativas Autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada. Bolema, Rio Claro, impresso, v. 28, p. 820-840, 2014.

[45] Adair Mendes Nacarato é docente da Universidade São Francisco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, prática pedagógica e narrativas (auto)biográficas. Atua em cursos de extensão voltados à formação docente e ao desenvolvimento curricular em matemática. É líder dos grupos de pesquisa: Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e Histórias de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem).

[46] Nesse momento, Maria Laura procura o seguinte livro na internet para me mostrar: GOMES, M. L. M. História do ensino da matemática: uma introdução. 1. ed. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. v. 1. 68p.

Vou abrir aqui na *internet* para você ver... Eu trabalhei com os alunos alguns extratos de memórias e pedi para eles estudarem, então tem atividades no final do livro. Depois eles escreveram a própria história... O curso começou em 2009, mas eu trabalhei nele a partir de 2013. Era um curso bimestral, bem curta a duração, sabe? E a gente tinha os tutores também que ajudavam a gente. Havia uma ementa, mas eu trabalhei com os alunos alguns estudos que eu já tinha feito. Então, foram produzidos vários livros com esse curso a distância e eles estão disponíveis na *internet*. [Marinéia, chega até aqui para você dar uma olhada, porque envolve narrativas...]. O livro está assim, olha para você ver: Unidade (1) Aspectos Gerais na História do Ensino de Matemática no Brasil. Aqui eu escrevi uma história a partir de leituras que eu tinha feito, peguei o livro da Maria Ângela Miorim[47] e outras leituras para escrever. Para a Unidade (2), eu peguei um artigo[48] que publiquei em uma edição do Bolema de 2006 sobre o tratamento dos números racionais na matemática escolar brasileira nos livros didáticos e propus algumas atividades para os alunos fazerem, para eles terem uma noção dos conteúdos, que as coisas mudam ao longo do tempo e tal. Então, você vê que não era um material totalmente estruturado cronologicamente, digamos. O Bloco (3) é este: "Memórias e reflexões: histórias de ensino de Matemática". Então, o que eu fiz aqui foi pegar alguns autores que eu tinha lido durante o pós-doutorado, utilizei trechos das memórias deles e coloquei para os alunos trabalharem. Eles adoraram trabalhar dessa maneira, acho que essa foi a parte que mais rendeu. [Depois você pode olhar com mais calma, não é?]

Cada unidade tem um texto e as atividades. No texto, eu discuto um pouco sobre os escritos autobiográficos, só que de uma maneira menos aprofundada que aquela dos artigos. Depois vêm trechos de livros de memórias. Esse aqui é um autor, Álvaro Moreyra e suas lembranças de um professor de Matemática; a professora Felicidade Arroyo Nucci e o ensino da tabuada; esse é um escritor, Augusto Meyer, e suas dificuldades com a Matemática; Sylvia Orthof é uma autora de livros infantis. [Eu vou te mostrar as atividades, daqui a pouco elas vão aparecer]. Humberto de Campos, que é um escritor e o Nelson Werneck Sodré, um historiador; depois um pequeno texto, "Breves reflexões sobre o ensino da Matemática nas memórias de seis brasileiros" e as referências. No final da unidade, estão as atividades, você está vendo?

Bom, na atividade (1) eles escolhiam dois entre os seis fragmentos que acharam mais interessantes e comentavam e, na atividade (2), eles escreviam uma história deles "Procure

---

[47] Maria Ângela Miorim é professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Temas de investigação: Formação de Professores de Matemática, História da Educação Matemática brasileira e História na Educação Matemática.

[48] GOMES, M. L. M. Os números racionais em três momentos da história da matemática escolar brasileira. Bolema, Rio Claro, v. 25, p. 17-44, 2006.

rememorar suas experiências de vida". Olha, Marinéia, a gente dava uma lista de tópicos para orientar a escrita do texto de memórias e isso foi bem interessante, eu colecionei bastante as memórias deles. Como o curso era a distância, os alunos mandavam seus trabalhos pela *internet* e eu salvava os trabalhos nas pastinhas.

Então, voltando a falar sobre o artigo do Bolema de 2014 (da edição temática sobre narrativas), eu trabalhei com as atividades que os alunos escreveram e peguei um tópico específico, que foi a questão da tabuada. Fiz também uma apresentação[49] dessas experiências no ENAPHEM[50] de Bauru. Depois teve outro artigo[51] que também foi publicado numa edição temática em 2015.

As pesquisas dos meus alunos têm outros objetos, porque, na verdade, o Programa aqui pede e eu também tenho trabalhado assim: raramente eu sugiro algum tema de pesquisa para o aluno fazer, em geral é ele que propõe, está bem? Por isso, você vai perceber que os temas são bem variados. Teve um tempo em que trabalhei com formação de professores com a professora Maria da Conceição[52], que é aqui da Faculdade de Educação. A professora Conceição trabalha com as questões de letramento e numeramento, então a minha primeira aluna de mestrado (a Juliana) foi coorientada por ela, porque ela já tinha uma experiência maior de orientação. Ela fez o doutorado na Unicamp antes de mim e até me incentivou muito, porque a gente trabalhou na disciplina "Matemática e Escola III" juntas.

A Juliana, que foi a minha primeira orientanda, fez um trabalho de EJA sobre numeramento e ainda tenho contato com ela, porque ela trabalha no Centro Pedagógico. A Flávia Coura quis estudar sobre a escrita matemática em uma turma de sexta série do ensino fundamental. Depois, a Fernanda, que é pedagoga, quis estudar os jogos e os materiais concretos em livros didáticos de Matemática. Nunca mais ouvi falar da Fernanda... Depois, teve o Oziel[53],

---

[49] GOMES, M. L. M.; TIZZO, V. S.; MORAIS, M. B.; PINTO, T. P. Narrativas autobiográficas e História da Educação Matemática na formação de professores a distância. 2014. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

[50] O II Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (ENAPHEM) foi realizado na cidade de Bauru/SP, nos dias 31/10 e 1 e 2/11 de 2014, tendo como mote "Fontes, temas, metodologias e teorias: a diversidade na escrita da História da Educação Matemática no Brasil".

[51] GOMES, M. L. M. Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. Perspectivas da Educação Matemática, v. 8, p. 587-606, 2015.

[52] Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca é professora da Universidade Federal de Minas Gerais e 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.

[53] Oziel de Souza ministra disciplinas relacionadas ao ensino de Linguagem: leitura e produção de textos, Matemática e Metodologias de Ensino. Desenvolve pesquisas que envolvem estudos na área da língua portuguesa em suas interações com outras formas de linguagem.

que era do interior do estado, e estudou as práticas de leitura nas salas de aula de Matemática. Então, os trabalhos da Juliana, da Flávia e do Oziel são voltados para a sala de aula.

A Kelly[54] é professora do Colégio Técnico e terminou o trabalho dela em fevereiro desse ano. Ela fez uma história do Colégio Técnico, mas eu já falei para ela que nós vamos escrever, dentro do meu projeto sobre participação feminina na história da Educação Matemática a partir dessa pesquisa, porque ela entrevistou duas professoras que têm perfis bem diferentes. Essa é uma questão que eu acho bem interessante para trabalhar a participação feminina. Esse projeto[55] começou esse ano e, como eu te disse, esse foi um ano bem tumultuado. Tem um artigo[56] que eu publiquei na Revista da História da Educação Matemática que é sobre três professoras que eu já venho estudando há algum tempo. Na verdade, eu já escrevi sobre essas professoras em momentos separados, mas a professora Circe[57], que fez a edição dessa revista, me pediu para escrever um artigo, então reuni as três professoras – uma mineira e duas paulistas – e ficou bem interessante.

Esse outro[58] aqui, por exemplo, não entra nesse projeto da participação feminina, que foi a partir do livro de memórias que o professor Carlos Galante escreveu, que é de São Paulo, e também há outro artigo[59] sobre o Humberto de Campos, que é um escritor, está vendo?

Voltando a falar das dissertações, você vai perceber a entrada de alguns trabalhos na linha de História, mas isso demora um pouco. O Paulo[60] que já esteve em Rio Claro algumas

---

[54] Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima Melillo é professora do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de matemática, informática na educação, educação a distância, ensino médio, História Oral.

[55] 2018 – Atual: Participação feminina na História da Educação Matemática: contribuições de escritos autobiográficos. O objetivo geral desse projeto é investigar a participação feminina no percurso da educação matemática brasileira desde as décadas finais do século XIX por meio de escritos autobiográficos compreendidos num sentido alargado. Como fontes a serem consideradas, temos não somente documentos escritos na primeira pessoa – diários, cartas, livros de memórias e autobiografias, mas também acervos pessoais compostos de livros e outros impressos, fotografias e outros objetos. Outras fontes particularmente importantes são os textos produzidos mediante entrevistas na metodologia da História Oral.

[56] GOMES, M. L. M. Professoras que ensinaram Matemática: memórias de Maria da Glória, Botyra e Felicidade. Revista De História da Educação Matemática, v. 4, p. 116-138, 2018.

[57] Circe Mary Silva da Silva Dynnikov é professora aposentada do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua no Programa de Mestrado em Ensino de Matemática do IME/USP, no Mestrado de Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas e no Programa de Pós-Graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, UFMT. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: História da Matemática, Formação de Professores, História da Educação Matemática no Brasil e Livro Didático.

[58] GOMES, M. L. M. Elementos de uma História de Formação Docente: as memórias de um professor de Matemática. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 32, p. 191-211, 2018.

[59] GOMES, M. L. M. Ensino da aritmética na escola de primeiras letras no século XIX: as memórias de Humberto de Campos. Acta Scientiarum. Education (Online), v. 39, p. 347, 2017.

[60] Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva é docente do Colégio Militar de Belo Horizonte e se dedica, também, a pesquisas no campo da História da Educação e História da Educação Matemática. É membro do Grupo de Pesquisa

vezes trabalhou com a História Oral ao constituir uma história do curso de licenciatura em Ciências de São João Del Rei. Durante o mestrado, a Ana Catarina[61] era professora da prefeitura daqui e dava aulas na sexta série, mas ela não fez a pesquisa na turma dela, foi na turma de um colega dela. Ela trabalhou com História envolvendo os números inteiros com os alunos, não é História da Educação Matemática, é História na Educação Matemática.

Agora, os dois primeiros trabalhos de doutorado não são historiográficos, mas usam História Oral. O trabalho do Diogo[62] não envolve História Oral e ele trabalhou com o acervo da Alda Lodi (1929 a 1950). A Inês[63] é uma professora que veio de Angola, eu não sei se você se lembra dela... Ela trabalhou com História Oral e estudou as memórias de um curso de formação de professores de Cabinda, em Angola. A Ana Rafaela[64] [você se lembra dela, não é?] também trabalhou com História Oral e estudou sobre Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Betim[65].

Em andamento, até o momento estou com quatro alunas de doutorado. A Renata[66] está trabalhando com História Oral e está estudando a história do ensino de Matemática no Colégio de Aplicação. Ela trabalha no Centro Pedagógico, onde o Diogo também trabalha. O Centro Pedagógico teve origem em uma escola chamada Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais e ela vai trabalhar o período inicial de 1954-1968. Nesse caso, ainda conseguimos entrevistar senhoras bem velhinhas, a Renata tem uma colaboradora de mais de

---

"História Oral e Educação Matemática" (Ghoem) e possui interesse nos seguintes temas: formação de professores de Matemática, história da formação de professores de Matemática, história da educação matemática, história oral.

[61] Ana Catarina Cantoni Roque é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *campus* Governador Valadares e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Atua principalmente nos seguintes temas: história da matemática, ensino fundamental, ensino médio, modelagem matemática e história da Educação Matemática.

[62] Diogo Alves de Faria Reis é professor do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da UFMG e do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Atua principalmente nos seguintes temas: TICs na Educação Matemática, Avaliação, História da Educação Matemática, Formação de Professores, Metodologia da Aritmética, Cultura e Afetividade na Educação Matemática, Enculturação e Aculturação Matemática e Valores.

[63] Inês Florinda Luísa Buissa tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Título da Tese: Memórias de um curso de formação de professores de Matemática do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda/Angola num recorte temporal 1998-2009, Ano de obtenção: 2016.

[64] Ana Rafaela Correia Ferreira é professora do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Ghoem – Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" e do GEN – Grupo de Estudos sobre Numeramento (FaE-UFMG). Pesquisa atualmente os seguintes temas: Educação Matemática, Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), História da Educação Matemática, Numeramento, Ensino de Álgebra, Educação Infantil, Atividades Investigativas e Estratégias de Ensino e Aprendizagem em Matemática.

[65] Betim é um município brasileiro do estado de Minas Gerais que pertence à Região Metropolitana de Belo Horizonte e é considerado o quinto município mais populoso do estado.

[66] Renata Alves Costa é professora efetiva do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da UFMG e atua principalmente nos seguintes temas: Avaliação, História da Educação Matemática, Formação de Professores, Atividades Investigativas e Estratégias de Ensino e Aprendizagem em Matemática.

oitenta anos. A Luiza[67] estuda sobre a CADES[68] do Ceará e ela está tendo muito trabalho para encontrar pessoas para entrevistar. Ela entrevistou um docente que nem é professor de Matemática, mas ele deu uma entrevista ótima. Eu já li a textualização, então está no processo de validação. Esse colaborador teve um AVC (acidente vascular cerebral) e não está conseguindo ler o texto agora. Nesse caso, realmente não está fácil, porque quando temos um período mais recente encontramos muita gente para entrevistar.

A Ana Catarina está trabalhando com História Oral ao constituir uma história do primeiro curso de formação de professores de Matemática, em Governadores Valadares[69]. A outra aluna de doutorado também se chama Flávia[70], ela fez Iniciação Científica comigo dois anos, fez o mestrado e agora está no doutorado. Durante a Iniciação Científica, ela leu todos os trabalhos publicados em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, que até naquele momento tinha um total de trinta e cinco dissertações e sete teses. Então, na Iniciação Científica ela fez resenhas desses trabalhos e, no mestrado, ela continuou aprofundando o mesmo tema. Já no doutorado, ela está estudando todos os textos da Revista de Ensino de Minas Gerais, inclusive texto para ela não é só escrito, tem também ilustrações e ela vai qualificar em novembro.

Então, você vê que são objetos bastante variados e depois, a partir de certo momento, os trabalhos ficaram mais voltados para a História da Educação Matemática. Porque, na verdade, Marinéia, a gente fazia o que o aluno propunha. Alguns trabalhos dos meus orientandos eu consigo agrupar em algum projeto de pesquisa, porque todo ano eu tenho que vincular o que eu publiquei a um desses projetos. Então, tem um projeto que iniciou em 2008 e eu não acabo com ele, pois ele engloba mais temas: o título é "Educação Matemática e História: diálogos entre o passado e o presente". E o outro tem a ver com a escrita autobiográfica que começou no pós-doutorado, em 2010 e foi renovado em 2015, que é "Escrita autobiográfica e História da Educação Matemática", esse é o do CNPq[71]. Tem mais dois projetos que são

---

[67] Luiza Santos Pontello é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.Atua principalmente nos seguintes temas: metodologias do Ensino da Matemática, laboratório de ensino da Matemática, História da Educação Matemática.

[68] A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário foi criada em 17 de novembro de 1953, pelo decreto nº 34.638 com o intuito de elevar e difundir o nível do Ensino Secundário no Brasil.

[69] Governador Valadares é município brasileiro no interior do estado de Minas Gerais, região sudeste do país. Localiza-se no vale do rio Doce, a leste da capital do estado (Belo Horizonte) distando cerca de trezentos e vinte quilômetros.

[70] Flávia Aparecida Britto é docente do Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH) e coordenadora do curso de Pós-Graduação do Programa de Especialização Docente em Ensino de Matemática - PED Brasil UNIBH.

[71] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

antigos: um sobre o "Mapeamento da produção em Educação Matemática" e "Estudos sobre o Numeramento", que terminou em 2011. Vou falar do último, que é sobre as mulheres (Participação Feminina na História da Educação Matemática: contribuições de escritos autobiográficos), porque, depois de três anos, temos que apresentar outro projeto para o CNPq. O ano passado eu falei sobre ele na reunião[72] do Ghoem que teve aqui, você se lembra? Eu não tenho aluno se dedicando aos projetos, mas as pesquisas deles podem gerar trabalhos nessa área, então eu também aproveito os dados dessas pesquisas para escrever. Por exemplo, o Brian, que defendeu o mestrado esse ano, trabalhou sobre a biblioteca pessoal de uma professora, Alda Lodi, então esse tema pode gerar um trabalho, você está entendendo?

Meu interesse pelos estudos historiográficos surgiu na verdade... Porque é assim, Marinéia, a gente fica sempre tentando construir a própria história. Quando eu fiz o texto da minha qualificação do doutorado e depois eu recuperei isso no meu memorial para o concurso de titular, eu lembrei que, nas disciplinas de "Matemática e Escola", a gente trabalhava um pouco de História da Educação Matemática, com o movimento da Matemática Moderna, e lia alguns textos que eram do Dario[73], do Miguel, textos referentes à História. E também o doutorado já foi para esse lado.

No Departamento de Matemática, temos três professores da área da Educação Matemática, que são a Jussara Loiola[74], que se dedica à Modelagem principalmente; a Cristina[75], que fez doutorado aqui na UFMG mesmo e trabalha mais com a formação matemática dos professores – mas ela não está credenciada na pós em que Jussara e eu trabalhamos, ela trabalha no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação. Os professores do Departamento de Matemática não querem fazer concurso para a área de Educação Matemática. Agora, por exemplo, quando a gente não quer ministrar as disciplinas voltadas para a Educação, na maioria dos casos são professores substitutos que ficam responsáveis. Com isso, fica complicado, porque a gente também quer trabalhar em outras disciplinas. Atualmente,

---

[72] O "Ciclo de Seminários História Oral e Educação Matemática – GHOEM 15 anos!" foi realizado nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 2017, nas dependências da Faculdade de Educação da UFMG.

[73] Dario Fiorentini é professor da Universidade Estadual de Campinas. Temas e linhas de pesquisa e de atuação docente: educação matemática, formação e desenvolvimento profissional de professores, saberes docentes e prática didático-pedagógica em matemática. Desde março de 2015, é editor-chefe da Revista Zetetiké e líder dos grupos de pesquisa (PRAPEM, GEPFPM, GdS).

[74] Jussara de Loiola Araújo é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Atua principalmente nos seguintes temas: educação matemática, modelagem matemática, educação matemática crítica, novas tecnologias e teoria da atividade.

[75] Maria Cristina Costa Ferreira é professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua no Mestrado Profissional (PROMESTRE/FAE/UFMG) e desenvolve estudos e pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática, Conhecimento Matemático Específico do Professor da Escola Básica e Educação Algébrica.

tem uma professora substituta que pegou três turmas, uma de "Álgebra da Educação Básica" e duas de "Números na Educação Básica".

Então, assim, eu enfrentei um pouco de dificuldades dentro do departamento quando decidi ir para a Educação Matemática. Tanto que, na minha promoção de titular, eu fui reprovada na primeira vez, eram professores de fora, mas todos matemáticos. Eu tive colegas aqui que me apoiaram, houve um movimento bacana em relação a isso. Quando foi a segunda vez que eu tentei a promoção, teve uma professora da área de Educação Matemática na banca, que é a Maria Teresa[76]. Agora vou me encontrar com ela, porque estaremos na banca[77] da Cármen[78] na semana que vem. Então, é muito complexo, mas como eu tenho, digamos, certo destaque, pois trabalhei no PNLD, sempre sou convidada para eventos, para bancas e tenho muitas publicações, eles têm certo respeito. Havia pessoas que eram mais preconceituosas, que causavam mais incômodos, mas já estão aposentadas. Alguns professores são eméritos e estão por aqui de vez em quando, mas não com a mesma frequência de antes.

Outra coisa que cabe registrar nessa questão das narrativas é que, nessas disciplinas da Licenciatura da Matemática e Escola, a gente sempre trabalhou com narrativas; se a gente for pensar, porque os alunos sempre faziam uma narrativa oral ou escrita nas primeiras aulas do curso, por exemplo. Os alunos relatavam suas experiências durante a educação básica e, até hoje, se a gente for, por exemplo, iniciar uma disciplina de Álgebra na Educação Básica, eu ainda pergunto como foram as experiências deles, fazemos um roteiro e discutimos essa questão.

Foi muito bom participar das atividades do Ghoem, eu gosto e aprendi muito, li trabalhos muito bons em Rio Claro, aprendi realmente bastante. E também acho que busquei caminhos próprios, porque eu fui ler outras referências também, entendeu? E a coisa está se desenvolvendo bem, porque os meus alunos estão fazendo seus doutorados e mestrados e a gente publica artigos, então está tudo indo bem. Agora, na seleção de doutorado, apareceram dois candidatos que também querem trabalhar com História Oral. Mas eu só tenho uma vaga,

---

[76] Maria Teresa Menezes Freitas é professora da Universidade Federal de Uberlândia, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professor de Matemática, Educação Matemática, Professor de Matemática, Escrita e Formação, Desenvolvimento Profissional.

[77] FREITAS, M. T. M.; GOMES, M. L. M.; SOUZA, E. C.; MOURA, M. O.; ABRAMOWICZ, A. Comissão Especial de Avaliação para Promoção à Classe E, de Professor Titular, da Carreira do Magistério Superior, da Professora Cármen Lúcia Brancaglion Passos. 2018.

[78] Cármen Lúcia Brancaglion Passos é professora da Universidade Federal de São Carlos e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GEM). Investiga e orienta pesquisas na área de Educação e Educação Matemática, em especial, a formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e narrativas de formação de professores. É pesquisadora do grupo PRAPEM/GEPFPM na Unicamp.

vamos ver como é que vai ser. Isso está um problema, porque, às vezes, os candidatos são bons e eu fico com pena das pessoas, mas a Kelly, essa minha orientanda, esqueci de te falar, ela só entrou na terceira vez. Ela foi persistente, viu! (risos).

Sobre a escrita autobiográfica, eu tenho utilizado os termos escrita autorreferencial, escrita de si, produção de si e uso tudo como sinônimo, mas tem autores que fazem diferença entre memórias e autobiografias, por exemplo. O livro[79] do Philippe Lejeune foi interessante ter descoberto aqui na livraria da UFMG. O instituto onde estamos tem duas entradas e uma delas dá para a Praça de Serviços, onde ficam os bancos e essa livraria, entre outras coisas. Na verdade, Marinéia, esse livro é o seguinte: Lejeune já trabalha com esse tema há muitos anos e ele foi mudando algumas coisas, enfim, não é um livro fácil, não! A primeira parte é um artigo que já está bastante antigo e ele foi reformulando e tornando o tema ainda mais complexo. Ele tem um *site* em francês, não sei se você já teve curiosidade de ver... Eu acho que ele tem uma entrevista em português para as revistas brasileiras, entendeu? Porque eu já vi uma entrevista dele em português. Mas, hoje ele faz de tudo, porque ele começou só com a autobiografia escrita, depois passou a colher depoimentos de tudo quanto é tipo, eles têm alguns centros na França que colecionam depoimentos de todo o tipo, entendeu? Ultimamente, não tenho usado o Lejeune. Na verdade, ele foi muito utilizado para escrever aqueles artigos que te falei, mas esse autor é muito interessante, porque ele é filósofo, fala sobre o tempo e é mais da obra literária, sabe? Esse outro[80] livro aqui, eu comprei em sebo e utilizei para escrever aquele artigo de 2015 que foi publicado na Perspectivas da Educação Matemática.

Já Connelly e Clandinin, para mim, é uma perspectiva bem diferente, entendeu? Já aquele texto[81] antigo deles foi o Vicente que me indicou e eu imprimi e li na época. Na verdade, a primeira vez que eu ouvi falar de Connelly e Clandinin foi com o Dario, porque o Grupo de Sábado (GdS) é bem antigo e tem aquele primeiro livro[82], que tem a edição pela Faculdade de Educação da Unicamp. Tem um livro que eu fiz o prefácio[83] e que, na verdade, foi uma resenha que eu aproveitei para ser o prefácio da segunda edição, porque quem havia feito o prefácio da

---

[79] LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 459 p. (Coleção Humanitas).

[80] Nesse momento, Maria Laura se referiu ao livro: NUNES, B. O tempo na narrativa. São Paulo: Ática, 1998.

[81] CONNELLY, M. F.; D. F. CLANDININ. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". In: LARROSA, J.et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educaión. Barcelona, Laertes, 1995, 241p.

[82] Grupo de Pesquisa-Ação em Álgebra Elementar. Histórias de aulas de matemática: trocando, escrevendo, praticando, contando. Grupo de Pesquisa-Ação em Álgebra Elementar. Campinas, SP: Graf. FE: CEMPEM, 2001.

[83] GOMES, M. L. M. Prefácio do livro Por trás da porta, que matemática acontece? Campinas: Ílion, 2010 (Prefácio).

primeira edição, eu acho que foi o Romulo[84]. Eu gosto bastante desses livros para trabalhar a formação de professores.

Já a narrativa na formação de professores tem sido predominantemente autobiográfica. Agora a palavra narrativa ela está muito desgastada, porque tudo é narrativa. Talvez você tenha um campo semântico que vai envolver narrativa, a escrita autobiográfica, todas essas questões. É muita coisa e você não vai dar conta de fazer tudo, não é? Você vai ter que limitar... Não sei se valeria a pena você entrevistar mais professores, talvez fosse melhor você ficar somente com os da Educação Matemática, como você já está fazendo.

Outro autor que gosto e é bem interessante é o Antonio Viñao[85], que é espanhol e trabalha bastante com a História da Educação e eu tenho citado bem nos meus textos. E agora eu não estou me lembrando de todos... Eu teria que pegar os artigos e olhar, mas tem a Beatriz Sarlo[86], com o "Tempo passado, cultura da memória e guinada subjetiva" e o Paul Ricoeur[87], que também gosto muito, mas a leitura do livro "Tempo e Narrativa[88]" é muito difícil. Tem aquele outro dele também, a "História, a memória e o esquecimento" que gosto e usei bastante. O "Tempo e Narrativa" é mais difícil, porque exige muito, ele exige que você conheça Literatura, ele discute desde Aristóteles e a história de Santo Agostinho. Não é um livro para

---

[84] Romulo Campos Lins (1955-2017) era professor livre-docente da Unesp de Rio Claro, onde atuou por 25 anos no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e cursos de graduação. É considerado por seus pares como um dos principais pensadores de sua geração. Ao longo de sua vida acadêmica, criou o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) um modelo epistemológico e uma ferramenta teórica adotada por professores e pesquisadores em Educação Matemática. Liderava o grupo Sigma-t. Romulo foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988, e presidente de 1995 a 1998.

[85] Antonio Viñao Frago é Catedrático de Teoria e História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia. As suas principais linhas de investigação são os processos de alfabetização (a leitura e a escrita enquanto práticas sociais e culturais), escolarização e profissionalização docente, a história do currículo (o espaço e o tempo escolares, os manuais escolares) e o ensino secundário, assim como a análise das políticas e reformas educativas nas suas relações com as culturas escolares.

[86] Beatriz Sarlo nasceu em 1942 em Buenos Aires na Argentina. Ela é escritora, jornalista e ensaísta que desenvolve a crítica literária e cultural. Lecionou literatura argentina na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires durante vinte anos. É autora de vários livros, dentre eles: Siete Ensayos sobre Walter Benjamin (2000); Tiempo Presente (2001); Ficciones Argentinas: 33 Ensayos (2012) e Zona Saer (2016).

[87] Paul Ricoeur (1913-2005) foi um filósofo francês onde sua vasta e completa obra reflete uma tentativa de conciliar, criativamente, algumas das correntes mais significativas da filosofia contemporânea: a fenomenologia, a hermenêutica, o existencialismo e a psicanálise. Renovou a hermenêutica associando à psicanálise.

[88] *Tempo e narrativa* é considerada por muitos a obra magna de Paul Ricoeur. Trata-se de uma trilogia fomentada por diversificado e rico debate intelectual, cuja tese precípua baseia-se na implicação mútua entre tempo humano e atividade narrativa. Os três volumes são assim identificados: I — *A intriga e a narrativa histórica*; II — *A configuração do tempo na narrativa de ficção*; e III — *O tempo narrado*. A tríade forma um vultoso tratado hermenêutico com o qual Ricoeur busca estabelecer ligações entre a narrativa de história e a narrativa de ficção, algo que figura como item primordial na ordem do dia das reflexões do romance e da historiografia contemporâneas, suscitando questões a respeito do que é real e do que é inventado e suas formas de captação e transmissão. http://rascunho.com.br/tempo-narrado-tempo-vivido/

você ler do início ao fim... Tem que ler um pedaço aqui, outro ali e ele é muito bom, eu gosto muito do Ricoeur.

Nunca fui ao CIPA, não é fácil sair para tantos eventos, primeiro porque eu trabalho muito aqui, sou dona de casa, tenho muitas aulas, tenho os meus orientandos e eu não tenho mais energia para muitas viagens mais, a gente vai ficando mais velha, vai ficando cansada. (risos). Os jovens têm muito entusiasmo pelos eventos, eu já fui a muitos, hoje eu não tenho mais esse pique. Vou em novembro no Enaphem, em Campo Grande... Esse ano, como eu te falei, está muito puxado para mim, muitos problemas, minha filha está no doutorado está passando um aperto e está precisando de mim, o meu pai morreu e teve essas questões com o inventário, sempre tem conflito de família, então não está brincadeira, não!

E essa pessoa[89] concorrendo à Presidência da República que está enlouquecendo a gente! Você viu o pessoal do PT[90], ninguém aparece com adesivo nos carros, porque estão com medo. Muita briga, não é, Marinéia? Você acaba se desentendendo com pessoas da família, com pessoas conhecidas e a gente se desgasta muito! Se você precisar de mais alguma questão ou informação, me avise! Na minha casa, eu tenho outros livros também sobre narrativas. São livros que comprei e não cheguei a usar, pode ser que tenha alguma referência que você não conhece, não é? Eu vou olhar em casa e qualquer coisa te envio as fotos das capas dos livros pelo *WhatsApp*.

[89] Nesse momento, Maria Laura se referia a Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente do Brasil, pelo Partido Social Liberal (PSL).

[90] Partido dos Trabalhadores.

Entre traços, tramas e travessias: a História Oral como um *porvir* metodológico na pesquisa

Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio

A invenção do cotidiano (Certeau, 2001, p. 183).

Imagem 18: *Searching for something not meant to be found*, James R. Eads

Este texto tem como intuito descrever os pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos que caracterizavam nossas intenções iniciais de pesquisa, bem como os deslocamentos, rupturas e atravessamentos durante o processo de tessitura desta tese e a de produção das narrativas de nossos colaboradores. A partir delas, pudemos tecer nossas compreensões sobre a potencialidade das narrativas nos processos e pesquisas na formação de professores que ensinam Matemática e, em particular, no modo como pensar a Educação Matemática. Ao discorrer sobre os movimentos inerentes do *caminhar metodológico*, entendemos que tais movimentos se fazem mediante processos, sensibilidades, desdobramentos entre aquilo que almejávamos no início e aquilo que, de fato, desenhou-se. Nesse exercício, por vezes melindroso e repleto de desafios, fomos nos constituindo em meio aos processos de subjetivação, junto ao caos, à insegurança, às incertezas, uma vez que o tema em si é fugidio e, por mais que pensemos ou desejemos exercer algum tipo de controle, de ordem, ele sempre nos escapa por entre os dedos[1].

Nesse movimento vibratório, apresentamos nossas idas, vindas, (re)começos e dificuldades das fases que fizeram parte do contexto investigativo. A composição da trama, consideramos, pode ser complementada pelos aspectos já narrados nos itens que antecedem à apresentação de cada narrativa dos colaboradores e, também, outros deslocamentos que são abordados no texto seguinte: "*Estranhamentos, desequilíbrios, deslocamentos: buscando sentidos com os movimentos da pesquisa*".

A constituição de nosso tema da pesquisa (potencialidades das narrativas na Educação Matemática) emergiu das minhas experiências e acontecimentos[2], desde 2012, que marcam, de certa forma, o meu pertencimento no Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação

[1] Ver, por exemplo, a narrativa de Soninha.

[2] Desde o primeiro ano que participei das reuniões do grupo, havia o movimento de intensificação dos estudos sobre os diferentes modos de mobilização das narrativas na Educação Matemática, seja pela não compreensão dos pareceristas sobre a relação da História Oral com as narrativas e, essa incompreensão, percebo que perpassa os dias atuais. Outro acontecimento nessa direção foi, por exemplo, os relatos de alguns integrantes do grupo (Ana Cláudia, Fernanda Rosa e Filipe Fernandes) que voltavam dos eventos sendo questionados por professores responsáveis pela dinâmica de apresentação dos trabalhos nos congressos, ou pelo público em geral, que seus trabalhos não eram voltados para as narrativas. Nessa direção, houve um movimento de criação de um "subgrupo do Ghoem" para que a discussão fosse mais enfática tendo como tema central os estudos (auto)biográficos voltados para a formação de professores que ensinam Matemática. Lembro-me que Ana Cláudia, Fernanda Rosa e Filipe Fernandes se reuniam, pois seus trabalhos foram os pioneiros a abordar modos diferentes de se operar com as narrativas como fontes de dados, que não estivessem estritamente voltados para a metodologia da História Oral. (ZAQUEU, 2014; ROSA, 2013; FERNANDES, 2016). Participei, dessas mobilizações, mas à época dei continuidade nos estudos sobre o meu tema de pesquisa do mestrado que foi o CEFAM (SILVA, 2015).

Parte dessas discussões podem ser acompanhadas na narrativa de Vicente Garnica neste trabalho.

Matemática" (Ghoem[3]). Ao longo dos anos, de um modo geral, foram sendo intensificadas as leituras e discussões sobre as narrativas no grupo com a intenção de compreendermos os discursos que giravam em torno das narrativas e qual seria o lugar, ou as imbricações, da História Oral nessa seara[4]. Minha orientadora, professora Heloisa, que já desenvolvia um projeto[5] de pesquisa, com vistas a ampliar tais discussões, submeteu, em 2015, um novo projeto, intitulado "Mobilizações de Narrativas na/para a formação inicial de professores de Matemática[6]", com o intuito de investigar, elaborar e analisar as potencialidades das narrativas (em suas variadas formas) nos (e para os) espaços voltados à formação de professores (das diversas áreas do conhecimento).

Nessa perspectiva, pensei em elaborar um tema para os estudos do doutorado que pudesse contribuir mais diretamente com os interesses desse novo projeto, até porque, naquele momento, eu desejava mudar o foco de leituras e estudos, tendo em vista que meu trabalho de mestrado foi de caráter historiográfico (SILVA, 2015). Por ser bolsista (CNPq) durante o mestrado, pude me dedicar mais efetivamente às discussões e leituras, tanto do Ghoem, como do "grupo de orientandos" da professora Heloisa, que, dentre outros afazeres, discutíamos os textos e os projetos de pesquisa dos colegas e outras leituras de nossos interesses. A partir dessas investidas, participei da elaboração e desenvolvimento dos trabalhos[7] de doutorado dos colegas,

---

[3] Inicialmente, o foco das pesquisas do Ghoem voltava-se prioritariamente à constituição de elementos e problemáticas acerca da História da Educação Matemática no país, que tem a História Oral como metodologia norteadora das práticas e objetos de estudos na Educação Matemática. Contudo, dada a pluralidade de objetos na Educação Matemática e à medida que os primeiros estudos de doutoramento foram concluídos, desencadearam-se interesses por novos enfoques e temas, surgindo ramificações do grupo em distintas instituições do Brasil, especialmente quando os novos pesquisadores vincularam-se a Programas de Pós-Graduação e aderiram ou criaram linhas de pesquisa. Assim, o Ghoem, atualmente, é um grupo interinstitucional, com braços espalhados em vários estados brasileiros, como São Paulo, Rio Grande do Norte, Maranhão, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.

Atualmente, os modos de operar no grupo perpassam os estudos e as pesquisas nas quatro principais linhas de pesquisas: *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam ou ensinaram Matemática no Brasil* (GARNICA, 2018)*; Análise de Livros Didáticos – Hermenêutica de Profundidade* (MARTINS-SALANDIM, 2018)*; Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (inclusiva)* (BARALDI, 2018) *e História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção* (SILVA, 2018).

[4] Podemos acompanhar tais discussões na narrativa de Vicente.

[5] O primeiro projeto de pesquisa coordenado pela professora Heloisa, intitulado "A História Oral como Instrumento no Desenvolvimento da Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática", tinha como objetivo principal discutir, via pesquisa e intervenção, os fundamentos das narrativas e da História Oral em atividades que foram pensadas estrategicamente para a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Esse projeto contou com o desenvolvimento dos trabalhos de mestrado de Tizzo (2014) e Flugge (2015); os quais pude acompanhar mais de perto. Para leitores interessados nos resultados desse projeto, indico as leituras dos trabalhos anteriores, como também Silva (2013); Tizzo, Flugge e Silva (2015); Silva (2016 e 2018).

[6] Edital MCTI Nº 001/2016 Universal (CNPq).

[7] As teses desenvolvidas têm como principais pontos de discussão, de um modo geral: tecer compreensões sobre a mobilização de narrativas na formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

Ana Cláudia (ZAQUEU-XAVIER, 2019) e Vinícius (TIZZO, 2019), que, à época, estavam em fase inicial.

A partir daí, intensifiquei os estudos e pesquisas sobre autores que tratam das distintas mobilizações das narrativas na Educação Matemática e, decidimos, minha orientadora e eu, selecionar grupos de pesquisa que trabalham com narrativas na formação de professores que ensinam Matemática, fazendo a leitura da produção acadêmica de seus pesquisadores[8], desenvolvida ao longo dos cinco últimos anos (2012 a 2016). Pensamos, portanto, que a metodologia do Estado da Arte e do Estado do Conhecimento seria viável para nossos interesses e, definimos, a questão norteadora do projeto – submetido à seleção para o doutorado do PPGEM – que ficou assim enunciada: *Como as narrativas têm sido mobilizadas na formação de professores que ensinam Matemática no Brasil?* Já o objetivo geral, definimos nos seguintes termos: *Compreender a mobilização das narrativas na formação de professores que ensinam Matemática, mediante a análise das produções acadêmicas dos pesquisadores participantes dos grupos de pesquisa que têm por intenção a abordagem das narrativas na formação de professores que ensinam Matemática no Brasil*. De forma mais específica, pretendíamos elaborar um mapa dos grupos de pesquisa que trabalham as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática; identificar e tecer considerações sobre os enfoques metodológicos e referenciais teóricos registrados na produção acadêmica dos pesquisadores de determinados grupos de pesquisa e, ainda, identificar e tecer considerações sobre possíveis contribuições das mobilizações das narrativas envolvendo professores em processos voltados à formação.

Para tanto, iniciamos um levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) com a intenção de identificarmos os grupos que trabalham com o enfoque nas narrativas na formação (inicial e continuada) dos professores que ensinam Matemática (Área: Educação, ou ainda, Educação e Ciências Humanas)[9]. Após esse levantamento (e em paralelo),

---

à Docência (Pibid) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (ZAQUEU-XAVIER, 2019); enquanto que o trabalho de TIZZO (2019) foi tecer compreensões sobre as mobilizações de narrativas e suas abordagens na (e para a) formação de professores no âmbito dos subprojetos Pibid, da Unesp/Rio Claro.

[8] Vale ressaltar que esses pesquisadores são os coordenadores do grupo, bem como professores doutores que se formaram e permanecem no grupo.

[9] Alguns dos grupos de pesquisa: Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências (UFPA); Formação de Professores (IFRS); Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividade (UFRN); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Gênero (UFSM); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre processos formativos e saberes da Docência (UFSCar); Narrativas e Educação (UFPE); Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas e Trabalho Docente (UFSCar); Vozes da Educação: Memória(s), História(s) e Formação de Professores (UERJ); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação

identificamos os pesquisadores que fazem parte desses grupos de pesquisa, na tentativa de selecionarmos suas produções acadêmicas, mediante mapeamento dos seus currículos Lattes. Tais produções abarcavam livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas e boletins, no período compreendido de 2012 a 2016. Esse tempo estava delimitado inicialmente, mas não era fixo, pois dependeria dos movimentos que a pesquisa nos proporciona. Assim, as perspectivas teóricas e metodológicas que embasaram os trabalhos publicados também seriam estudadas e discutidas em nossa investigação.

Nesse cenário, pretendíamos discutir as propostas metodológicas que vêm sendo denominadas "Estado da Arte", "Estado do Conhecimento" e, ainda, "Estado da Questão"[10]. As pesquisas que utilizam essa abordagem metodológica são prioritariamente as norte-americanas e percebemos que pesquisadores brasileiros começaram a utilizar tais perspectivas metodológicas no campo educacional somente a partir da década de 1990[11]. Os estudos do tipo "Estado do Conhecimento" consistem em realizar sínteses integrativas da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um determinado período de tempo. Esses estudos "têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber" (ANDRÉ, 2009, p. 43). Por isso, para as nossas intenções, tais aportes metodológicos nos ajudariam a discutir um tema emergente (das narrativas) na formação de professores que ensinam Matemática e a compreender:

> [...] a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental nesse tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. [...] Estados da Arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as

Comparada (Unicamp) e o Grupo História Oral e Educação Matemática (Unesp/Bauru). Vale ressaltar que outros grupos de pesquisa também foram identificados nesse levantamento.

[10] Essas perspectivas teórico-metodológicas são apresentadas e discutidas como abordagens que por alguns são utilizadas como sinônimos (ANDRÉ, et al, 1999; FERREIRA, 2002; ANDRÉ, 2002; ROMANOWSKI & ENS, 2006; BRZEZINSKI & GARRIDO, 2007; ANDRÉ, 2009; GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011 e ROMANOWSKI, 2013); por outros, mostram determinados distanciamentos e distinção terminológica (PEREIRA, 2013), e ainda por autores que diferenciam o Estado da Arte para Estado da Questão (THERRIEN & THERRIEN, 2004; PAULA, 2014).

[11] Trata-se das seguintes pesquisas: "Alfabetização no Brasil - o estado do conhecimento (Soares, 1989); Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação (Fiorentini, 1994); Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental (Megid, 1999); Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995 (Ferreira, 1999); Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996 (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999) e Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da Anped, 1990-1998 (BRZEZINSKI; GARRIDO, 1999)" (FERREIRA, p. 258, 2002).

> restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para fazer o levantamento de dados nessa perspectiva metodológica, os pesquisadores optam por descritores definidos, como um termo ou uma palavra-chave, que são utilizados para indexar tal produção acadêmica. A nossa busca foi feita no Diretório do CNPq, no campo "grupo de pesquisa", com a utilização de palavras-chave e expressões como: "narrativas", "narrativas na formação de professores", "narrativas e formação", ou ainda, "formação de professores que ensinam Matemática", as quais nos permitiram delimitar e definir as diretrizes para a produção dos dados. Na primeira busca que realizamos, tendo como palavras-chave "narrativas", foram encontrados 428 grupos de pesquisa nas mais diversificadas áreas: Letras, História, Artes, Antropologia, Comunicação, Linguística, dentre outras.

Vale ressaltar que delimitamos a área (Educação, ou ainda, Educação e Ciências Humanas) por conta da interface "*narrativas e formação de professores que ensinam Matemática*". Paralelo a isso, fomos realizando a leitura do item "Repercussões dos trabalhos do grupo", que integra as informações do Diretório sobre cada grupo para identificarmos seus objetivos, seus pesquisadores, o ano de criação, o nome da instituição a que se vinculava o grupo, bem como suas linhas de pesquisa.

Aproximamos esse movimento de pesquisa à ação de 'cartografar' usada em nosso grupo de pesquisa: um mapeamento simbólico torna-se um projeto fracassado se a pretensão da pesquisa for explorar a completude da temática investigada, "a ponto de determinar, de forma coordenada, completa, consistente e inequívoca, a realidade que pretende representar"[12]. Compreendido dessa forma, nosso trabalho não tinha a pretensão de esboçar um mapeamento completo e definitivo sobre as diferentes concepções de narrativas na formação de professores que ensinam Matemática, mas, a partir dele, tínhamos a intenção de investigar e discutir a dinamicidade e as eventuais aberturas para o cotejamento da diversidade de abordagens das narrativas para a produção do conhecimento, pois "todo mapa é presença e ausência, é registro de relevos que o cartógrafo decide ora registrar ora desconsiderar. Todo mapa que permite a busca e o encontro também permite que, nele e a partir dele, o leitor se perca"[13].

---

[12] Garnica (2013, p. 38).

[13] Garnica (2013, p. 38-39).

Enfim, essas eram nossas intenções de pesquisa para o doutorado e que foram bem avaliadas pela banca para a classificação de bolsa de estudos. No primeiro semestre de 2016, concluí os créditos referentes às disciplinas obrigatórias do Programa e continuei com as leituras voltadas para os interesses do projeto. Porém, um acontecimento nos indicou certa instabilidade no caminhar da pesquisa. Na ocasião, Vicente, em particular, apontou algumas lacunas sobre a maneira pela qual estávamos usando os descritores no Diretório para fazermos a busca pelos grupos de pesquisa, ressaltando que a palavra "narrativa" era relativamente nova no discurso acadêmico e, com isso, estávamos correndo o risco de excluir algumas abordagens do nosso contexto. Vicente também enfatizou que os termos "relatos de vida", "narratividade" e "histórias de vida" estavam ficando de fora do nosso rol de buscas, sendo, por exemplo, a expressão "histórias de vida" pioneira no campo das narrativas na formação de professores. Outro ponto fortemente abordado por Vicente foi o fato de que a metodologia (Estado da Arte) supõe a realização de um mapeamento no sentido amplo da palavra, podendo causar, eventualmente, problemas políticos na área ao deixar de identificar algum grupo de pesquisa. Outra questão sobre tal método é que, na visão de Vicente, em alguns trabalhos faltam discussões mais aprofundadas sobre o objeto de estudo e que deveríamos cuidar para que isso não acontecesse em nosso trabalho. Como não participei da reunião nesse dia[14], fiquei demasiadamente preocupada com as questões assinaladas por Vicente (pelo qual sempre tive muito apreço e admiração), principalmente por ele sempre ter tido preocupações no âmbito teórico-metodológico dos trabalhos de uma maneira geral na Educação (Matemática). Fiquei remoendo aquelas palavras por muito tempo e confesso que realmente fiquei incomodada com a possibilidade de ter, no futuro, possíveis problemas com a publicação do trabalho. Dentre as questões apontadas por Vicente, vale pontuar que foi um grande deslize de minha parte não pensar em outras palavras-chave para as buscas no Diretório de Pesquisa, visto que eu já havia lido dois textos (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014 e SOUZA, 2010), que discutem a *polissemia/pluralidade* que envolve a palavra "narrativa", nos quais os autores destacam outras expressões, tais como: "escritos biográficos", "autobiografia", "escrita do professor", "memoriais de (formação)", "histórias de vida" e "pesquisa narrativa", etc. Isso me indicou que nunca temos o controle em mãos no que se refere a cronograma e método de pesquisa. O caminho só é traçado, de fato, quando o mesmo é caminhado. As coisas foram simplesmente acontecendo, *escorregando de minhas mãos*... Na verdade, nunca imaginei que esta pesquisa se tornaria a que hoje se delineia. Para mim, ela tomou grandes proporções quando nos

[14] Por um imprevisto ocorrido na véspera do Encontro.

propusemos a trabalhar com acadêmicos educadores matemáticos (em sua grande maioria). Sinto-me desafiada a contribuir com um novo olhar para a formação de professores que ensinam Matemática.

Heloisa e eu estávamos mais próximas no segundo semestre de 2016, pois eu estava realizando o Estágio de Docência em sua turma de "Fundamentos de Matemática". Em um almoço, conversávamos a respeito das sugestões feitas por Maria Laura e, sobretudo, por Vicente e decidimos continuar com as nossas intenções pautadas na busca de grupos de pesquisa e, principalmente, problematizar as questões teórico-metodológicas a respeito das narrativas. Naquele período, porém, o *site* do Diretório de Grupos de Pesquisa estava passando por constantes atualizações devido à inserção de informações da Plataforma Sucupira e isso nos impedia de dar continuidade nas buscas pelos grupos de pesquisa. Com o avanço do tempo e dos estudos, fomos percebendo, Heloisa e eu, que nosso modo de produzir os dados era fugidio devido à quantidade enorme de publicações de todos os pesquisadores de um determinado grupo e de um espaço relativamente curto de tempo (cinco anos) para compreendermos a trajetória desse grupo e os aportes teórico-metodológicos discutidos pelos pesquisadores. Nesse caso, pensei no Ghoem como exemplo (que já era um dos grupos a serem estudados), o qual é um grupo interinstitucional, composto por vários pesquisadores que se doutoraram ao longo dos anos nesse espaço e, ainda, muitos outros que se formariam após o tempo delimitado por nós. Ao estudar a produção acadêmica desse grupo em um determinado período (cinco anos), muitos elementos poderiam ser deixados de lado, considerando que tal grupo foi constituído no início dos anos de 2000.

Outro fator relevante ocorreu em março de 2017 durante a apresentação da pesquisa na Atividade Inaugural de Verão do PPGEM, quando o projeto fora avaliado pela professora Arlete de Jesus Brito. Na ocasião, ela sugeriu os trabalhos desenvolvidos com as narrativas de professores no Grupo de Sábado, coordenado pelo Dario Fiorentini na Unicamp. O apontamento de Arlete reacendeu o alerta de Vicente, pois tal grupo não fazia parte das minhas possibilidades de estudos à época, uma vez que não é credenciado no Diretório do CNPq. Pensando naquele momento, pode até ser que o Grupo de Sábado "estivesse" em alguma publicação ao longo dos cinco anos, mas e "se" (e esse "se" é sempre na ordem de incerteza) não povoasse os textos, com certeza estaríamos deixando elementos para entender esse campo: "narrativas na formação de professores que ensinam Matemática". Essas nuances foram se constituindo na medida em que fomos avançando as leituras e tentávamos constituir nossos dados. Na mesma direção, o tempo estava passando e era imperativo que déssemos andamento

na pesquisa, pois o modo como o projeto estava desenhado engessava nossas intenções e dava margem às novas incertezas no devir pesquisa.

Heloisa e eu discutimos tais entraves (entre outros) e decidimos, em meados do mês de maio de 2017, alterar os pressupostos metodológicos e, com isso, os objetivos da pesquisa. Não queremos dizer que uma metodologia seja melhor que outra, mas compreendemos que o caminho para a produção dos dados está intimamente relacionado ao objeto de estudo, aos objetivos que são singulares a cada pesquisa, de modo que também são singulares seus questionamentos, compreensões e fundamentações. Desse modo, não se usa um método, mas, sim, cria-se um método em toda e qualquer pesquisa e, por isso, entendemos que cada escolha implica necessariamente novas práticas.

Com a mudança metodológica, a História Oral nos permitiu uma aproximação e uma amplitude de temas para além dos movimentos das narrativas na Educação Matemática, compreendidos em um intervalo de cinco anos, como pensamos a princípio. Desse modo, poderíamos entender como os professores, líderes dos grupos de pesquisa, passaram a se interessar pelo tema das narrativas e o que tais mudanças podem dizer sobre suas práticas nos processos e pesquisas sobre a formação de professores. Ao compreendermos tais movimentações, o trabalho poderia ganhar um salto em sua natureza qualitativa e epistêmica por promover aspectos sobre o processo de subjetividades desses professores-pesquisadores e como os acontecimentos de suas vidas foram se movendo a ponto de se tornarem pesquisadores desenvolvendo as pesquisas que desenvolvem na Educação Matemática. A mudança de metodologia também poderia nos fornecer alguns subsídios sobre a constituição dos grupos de pesquisa, sobre os programas de pós-graduação, orientação de pesquisas, histórias de vida, enfim, nuances que perpassam o caráter profissional desses pesquisadores.

O Ghoem sempre teve interesse por analisar, compreender e teorizar, em trajetória, a História Oral como um método que valoriza, cria e mobiliza narrativas para a tessitura de compreensões sobre as culturas da educação matemática no Brasil. Tal metodologia mostra-se potente para analisar aspectos históricos, sociais e culturais em espaços voltados à formação de professores (de Matemática). Além disso, "há uma postura política, que se mostra por meio de uma ética e de uma estética. É a narrativa que permite atrelar forma e conteúdo de modo compatível com essa política, essa ética no fazer pesquisa sobre (história da) educação matemática" (SILVA; SILVA, 2019, p. 164). Desse modo, entendemos que:

> [...] procedimentos e fundamentações, completam-se e se potencializam na tarefa de dar clareza ao que nos propusemos a pesquisar. E isso requer criatividade, requer inventar o próprio caminho da pesquisa, desconfiar das

> certezas e problematizá-las, exercitar contrapontos, interrogar evidências, desconstruir o que está posto (FILLOS, 2019, p. 227).

A opção pela História Oral como metodologia neste trabalho foi sendo constituída (pensamos nós), segundo as demandas que tivemos durante todo o processo, mas é claro que a forte experiência do grupo influenciou tal escolha. Essa influência é no sentido de que toda a bagagem e estudo do grupo com a História Oral nos fizeram perceber o potencial desse método para compreendermos os objetivos, uma vez que, ao produzirmos os dados a partir das entrevistas, temos a possibilidade de compreender muitos questionamentos que foram pensados *a priori*, mas, sobretudo, temos a possibilidade, por meio das narrativas de nossos colaboradores, de produzir significados ao que foi narrado por eles e, com isso, tecer considerações para a produção do conhecimento na Educação Matemática.

> Logo, a História Oral traz algumas potencialidades para as nossas pesquisas, tais como: (1) ela possibilita uma multiplicidade e pluralidade de visões de professores acerca de sua formação e prática; (2) aflora subjetividades de narradores que não são encontradas em documentos escritos; (3) colabora para a constituição de fontes historiográficas a partir de narrativas; (4) apresenta as narrativas de envolvidos com a cultura escolar, na íntegra, no trabalho, permitindo aos leitores a compreensão e atribuição de significados outros (diferentes dos nossos) para o que foi dito; (5) exprime a confiabilidade das textualizações (narrativas), já que o áudio das entrevistas fica disponível aos interesses do GHOEM; (6) permite o diálogo com fontes de outras naturezas que enriquecem o trabalho; e, sobretudo, (7) traz questões concernentes à oralidade e memória, que são pontos centrais desta metodologia. Estamos, assim, constantemente exercitando o que alguns pesquisadores do GHOEM têm defendido sobre o próprio significado de metodologia e como a natureza qualitativa desta permite buscar novos sentidos às narrativas, diferentes daqueles que almejamos durante a produção dos dados (SILVA; FILLOS, no prelo).

Dando continuidade no desenvolvimento da investigação, após novas mudanças no projeto, expusemos as intenções para o Vicente, que gostou da ideia e sugeriu alguns nomes para entrevistarmos; uns já conhecidos por nós, outros não, como o caso de Elizeu de Souza Clementino. Na ocasião, Vicente nos relatou que Elizeu abriu espaço para a Educação Matemática no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA[15]). Vicente

[15] Esse é o maior congresso sediado no Brasil que discute, especificamente, a questão das narrativas e ele terá um lugar significativo neste trabalho, como espaço no qual também se produzem e se propagam as narrativas nas mais diversas áreas do conhecimento.

também nos indicou duas leituras: a tese de Carla Souza[16] e o livro "Homo Academicus[17]", de Pierre Bourdieu. As orientações de Vicente deram-me novas expectativas, pois estava angustiada por conta do cronograma e, consequentemente, a produção dos dados já estava deveras atrasada.

De modo breve, a tese de Carla (Souza, 2016) trata sobre a apropriação e a circulação das ideias sobre a Didática da Matemática Francesa no Brasil, a partir de entrevistas com professores que colaboraram com o movimento de expansão desse ideal no Brasil[18]. Fiz a leitura atenta desse trabalho, anotei alguns pontos que serviram para pensar em questões para compor o roteiro e elaborar os novos objetivos para a pesquisa e, dentre eles, destacava-se: *Compreender o movimento de entrada, circulação e aprofundamento das narrativas na Educação Matemática – a partir dos grupos de pesquisa que estudam as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática, e as movimentações teórico-metodológicas distintas que embasam essa interface*.

Com as novas intenções delineadas, com a realização de leituras e buscas realizadas anteriormente, como no caso do Diretório de Pesquisa do CNPq e, sobretudo, pelas interlocuções próximas com o nosso grupo de pesquisa, Heloisa e eu decidimos iniciar a produção dos dados com quatro nomes: Vicente Garnica, que coordena o Ghoem; Adair Mendes Nacarato, líder do Grupo de Pesquisa "Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática" (Hifopem) e do Grupo "Colaborativo em Matemática" (Grucomat); Cármen Lúcia Brancaglion Passos, líder do "Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática" (GEM) e Dario Fiorentini, líder do grupo "Prática Pedagógica em Matemática" (PRAPEM), "Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Professor de Matemática" (GEPFPM) e do "Grupo de Sábado" (GdS). A partir deles, poderíamos obter outros possíveis nomes com a formação do critério de rede. Com o roteiro pronto, fiz os primeiros contatos com esses professores e os primeiros convites para a composição do núcleo de colaboradores da

---

[16] SOUZA, C. A. *Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática* – aproximações. 2016. 421f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

[17] BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piscentini. 2. Ed. 1. Reimp. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017. 310p.

[18] Desse modo, ressaltamos que os seguintes questionamentos surgiram, à época, e passaram a compor o roteiro: Podemos entender as "narrativas" como um movimento educacional, uma teoria, recurso didático, metodologia de pesquisa ou uma tendência na pesquisa em Educação (Matemática)? Em quais espaços identificamos a mobilização desse movimento? Quais pesquisadores/educadores foram os disseminadores desse movimento? Em que período e como ele adentrou propriamente o espaço da Educação Matemática? Quais grupos de pesquisa estão estudando as narrativas na Educação Matemática? Como se deu e/ou está se dando a entrada e a circulação das narrativas na formação de professores que ensinam Matemática? Quais os principais aspectos a serem considerados no processo de mobilização das narrativas em ações formativas?

pesquisa foram realizados no dia 12 de julho de 2017, quando enviei *e-mail* com uma breve apresentação da pesquisa e a explicitação dos procedimentos metodológicos (História Oral) por meio de uma carta[19] assinada por Heloisa e por mim. Todos os professores contatados (Vicente, Adair, Cármen e Dario) prontamente aceitaram participar de nossa pesquisa e as quatro entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2017: Vicente no dia 27/07, em sua sala no Departamento de Matemática da Unesp, em Bauru; Adair no dia 16/08, em uma sala do CEMPEM na Faculdade de Educação da Unicamp, em Campinas; Cármen no dia 21/08, em uma das salas de estudos e pesquisa do Departamento de Educação Matemática na Unesp, em Rio Claro; e Dario no dia 20/10, em uma sala ao lado do espaço reservado ao CEMPEM na Faculdade de Educação da Unicamp, também em Campinas[20].

Entre a realização das entrevistas, comecei o movimento das suas transcrições e textualizações[21]. Transcrever é um processo lento, mecânico, por vezes cansativo e demorado. Ouvimos atentamente o áudio, sempre na tentativa de expressar na escrita as entonações, as falas, as ausências, os sons e captar (é sempre uma tentativa) a conversa e o modo como ela aconteceu. Já o processo de textualizar exige ainda mais atenção e cuidado, pois é um texto no qual tentamos manter as singularidades, as particularidades e os elementos discutidos no momento da entrevista, mas excluindo os vícios de linguagem, os momentos de interrupções ou, ainda, as falas de terceiros. São ajustes que parecem não ter fim, sendo difícil entendermos o momento de parar de trabalhar no texto e enviar para o colaborador. Esse processo é demasiadamente complexo devido às complementações que fazemos: são datas, eventos, referências bibliográficas e nomes, tendo em vista que um dos princípios que norteiam o trabalho com História Oral é a produção de fontes históricas.

Entendemos que o processo de textualizar não se trata apenas de uma edição da transcrição, mas é um texto construído em coautoria a partir do momento da entrevista (e, posteriormente, a transcrição), quando buscamos preservar o tom da oralidade: "as fontes orais do historiador são narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre historiador e narrador"[22]. Nesse texto, geralmente, excluímos certas passagens relatadas por

---

[19] Ver nos Apêndices deste trabalho.

[20] Novamente indicamos aos leitores interessados nas movimentações que antecederam os momentos da realização das entrevistas um breve desfecho descrito anterior à apresentação das narrativas na íntegra de todos colaboradores.

[21] O processo de transcrição e textualização foi bem lento e o retorno dos textos aos nossos colaboradores também, pois o orientador precisa fazer a leitura dessas narrativas antes da devolutiva aos colaboradores e alguns acontecimentos muito tristes marcaram a vida de Heloisa durante o percurso de nossa pesquisa, o que acabou afetando esse processo.

[22] Portelli (2016, p. 09).

nossos colaboradores, excertos de suas vidas pessoais que não cabem naquela narrativa que se tornará pública. Desse modo, o colaborador, ao ler sua narrativa, pode incluir ou excluir algumas passagens, sempre em consonância com os propósitos do pesquisador e colaborador. Ao apresentarmos as narrativas como textos individuais[23] da tese, a quantidade de notas de rodapé se torna por vezes excessivas e repetitivas. Algumas cumprem a função de notas históricas, o que exige pesquisa e tempo para fechar algumas questões; outras são no sentido de explicar ou apresentar determinado autor[24] ou tema.

Nas vésperas dos dias das entrevistas, eu ficava bem ansiosa, pois me preocupava em como realizá-las e se eu saberia conduzir o momento das conversas da melhor maneira possível, mesmo tendo feito algumas leituras de textos de meus colaboradores e de informações disponíveis em seus currículos Lattes e no Diretório de Pesquisa do CNPq. Esses estudos fizeram com que eu me sentisse de alguma maneira mais segura e, com isso, pudesse evitar interrupções, pois conseguia acompanhar, o que eles narravam no momento. Entendo que "um diálogo reflete-se em ambos os lados. Uma entrevista é primordialmente uma situação de aprendizado para o entrevistador"[25]. Tentei, portanto, ficar como uma espectadora na ânsia de ouvi-los e, iniciar, a partir de suas histórias, meus primeiros movimentos de compreensão de como se deu o processo de entrada e circulação das narrativas na Educação Matemática. Consideramos que, "na verdade, uma troca de conhecimento só tem significado se esse conhecimento não está previamente compartilhado – isto é, se entre os sujeitos existe uma diferença significativa e um deles está em situação de aprendizagem"[26].

O critério de rede é um dispositivo constantemente usado por membros do Ghoem para conseguir novos colaboradores para as pesquisas a partir da indicação dos professores já entrevistados. Esses indicam possíveis nomes que poderão (ou não) colaborar com a pesquisa, ou seja, ajudar-nos na tessitura das compreensões dos temas que estamos investigando. Às vezes, o critério de rede é feito de modo intuitivo, no sentido de que os colaboradores não nos indiquem outras pessoas, mas, ao longo da entrevista ou após a conversa, citam nomes de pessoas que estiveram/estão envolvidas com o objeto de estudo. Desse modo, a partir das

---

[23] Hemera é o sistematizador de textualizações criado pelo Ghoem que foi desenvolvido visando possibilitar uma sistematização das textualizações produzidas a partir dos depoimentos coletados por integrantes do grupo. Nada, entretanto, impede que outros grupos o absorvam, adaptando-o, se necessário, a outras situações. O HEMERA foi desenvolvido como parte do trabalho de doutorado de Fábio Donizeti de Oliveira.

[24] Ressaltamos que as informações obtidas nas notas de rodapé, principalmente as que se referem aos autores-pesquisadores brasileiros (em sua maioria), foram retiradas da Plataforma Lattes.

[25] Portelli (2016, p. 24).

[26] Portelli (2016, p. 13).

primeiras entrevistas, fomos entendendo como o critério de rede estava se constituindo em nosso trabalho e, de fato, como Vicente já havia nos sugerido, o nome de Elizeu[27] Clementino de Souza foi citado e indicado como responsável por abrir espaço para a Educação Matemática no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA).

O critério de rede foi se constituindo por outros nomes, como o de Terezinha Valim Oliver Gonçalves, da Universidade Federal do Pará. Embora ela trabalhe com o ensino de Ciências, foi indicada como a primeira professora a trabalhar com Pesquisa Narrativa dentro do nosso círculo de contatos. Outro nome também apontado pelos nossos colaboradores foi o de Maria Laura Gomes Magalhães, que é integrante do Ghoem e trabalha com narrativas autobiográficas, com enfoque na História da Educação Matemática.

Nesse tempo, comecei a perceber a complexidade de elementos que estavam emergindo das narrativas, tendo em vista que as quatro primeiras entrevistas já me ajudavam a "entender" o movimento de entrada e a circulação das narrativas na Educação Matemática, além de alguns pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem o termo de forma ampla. Nesse contexto, Maria Laura e Terezinha seriam convidadas, pois, como eu disse, já havia feito leituras de seus textos e sabia que elas nos ajudariam a compor e compreender tal cenário[28]. Heloisa sinalizou também para a possibilidade de entender outro modo de trabalhar com as narrativas, ou seja, o que os grupos de pesquisa estão estudando e como se apropriam das narrativas em suas pesquisas. Confesso que fiquei apavorada com esse "outro olhar" para as narrativas, pois já estava perdida em meio à multiplicidade de temas trabalhados e a trajetória profissional constituída pelos colaboradores.

---

[27] Como observamos, nas narrativas de Vicente, Adair e Cármen, a participação de Elizeu nas interlocuções com a Educação Matemática, e, por isso, entramos em contato com Elizeu que acenou positivamente em colaborar com a pesquisa, mas por ele estar realizando um pós-doutorado na França, à época, fato este que inviabilizou que a entrevista fosse realizada.

[28] Outros nomes surgiram por meio do critério de rede, como o de Maria Teresa Menezes Freitas e Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, que realizaram suas pesquisas de doutorado sob orientação de Dario Fiorentini; Silvia Maria Medeiros Caporale realizou sua pesquisa de doutorado sob orientação de Adair Mendes Nacarato. Sobre esse ponto, conversei com Heloisa e expliquei que, como já havíamos conversado com os líderes dos grupos de pesquisa, esses já teceriam elementos sobre os trabalhos concluídos (ou em desenvolvimento) de seus alunos e que, se abríssemos exceção de conversar com a Maria Teresa, por exemplo, teríamos que entrevistar outros professores que foram formados nos grupos de pesquisa. Diante disso, complementei dizendo a Heloisa que isso seria outra pesquisa de doutorado (com um tema interessante por sinal) ao olhar para o modo como esses alunos (orientados pelos nossos colaboradores), atualmente professores universitários, estão trabalhando (ou não) com as narrativas. Citei exemplos do nosso próprio grupo de pesquisa, que foram orientados pelo Vicente. Na verdade, os nossos critérios para cessar a busca foram: entrevistar somente os líderes que constituíram seus grupos e que estivessem trabalhando com narrativas ao longo dos anos, de modo que pudéssemos observar, "em trajetória", esse movimento de constituição de seus grupos e o modo como as narrativas passaram a fazer parte de seus interesses. Ressaltamos, porém, que Maria Laura não é líder do Ghoem, mas entendemos que seus trabalhos colaboraram numa perspectiva diferente dos já realizados no grupo e também porque trabalha com as narrativas num viés historiográfico durante algum tempo, orientando pesquisas de mestrado e doutorado.

Consideramos que os colaboradores: Vicente, Adair, Cármen, Dario, Terezinha e Maria Laura nos ajudam a compreender o movimento das narrativas na Educação Matemática a partir de seus estudos e pesquisas nos grupos e, também, quais discussões teórico-metodológicas embasam seus estudos com as narrativas na formação de professores. Nossa inquietação, nesse tempo, passou a ser a compreensão sobre esse "outro olhar" para as "narrativas" a partir dos grupos de pesquisa, ou seja, o *que* e *como* as narrativas estavam operando em diferentes discursos na Educação Matemática[29].

Nesse sentido, realizei uma nova busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq a fim de identificar outros grupos de pesquisas que poderiam ter como indicativa a palavra "narrativa" em seus afazeres, seja no próprio nome do grupo, nas linhas de pesquisas; enfim, nas informações gerais disponíveis e/ou atualizadas no Diretório. Como resultado[30], encontrei dois grupos de pesquisa: o Travessia, que tem como líder, a Soninha, com a questão da política de narratividade, e o Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (Gecem), coordenado pela Cláudia Regina Flores, que tem como interesse as "narrativas visuais".

Minhas maiores dificuldades e angústias nesse tempo, meados de junho de 2018, era não conseguir espaço na agenda dos colaboradores da pesquisa e ter que devolver o auxílio[31] financeiro que havia recebido para a produção dados. Por sugestão de Heloisa, enviei um *e-mail* para Soninha, Cláudia e Terezinha explicando minha urgência em marcar as entrevistas, já anexando o roteiro da entrevista. Consegui, assim, marcar as três entrevistas para o final do mesmo mês: Soninha para o dia 25/06, segunda-feira, na Faculdade de Educação da UFJF, em Juiz de Fora; Terezinha para o dia 27/06, quarta-feira, no Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, em Belém; e Cláudia Flores, no dia 28/06, quinta-feira, no Centro de Ciências da Educação na UFSC.

Desse modo, aquela semana (24 a 29/06) foi verdadeiramente uma jornada para mim, que se iniciou no domingo à noite rumo a Juiz de Fora, indo depois do almoço a Belo Horizonte;

---

[29] Heloisa me falou que Margareth Rotondo (vice-líder do Travessia Grupo de Pesquisa), que estava cursando o pós-doutorado na Unesp, em Rio Claro, havia ministrado uma palestra sobre narrativas para os alunos da graduação em Matemática. Com isso, o nome de Sônia Maria Clareto (a Soninha como é carinhosamente conhecida por todos) começou a fazer parte de meus estudos e eu só entendia que ela trabalhava com as narrativas sob um viés diferente daquele que já conhecíamos, ou seja, do Movimento (Auto)biográfico.

[30] Vale ressaltar que encontrei outros grupos de pesquisa, tais como: o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Narrativas, Formação e Trabalho Docente" que tem como líder Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama que trabalha na UFSCar, *campus* Sorocaba; O NUPFEM (Núcleo de Pesquisas e Formação em Educação Matemática), que é coordenado por Admur Severino Pamplona que trabalha na UFMT, *Campus* Universitário de Araguaia (CUA); dentre outros.

[31] Edital 12/2017-PROPG: Mobilidade Discente na pós-graduação. Recebi o valor de R$ 3.600,00 para realizar a produção dos dados, com prazo máximo para a utilização desses recursos até o dia 30 de junho de 2018.

no dia seguinte a Belém, depois Florianópolis, com escalas em Guarulhos e Rio de Janeiro, e retorno para casa na sexta-feira à noite. Rejane Faria me ajudou com a compra de passagens "vários trechos" e reservou o hotel onde eu ficaria em Belém, pois, à época, ela estava trabalhando na UFPA, *campus* Salinópolis. Pude rever minha amiga e assistir com ela (e seu marido) ao jogo da seleção brasileira na Copa do Mundo 2018. Foi uma jornada cansativa, estressante e de muita preocupação, mas eu me sentia completamente aliviada e feliz por dar continuidade à produção de dados da minha pesquisa, sendo possível por meio do financiamento do Edital de Mobilidade Discente da PROPG.

Maria Laura não pôde me atender durante aquela semana; na verdade, eu já havia conversado pessoalmente com ela no início de março de 2018, na Unesp em Rio Claro, sobre os seus estudos voltados para as narrativas autobiográficas e, com isso, já aproveitei a oportunidade para convidá-la (informalmente) a colaborar com a pesquisa. Ela disse que estava com muito trabalho, além de estar cuidando de seu pai, à época. Em meados de agosto, ela retomou o contato dizendo que havia voltado de viagem e que poderíamos marcar a entrevista. Entre acertos possíveis de datas, a entrevista foi realizada no dia primeiro de outubro de 2018, em sua sala, no Instituto de Ciências Exatas (ICEx) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Finalizadas as entrevistas e concluídos os processos de transcrição e textualização, após leitura dos textos por Heloisa e alguns ajustes posteriores, enviei cada áudio-gravação, transcrição e textualização aos respectivos colaboradores para que fizessem a leitura, complementações, exclusões e inclusões de informações. Ao devolver sua narrativa, o colaborador da pesquisa em História Oral está indicando que ela está legitimada e reconhece que aquele texto é oriundo do momento da entrevista. Após a legitimação da entrevista, seguindo o protocolo de procedimentos que o grupo de pesquisa segue, enviamos a carta[32] de cessão de direitos aos colaboradores para que assinassem e nos devolvessem, reconhecendo, assim, que suas narrativas se tornarão públicas. Também cuidamos para que, antes desse processo de legitimação das entrevistas e entrega das cartas de cessão, seus nomes fossem preservados, como nas apresentações de trabalhos e escrita de textos para os eventos científicos.

---

[32] Todas as cartas de cessão estão disponíveis nos *Apêndices* deste trabalho.

Aos poucos, fui obtendo as cartas de cessão, algumas foram enviadas por *e-mail* (Cláudia, Sonia, Terezinha e Maria Laura), já as de Adair, Cármen e Dario foram assinadas pessoalmente durante o Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais (EEMAI) que ocorreu em 2018 na UFSCar. Vicente assinou pessoalmente durante a apresentação de pesquisa de sua aluna de doutorado, Leoni, na Unesp, em Rio Claro.

Os acontecimentos aqui narrados nos mostram que as estabilidades esperadas em um processo de pesquisa se dão quando variáveis externas nos impactam, desestabilizando-nos, indicando que os movimentos da pesquisa são totalmente fugidios. São esses tipos de rupturas e retomadas que nos fazem compreender os discursos teórico-metodológicos do devir pesquisa e nos constituem enquanto pesquisadores.

Sobre teoria, metodologia e teorizações: a História Oral arquitetada na pesquisa

"Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar[33]". Essa é a epígrafe do texto que propõe um diálogo em torno das palavras teoria, método e teorização, a partir de estudos sobre Michel Foucault. Tais indicações são as de que é preciso compreender o local de partida para os seus usos, adequabilidade e possíveis implicações. Veiga-Neto (2009) discute posturas epistemológicas mais estritas, denominadas por ele como "hard", ou mais amplas "soft" e, para desenvolver sua ideia, retoma a epígrafe: "E por que ela me ocorreu?". Para o autor, sempre depende do modo por onde e como se começa a falar sobre o entendimento que cada um tem sobre método e teoria, variando o conteúdo de verdade e de falsidade.

Segundo Veiga-Neto (2009, p. 86), boa parte das discussões em torno de método e teoria estão ultrapassadas devido ao tratamento generalista e universalista de tais pontos, uma vez que "mostraram-se tão mais infrutíferos quanto mais genéricas e universais eram pensadas as abrangências desses conceitos". Para o autor, as discussões, foram deslocadas *do* geral e universal *para* o específico e regional, sendo cada vez menos importante e interessante buscar as verdades sobre o método e teoria, e cada vez mais significativo e interessante examinar o "aqui" e "ali" e como eles se articulam entre si.

> [...] tal deslocamento possibilitou também separar o conceito de *teoria* – como, digamos, "um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área" – do conceito de *teorização* – como, digamos, "uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou

[33] WITTGENSTEIN, Ludwig. *Anotações sobre as cores*. Lisboa: Edições Setenta, 1987.

A partir dessa questão, Veiga-Neto problematiza a importância de sabermos ou aprendermos sobre como abordar um objeto e tal referência o ajudou a traçar o "mapa" para iniciar suas ideias sobre expressões *método(s) foucaultiano(s)* e *teoria(a) foucaultiana(s)* encontradas na literatura.

> sobre aquilo que se considera ser a 'realidade do mundo'" (VEIGA-NETO, 2009, p. 86).

Mesmo a partir de tais deslocamentos, para algumas perspectivas epistemológicas, método e teoria ainda estão associados ao um caráter rígido[34], prescritivo e formal e, por outro lado, para outras perspectivas ocorreu uma flexibilização e abertura no sentido de que as subjetividades passam a fazer parte da discussão sobre o conhecimento denominado *científico*.

Essa ideia está diretamente relacionada com o modo pelo qual compreendemos e mobilizamos a História Oral, que é praticada pelos integrantes do Ghoem. Ela é uma metodologia que se faz em meio a teorizações, pressupostos e argumentações que se dialogam em um contínuo jogo de processos sempre inacabados, que nos permitem compreender nossos objetos de estudos, as potencialidades e os limites de nossas ações, seus fundamentos teóricos, centrada em uma perspectiva que se opõe a uma perspectiva iluminista ou dada de modo *a priori*. Entendemos que o próprio ato de caminhar da pesquisa vai se constituindo durante o percurso e que nossas experiências são permeadas de inseguranças, desafios, rupturas e questionamentos que são dados de maneira não unilateral, pois cada investigação possui suas singularidades implicando problematizações próprias sobre *como*, *quando* e *por que* agir sob certas circunstâncias[35].

> Teorizar não é, portanto, meramente enunciar, assim como advogar por um método não é meramente descrever uma série de procedimentos que conduzam a um e único objetivo. Teorizar é tornar ação e hábito uma série de disposições tidas como vitais para enfrentar o mundo; abraçar determinado método significa defender e efetivar uma série de procedimentos que, pautados em argumentações e justificativas consistentes, vão se tramando aos poucos e nos ajudam a ver mais longe e a encontrar múltiplas saídas, mesmo quando são poucas e frágeis as entradas. Teorizar e aplicar uma metodologia (que nunca serão – teorizações e métodos – definitivos) são propostas viscerais, tornadas "próprias", minhas, num processo antropofágico e sempre compartilhado que torna indiscerníveis meus pressupostos existenciais e meus pressupostos teóricos (GARNICA, 2013, p. 35-36).

---

[34] Veiga-Neto (2009) salienta que essa nova abertura de perspectivas não pode ser confundida com o "vale tudo", negando o uso de quaisquer formalismos ou a ausência de rigor:

"Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos. Afinal, por mais óbvio que pareça, não devemos esquecer a lição arendtiana: não foi cada um de nós que inventou o mundo; quando aqui chegamos, o mundo já estava aí... E estava aí com seus códigos, suas gramáticas, suas regras, seus símbolos etc" (VEIGA-NETO, 2009, p. 87).

Sobretudo, o autor ainda faz dois lembretes: o primeiro é que seguir preceitos ou regras não implica adesão ao *formalismo*, entendido por ele, como "obediência rígida a preceitos, normas ou regras" e "celebração da forma em detrimento do conteúdo"; o segundo é que ele está usando *cultura* no seu sentido mais amplo possível, o que inclui a cultura acadêmica, a científica, a escolar, a artística, a da vida cotidiana etc.

[35] Garnica; Fernandes e Silva (2011).

Um dos princípios da História Oral está relacionado à criação de fontes históricas "por serem registros de um tempo, de um espaço, de uma série de práticas"[36]. Ao produzir as narrativas, estamos intencionalmente constituindo fontes históricas (sendo a pesquisa de cunho historiográfico, ou não). Já os leitores dessas fontes podem tomá-la como fonte e essa pode ser no sentido histórico para o pesquisador, pois depende muito de suas intenções para com a fonte. Entendemos também que, ao utilizar as fontes, o pesquisador pode desejar entender como os nossos entrevistados pensam a Educação Matemática sem a intenção de "fazer" pesquisa historiográfica. Outra possibilidade é que essas fontes poderão ser estudadas para investigar, por exemplo, quais as ações dos educadores na formação de professores – e essa ser uma pesquisa de cunho histórico ou não. Nesse sentido, as narrativas produzidas neste trabalho podem não ser usadas como fonte de pesquisa, quando, por exemplo, usam a narrativa para outro fim – recurso didático, contar a história do entrevistado em algum evento. Na verdade, depende das intenções e dos objetos de estudo a serem investigados em cada trabalho.

Neste trabalho, a História Oral é baseada em um conjunto de relações:

> 1) A relação entre entrevistados e entrevistadores (diálogo); 2) A relação entre o tempo em que o diálogo acontece e o tempo histórico discutido na entrevista (memória); 3) A relação entre a esfera pública e a privada, entre autobiografia e história – entre, digamos, a História e as histórias; 4) A relação entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador (PORTELLI, 2016, p. 12).

Consideramos, assim, como afirma Portelli (2016, p. 12), que a História Oral "não diz respeito só ao evento. Diz respeito ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores". Por meio das entrevistas com nossos colaboradores, percebemos que as narrativas, como abordagem em pesquisa e formação, começaram a fazer parte de suas vidas e como esse tema permeou ou perpassou suas funções acadêmicas ao longo do tempo. Em alguns momentos, durante a realização das entrevistas, percebemos, por meio de algumas expressões[37] e gestos, a preocupação dos entrevistados em me fazerem entender o que contavam, suas argumentações. Ansiosa por compreender as movimentações acadêmicas de nossos colaboradores, estive permanentemente atenta, buscando aprender com suas experiências narradas: "uma troca de conhecimento só tem significado se esse conhecimento não está previamente compartilhado –

---

[36] Garnica (2015, p. 41).

[37] Podemos entender tal fato, a partir de alguns questionamentos que os colaboradores falavam: "Não é, Marinéia?"; "Você está me entendendo"? Ou ainda "né – não é?"

isto é, se entre os sujeitos existe uma diferença significativa e um deles está em situação de aprendizagem". (PORTELLI, 2016, p. 13).

Foram muitos os momentos de aprendizagem com os colaboradores. Como o roteiro foi disponibilizado anteriormente ao dia da entrevista (também a pedido de todos), alguns levaram livros, seus currículos (Lattes) impressos e até mesmo artigos publicados. Em alguns momentos, durante as entrevistas, o diálogo seguiu na direção de explicar os aportes teórico-metodológicos que utilizam em suas pesquisas, falar das pesquisas de mestrado e doutorado que orientam e, ainda, como o tema das narrativas começou a fazer parte de seus trabalhos. Ao lembrar determinadas passagens, seja de suas vidas pessoais ou profissionais, alguns se emocionaram. Para mim, foi gratificante estar com eles, apesar do pouco tempo. De alguma forma me senti responsável, naqueles minutos, por eles compartilharem questões de cunho pessoal, que não estão nas narrativas. Para Portelli (2016, p. 18),

> A história oral, então, é história dos eventos[38], história de memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado. [...] "a história da memória é, no mínimo, tão importante e necessária quanto a história dos eventos[39]".

É comum lermos, em alguns trabalhos que utilizam a História Oral ou que tratem de entrevistas, relatos de professores que foram entrevistados dizendo que não teriam algo significativo para falar a respeito do tema da pesquisa. Ou seja, "os narradores podem nem sempre estar cientes da relevância histórica de sua experiência pessoal" (PORTELLI, 2016, p.15). Ao contrário do que o autor nos aponta, observamos que nossos colaboradores sempre estiveram cientes da relevância histórica de suas narrativas, pois são professores pesquisadores reconhecidos em nossa área, que estudam e trabalham com entrevistas e, desse modo, estão cientes do alcance que um trabalho acadêmico pode ter e da relevância de suas participações. Assim, entendemos que nosso estudo é um espaço de divulgação de suas pesquisas e um modo de circulação de suas visões de mundo, seus estudos e seus trabalhos. Por meio da história oral, podemos entender a historicidade dos sujeitos ou, como nos diz Portelli (2016, p. 16),

> Na verdade, a fronteira móvel e esquiva entre a História e as histórias é uma das relações que torna a história oral significativa. Em última instância, a história oral diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por

---

[38] "Na verdade, os eventos são reconhecidos como tais, e tornam-se lugares de significado, primordialmente através do trabalho de memória pessoal e pública, que seleciona certos eventos a partir do conjunto disforme de acontecimentos cotidianos e os investe de significado" (PORTELLI, 2016, p. 18-19).

[39] Nesse caso, Portelli (2016, p. 18) se refere: "Neste momento, quando o próprio significado da democracia italiana passa por uma drástica revisão direitista baseada no desmerecimento da narrativa fundadora da Resistência antifascista".

> um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro. O cerne duro da história oral reside exatamente nesse ponto, no qual a história invade as vidas privadas (PORTELLI, 2016, p. 16).

O autor cita o ponto se referindo, por exemplo, a uma bomba jogada de um avião em umas das guerras ou, ainda, sobre a Primeira Guerra Mundial, quando tais acontecimentos invadem a vida privada das pessoas. Percebemos, ao longo das narrativas de nossos colaboradores, algumas conexões e rupturas que foram se dando, as quais culminaram no trabalho com as narrativas, bem como circunstâncias que os foram constituindo, mantendo essa seara na área da Educação Matemática.

Um dos aspectos que foi mais amplamente debatido no âmbito acadêmico em torno da História Oral como aporte metodológico é em relação à sua confiabilidade, tendo em vista que a memória e a subjetividade tendem a *distorcer* os fatos. Portelli (2016) argumenta que os trabalhos mais avançados criticamente precisam reorientar tal questão no sentido de que:

> [...] o que faz com que as fontes orais sejam importantes e fascinantes é precisamente o fato de que elas não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem. É por isso que eu, pessoalmente, tendo a evitar o uso de termos como "testemunho" [*testimony*] e "testemunha" [*witness*] e prefiro falar em "narrativas" [*narratives*] e "narradores" [*narrators*], "histórias" [*stories*] e "contadores de histórias" [*story-tellers*], ou, na verdade, "contadores da história" [*history-tellers*] (PORTELLI, 2016, p. 17-18).

Uma das questões, quando discutimos sobre a história oral ou, ainda, quando nos propomos a uma operação historiográfica, é a relação entre a narrativa, memória e a ficção.

> Interrogar a memória errada, especialmente quando ela é amplamente compartilhada, é uma maneira de interrogar o significado de um evento lembrado [...] Neste ponto, até mesmo o erro, a invenção e o mal-entendido – e mesmo as mentiras – especialmente quando são socialmente difundidos, tornam-se sintomas preciosos de processos históricos importantes como a memória e o desejo (PORTELLI, 2016, p. 19).

Bruner (1995), em "A invenção do ser: a autobiografia e suas formas", questiona: e *o que* a autobiografia representa? Trata-se de uma representação da memória como dirão alguns (Neisser, 1986; Rubin; 1986) e, para tratar do tema, o autor formula outras questões: mas o que constitui a "memória", a partir da qual se constituem as construções autobiográficas? Para o autor, a memória humana[40] é a mais abstrata possível e é composta por três diferentes sistemas

[40] Para o autor, são três as maneiras pelas quais o passado humano pode ser transmitido, além da memória humana, as outras são "os genes com as instruções por eles transmitidas e a cultura, com seu *corpus* de conhecimento simbólico e procedimentos adotados depois que se consegue dominar o sistema semiótico" (BRUNER, 1995, p, 146).

de transmissão: o primeiro é comandado pelos mecanismos do hábito pela aquisição das habilidades, das condições de estar habituado; o segundo é a "memória episódica", sistema pelo qual eventos específicos e impressões passadas são adquiridos, armazenados e recuperados e que garante o acesso, ainda que enviesado, dos eventos que constituem os *anais* de nossas autobiografias. Já o terceiro, a "memória semântica" (mais interessante para o contexto), é o sistema que trafega na memória em termos de significado e generalidade, sua esfera fica nos limites entre o que é chamado de 'pensamento' e aquilo a que normalmente chamamos memória. "Portanto, nosso sistema de memória fornece *anais*, mas possuímos um sistema embutido para transformá-los em *crônicas* e *histoires*, e existe flexibilidade suficiente no sistema para alterar os *anais* a fim de serem transformados em *crônicas*" (BRUNER, 1995, p. 147). O autor ainda salienta que "o processo de 'organização de uma autobiografia' é um hábil ato de se transferir uma amostragem de memórias episódicas para uma densa matriz de memória semântica organizada e culturalmente esquematizada" (p. 147).

> A autodescrição[41] é umas das poderosas forças que harmonizam e direcionam, além de dar-lhe estilo, a infinidade de fatores capazes de influenciar o comportamento humano. A reconstrução da memória é uma das principais maneiras pelas quais essa força é exercida. Depois de a memória passar por essa reconstrução (ou reinterpretação), torna-se possível tirar conclusões, fazer previsões ou assumir riscos, de uma forma que, amiúde, não existe sob condições anteriormente em vigor. Portanto, a autodescrição torna-se uma forma importante não apenas de relatar (de maneira seletiva) o passado, mas também de se libertar de modos anteriormente estabelecidos de responder e organizar respostas ao futuro. Vou sumariar rapidamente o ponto a que pretendo chegar. O ato da elaboração da autobiografia, longe de ser a "vida" como está armazenada nas trevas da memória, constrói o relato de uma vida. [...] O processo de textualização é complexo, uma interminável interpretação e reinterpretação. Seu *status* textual não é, em sentido estrito, determinado exclusivamente pelo ato da fala e da escrita, mas depende dos atos da conceitualização: a criação de esquemas de interpretação pelos quais a memória semântica dá coerência aos elementos da memória episódica. A esquematização é comandada por regras de gênero e convenção cultural, que, por sua vez, impõe regras do uso linguístico e construção narrativa. Por fim, em virtude de sua função como "artifício locacional", a autobiografia cria a necessidade de identificação e individualização, satisfazendo, ao mesmo tempo, essas necessidades se conseguir atingir a "correção" de representação (BRUNER, 1995, p. 148-149).

Para Portelli (2017, p. 47), o esquecimento é um elemento que está presente no processo de rememorar, e a oposição entre memória e esquecimento também é falsa, pois o esquecimento é parte necessária da memória.

---

[41] O autor salienta que, no decorrer do texto, passará a evitar completamente a expressão 'auto-relato' e em seu lugar, usará 'autodescrição', que segundo ele, é uma expressão mais exata.

> [...] Ou como escreveu Borges "o esquecimento é uma das formas da memória, seu sótão vazio, a outra face secreta da moeda". Por isso, lembrar tudo, como na metáfora dos cartógrafos do imperador de Jorge Luís Borges, significa não lembrar nada: mais do que um armazém de dados, a memória é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra os vestígios da experiência entregando ao esquecimento aquilo que já não tem significado na atualidade – mas também aquilo que tem significado demais.

A narrativa oral é renovada toda vez em que é contada, ao contrário do texto escrito. Desse modo, quando contadores de histórias e cantores se esforçam para repetir a história e a canção *do jeito que eu ouvi* ou *do jeito que ela foi contada*, sempre haverá um nível de improvisação ou reinvenção, por mais que a história seja repetida, pois, segundo Portelli (2016, p. 98), "a performance oral é uma experiência em constante mudança, localizada no tempo e no espaço, moldada tanto pela reação do ouvinte quanto pelo estado mental do performer". O autor salienta que a batalha de Poggio Bustone serve muito bem para esse tipo de análise na medida em que ela é objeto de várias narrativas por vezes contraditórias, distorcidas e até mesmo inventadas – sempre criativas. "Mas em vez de descartá-las como sendo pouco fidedignas historicamente, precisamos encontrar, nas distorções dos fatos e nas mútuas contradições, pistas preciosas do trabalho com a memória, da imaginação e da interpretação" (PORTELLI, 2016, p. 107).

Nessa direção, lembramos da leitura do texto "O grande mentiroso", escrito por Janaína Amado, em 1995. A autora desenvolveu uma pesquisa sobre a Revolta do Formoso – importante movimento social ocorrido no Estado do Goiás durante as décadas de 1950 e 1960. Dentre outras entrevistas, foram realizadas três sessões de entrevistas com Fernandes[42], perfazendo um total de 16 horas. Fernandes deu informações e vivências significativas sobre a Revolta, recordando elementos que perpassavam todas as fases do conflito, mostrando uma 'memória prodigiosa'. Na continuidade da pesquisa, contudo, ao consultar documentos escritos e entrevistar outras pessoas, a autora teve uma grande surpresa:

> [...] a maioria das informações prestadas por Fernandes não se confirmava! [...] Fernandes misturara acontecimentos e personagens, entre si e com outros, fictícios ou inexistentes na Revolta do Formoso; embaralhara tempos e espaços, numa formidável demonstração de desprezo pela história e pela geografia: criara trechos longos, aparentemente sem relação com o movimento social, ou com qualquer evento histórico. Não havia outra conclusão possível-. Fernandes inventara seu depoimento! (AMADO, 1995, p. 126-127).

[42] Trata-se de um pseudônimo, pois o depoente pediu para que não fosse identificado. A entrevista foi realizada em 1979.

Amado (1995) revela que ficou muito confusa e decepcionada, mas, principalmente, irritada por ter se deixado enganar com tanta facilidade pelo entrevistado e, por isso, engavetou entrevista do "grande mentiroso", descartando o material de seu estudo. Tempos depois, a autora decidiu ouvir novamente os áudios das entrevistas realizadas com Fernandes sem fazer qualquer relação com sua pesquisa (sobre a Revolta do Formoso) e ficou maravilhada com a riqueza de elementos encontrados na história. Percebeu, então, que a narrativa de Fernandes era, na verdade, uma recriação sertaneja de Dom *Quixote de La Mancha,* de Miguel de Cervantes, em que mesclava referências literais da obra com aspectos da vida no interior de Goiás, ocorridas entre as décadas de 1930 e 1960, e dava evidência ao movimento social do Formoso.

Portelli (2016, p. 10) nos chama a atenção para outros elementos que porventura possam nos escapar, sendo "comum, aliás, que a informação mais importante se encontre para além daquilo que tanto o historiador quanto o narrador consideram historicamente relevante". Tal consideração é significativa, pois ficamos tão imersos nos objetivos e nas questões que permeiam a nossa pesquisa que geralmente não conseguimos notar outras relações, sendo necessário *outros* modos de perceber/olhar/sentir as narrativas.

> Assim como a memória, a própria narrativa também não é um texto fixo e um depósito de informações, mas sim um processo e uma performance. Como escreve Walter J. Ong (1982, p. 10-5), a oralidade não gera textos, mas *performances*: na oralidade, não estamos lidando com um discurso finalizado, mas com o discurso em processo (na verdade, com o discurso *dialógico* em processo). Portanto, quando falamos em história oral deveríamos pensar mais em termos de verbos do que de substantivos: *rememorar* mais do que *memória*; *contar* mais do que *conto*. Dessa maneira, podemos pensar nas fontes orais como algo que acontece no presente em vez de apenas como um testemunho do passado (PORTELLI, 2016, p. 19).

Para o autor, o *rememorar* e o *contar* são ações influenciadas pelo contexto histórico e pelos quadros sociais da memória[43], mas também são filtradas pela responsabilidade individual "o lugar em que a memória é elaborada é a mente do indivíduo, e a maneira pela qual a acessamos é a narrativa individual. Sendo assim, os narradores assumem uma responsabilidade cada vez que relatam sua história" (PORTELLI, 2016, p. 20).

Nessa direção, outro ponto destacado por Portelli (2016) no que se refere ao trabalho com a História Oral são aos cuidados que devemos ter com os traços da oralidade e tentar preservar o máximo possível a linguagem vernacular encontrada nas histórias contadas. Para o

---

[43] O autor se refere a Halbwachs (1968). Para o leitor interessado nessa discussão, indicamos o capítulo "Peças que se encaixam: História, Tempo e Memória?", no qual Morais (2012) tece um panorama sobre os diferentes tipos de memória discutidos por Halbwachs (2006), entre outros autores.

autor, "o significado de um evento não pode ser separado da linguagem na qual ele é lembrado e narrado. Por outro lado, a forma[44] narrativa sempre contém mais camadas de significado, mais caminhos de interpretação do que uma análise lógica, racional" (PORTELLI, 2016, p. 20).

Em geral, os trabalhos desenvolvidos no Ghoem procuram deixar rastros da oralidade em suas narrativas, como a forma coloquial com que os entrevistados narram suas histórias e as expressões próprias das distintas regiões do país e seus significados, que, muitas vezes, são expressas por meio de notas de rodapé. Também são áreas[45] do conhecimento distintas e com diferentes objetos de pesquisa, sendo esse processo de textualizar inerente ao exercício feito em nosso grupo de pesquisa. Cada pesquisador, na verdade, tem o seu modo de operar durante o processo de textualizar.

Nas narrativas desta pesquisa, optamos por deixar algumas marcas que expressam as movimentações ocorridas durantes as entrevistas, como momentos de risadas dos colaboradores, quando Maria Laura caminha em direção ao seu computador e me convida para mostrar o seu livro que produziu ao trabalhar no curso de licenciatura em Matemática pela EaD, ou ainda, quando vai em direção a sua estante de livros. Vicente, ao procurar objetos em sua sala elucidar como a narrativa é entendida por ele; Adair, ao buscar referências no texto que levei impresso; Cláudia, ao apontar para as imagens dos pôsteres e materiais que estavam disponíveis na sala onde a entrevista foi realizada. Enfim, tentamos deixar marcas que indicam ao leitor os acontecimentos ocorridos no momento da entrevista, embora saibamos que é sempre no limite, pois não é possível "traduzir" aquele momento (intraduzível) por meio de palavras. Ao buscar reproduzir algumas passagens, trazemos dinamicidade para as narrativas escritas:

> A oralidade, então, não é apenas o veículo de informação, mas também um componente de seu significado. A forma dialógica e narrativa das fontes orais culmina na densidade e na complexidade da própria linguagem. A tonalidade e as ênfases do discurso oral carregam a história e a identidade dos falantes, e transmitem significados que vão bem além da intenção consciente destes (PORTELLI, 2016, p. 21).

Sobre a natureza dialógica da História Oral, Portelli (2016, p. 21) enfatiza que o trabalho "não termina com a entrevista, ou mesmo com a publicação: ele precisa encontrar maneiras de ser útil aos indivíduos e às comunidades envolvidas. Este é o processo conhecido pelos rótulos genéricos de 'restituição' e 'disseminação'".

---

[44] "A vida que Mário viveu foi tão rica que não pode ser controlada pela forma narrativa". (PORTELLI, 2016, p. 41).

[45] Nesse momento nos referimos à História e a Educação Matemática.

> Esta experiência[46] sugere que "restituição" seja um rótulo inadequado. A contribuição do historiador/ativista para essas 'comunidades' está, na verdade, não apenas na coleta de histórias e canções. Nem no mero retorno de conhecimento à comunidade (que por definição, já o possui, uma vez que é precisamente de onde ele provém). A contribuição do historiador/ativista está na elaboração e na articulação dos conhecimentos da comunidade e na disseminação desse conhecimento para além de sua fronteira (PORTELLI, 2016, p. 23).

A ideia da disseminação de qualquer trabalho acadêmico é importante para a veiculação de ideias na área acadêmica. Esta pesquisa contribui diretamente para a comunidade de pesquisadores que mobilizam distintos modos de estudos e pesquisas no âmbito das narrativas na Educação Matemática, como também para a área como um todo. Isso porque, a partir da elaboração e articulação dos conhecimentos sobre essa comunidade e suas ações, é possível não só uma tomada de consciência abrangente sobre os caminhos, alcances e sentidos dessas ações e pesquisas, como também a retomada de trajetórias por parte da comunidade e da área.

No que tange à História Oral, temos a responsabilidade ética e política nessa circulação, pois entendemos que "toda história depende, basicamente, de sua finalidade social" (THOMPSON, 1992, p. 20). Muitos trabalhos são financiados por meio de bolsas de estudo ou até mesmo por conta de projetos temáticos ou de pesquisa, sem falar que já há o investimento inerente a manutenção das universidades públicas – que estão cada vez mais desmanteladas. Para além da devolutiva aos nossos colaboradores, entendemos ser necessário, tanto quanto possível, investir meios para que nossos trabalhos acadêmicos alcem novos voos para além dos limites da academia, pois sabemos que a própria comunidade é quem (re)produz nossos trabalhos. Essa discussão de Portelli (2016) sobre a disseminação de trabalhos realizados por meio da História Oral nos remete à natureza de alguns trabalhos desenvolvidos no Ghoem e, sobretudo, no âmbito do Projeto 'Mapeamento'. São trabalhos que tratam dos modos pelos quais os professores viveram ou vivenciaram as práticas escolares em determinados períodos e lugares. Para além de suas formações e práticas escolares, esses trabalhos tratam, com certa riqueza de detalhes, de elementos que configuram determinadas regiões, com os seus modos próprios de cultura e organização daqueles espaços, bem como as especificidades dos processos envolvendo suas culturas de educação (matemática). A divulgação desses trabalhos, que

[46] Portelli (2016) comenta sobre sua pesquisa sobre o massacre nas Fossas Ardeatinas, o tipo de "restituição" mais importante foi o reconhecimento histórico que o livro deu às "comunidades" dos partigianos e dos sobreviventes. Como o livro foi (relativamente) bem-sucedido, eles sentiam que haviam sido vingados e que suas vozes haviam sido expressas, de modo que eles não poderiam mais ser ignorados. O livro foi publicado em 1999; desde então, Portelli se envolveu em mais de 150 eventos com partigianos e sobreviventes, em escolas, encontros, festivais, contando a história junto com eles. O livro também foi usado como instrumento de ensino em muitas escolas.

abordam a educação matemática em microespaços, colabora com um entendimento detalhado da área, também permite compreender processos de educação mais complexos e amplos do país. Nesse sentido, tal divulgação deve atingir sua própria área acadêmica (visando a compreensões de questões que nela se colocam), como os interesses dos agentes governamentais, responsáveis pelas políticas públicas educacionais no país. Esses trabalhos fazem parte da vida daqueles colaboradores, mas também de outros que habitam esses lugares.

> A síntese dessa abordagem é que precisamos combinar o melhor do envolvimento ativista com as pessoas e as comunidades e o melhor da metodologia "acadêmica", de modo que o resultado dialógico do trabalho que produzimos conjuntamente não seja um mero espelhamento daquilo que a comunidade já sabe, mas uma articulação ulterior desse conhecimento e sua inclusão em um diálogo cultural mais amplo. Afinal, o que faz os trabalhadores siderúrgicos de Terni orgulhosos e conscientes de seu patrimônio não é tanto o fato de que eu lhes devolvi as fitas de suas entrevistas. Na verdade, como meu livro baseado em suas histórias é usado como livro didático em várias universidades nos Estados Unidos e em outros lugares, suas experiências e suas palavras agora são parte de um registro histórico internacional do qual eles anteriormente haviam sido excluídos (PORTELLI, 2016, p. 24).

Portelli (2016) chama a atenção, portanto, para aspectos que nos ajudam a pensar no alcance e disseminação que a pesquisa que desenvolvemos pode ou deve ter. Para ele, a boa História Oral tem uma missão, pois ambiciona deixar uma marca no mundo. "Ela não termina quando o gravador é desligado, quando o documento é depositado, quando o livro é escrito – citando Emily Dickinson (1955), 'ela começa / a viver / naquele dia'" (PORTELLI, 2016, p. 43).

Imagem 19: *Mural* (1943), Jackson Pollock

> *Se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação acontece.*
>
> **A ordem do discurso** (Michel Foucault, p. 13)

Durante os estudos realizados e ações empreendidas no processo de desenvolvimento desta pesquisa, buscamos tecer compreensões sobre os diferentes modos de estudar e pesquisar as narrativas na Educação Matemática. Foram longas e tortuosas tentativas de produção de significados, de retomadas, abandonos, rupturas, em meio a diferentes vozes, sejam minhas, de minha orientadora, dos membros da banca de qualificação, teóricos e, de modo mais específico, dos colaboradores[1]. A atribuição de significados para as narrativas foi "parametrizada pela plausibilidade, não pela veracidade – é sempre feita a partir daquele que interpreta, segundo suas múltiplas perspectivas, seus modos de se apropriar do mundo" (GARNICA, 2012, p. 347).

Boa parte da discussão realizada no exame de qualificação foi permeada pela necessidade de entender os pressupostos teórico-metodológicos mobilizados pelos colaboradores, compreender o modo como, em suas subjetividades e singularidades, articulam as temporalidades em suas formas de existir; como os seus modos de operar com as narrativas nos permitem compreender distintas práticas no sentido de tatear ou subverter o discurso dominante sobre a Educação e o modo de se praticar pesquisa. Assim, fazia sentido pensar as

[1] As entrevistas foram realizadas com: Adair Mendes Nacarato, Antonio Vicente Marafioti Garnica, Cármen Lúcia Brancaglion Passos, Cláudia Regina Flores, Dario Fiorentini, Maria Laura Magalhães Gomes, Sônia Maria Clareto e Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

narrativas produzidas nesta pesquisa como fontes históricas que produzem subjetividades, que incluem análises discursivas[2], ao mesmo passo que constroem os próprios sujeitos discursivos e, desse modo, voltar-me para elas pelo discurso ou pelos discursos que atravessa(m) suas narrativas.

Além disso, nesse processo, buscamos problematizar o discurso plural sobre formação de professores que ensinam Matemática como também pôr em evidência nuances que potencializam um pensar sobre a Educação Matemática. Considerando o objetivo desta pesquisa, buscamos entender como a "narrativa" passa a participar desse discurso, produzindo modos próprios de saber, de poder e de ser e, então questionamos: o que está sendo apresentado como verdade e/ou como norma quando as "narrativas" são mobilizadas no discurso sobre a formação de professores que ensinam Matemática? Como essa representação (da verdade ou da norma) é construída e quais interesses estão sendo mobilizados? Como os estatutos de verdade vão se constituindo? Como isso tem se manifestado, circulado? Quais identidades, ações, práticas são possíveis, desejáveis ou requeridas por esse modo de pensar/falar/compreender a pesquisa e os processos de formação de professores de Matemática e, particularmente, a Educação Matemática? Tais questões foram sendo postas por nós a partir dos deslocamentos teórico-epistemológicos que permitimos que nos atravessassem. Também por eles a questão de pesquisa foi retomada: *Como a "narrativa" produz e se produz em um discurso sobre Educação Matemática?* Essa questão norteou o processo de busca por problematizações possíveis à questão que perpassa esta pesquisa: *O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira?*

É nesse contexto de produção de discursos e de imprimir potência nos trabalhos e pesquisas sobre as narrativas na Educação Matemática que encontramos nas noções[3] de

---

[2] Foucault (2014, p. 10) discute a produção e transformação das práticas, sendo que o discurso constitui a prática e, para o autor, o discurso "não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também aquilo que é o objeto de desejo". Para o autor, a história não cessa de nos ensinar que "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar" (ibid.).

Retomamos a ideia de enunciados aqui na medida em que o enunciado é tema central para a análise do discurso que Foucault propõe e entendemos que o importante não é apresentar se esse ou aquele enunciado satisfaz a algum critério de verdade, mas, sim, questionar sobre como se estabelecem esses critérios (VEIGA-NETO, 2017).

[3] Longe de pôr em discussão ou descrever os métodos (arqueologia e genealogia) propostos por Michel Foucault, estamos apenas pontuando alguns elementos que nos ajudam a compreender os temas da presente investigação. Desse modo, "ambas põem em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos" (VEIGA-NETO, 2017, p. 62-63).

Em outro texto (Teoria, Método e Teorização), o autor discute que Foucault silencia sobre a arqueologia já no segundo domínio, isto é, se parece haver uma substituição dessa pela genealogia, a rigor não ocorreu um abandono do método arqueológico. O que se passa é algo semelhante a uma "incorporação" metodológica sucessiva: "Isso não significa que aquela que engloba (a genealogia) seja mais ampla, mais abrangente do que a englobada

arqueologia e genealogia, ambas elaboradas e discutidas por Michel Foucault, subsídios para compreendermos os modos próprios de ações e práticas dos colaboradores. A primeira noção, a da arqueologia, ajuda-nos a investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação dos discursos em torno das narrativas na Educação Matemática. Já a atividade genealógica consiste no *a priori*, que é de âmbito histórico e que corresponde à produção de uma história que não se basta a si mesma, afastando-se da ideia de essências fixas, leis universais, fundamentos e finalidades metafísicas. Sob tal fundamento de história *nunca o presente pode ser o tribunal do passado*, pois as regras de formação discursiva são internas ao discurso que é sempre posto em movimento. Um ponto importante nesse trabalho de operar sob tais métodos de análise (o arqueológico e o genealógico) é, antes de mais nada, reconhecer que a genealogia nos fornece aspectos não somente para conhecer o *passado*, mas também para nos rebelarmos contra o presente, funcionando como uma insurreição dos saberes.

> A genealogia não se propõe a fazer uma interpretação mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como que se tivessem sido descobertas e não invenções (VEIGA-NETO, 2017, p. 60).

Todos os discursos dos colaboradores acenam para um novo modo de pensar a pesquisa, que rompe com a estrutura imposta a nós em todos os setores e, particularmente na Educação – tão marcada pela reprodução e tecnicismo. São estudos e ações que evidenciam formas de desnaturalizar, desterritorializar, como movimentos disruptivos no combate aos discursos hegemônicos, colonialismo e a toda forma de opressão nos diferentes cenários e contextos. São enunciados, crenças, que foram sendo ora construídos, ora reinventados social-historicamente, mas que buscam nos distintos usos da palavra "narrativa" imprimir suas verdades, promovendo uma Educação Matemática como um movimento que produz e se reinventa constantemente como espaço político de resistência e luta[4].

(arqueologia), pois nesse caso seria supor uma territorialidade metodológica que não existe em Foucault" (VEIGA-NETO, 2009, p. 91).

[4] Estamos entendendo a Educação Matemática como prática social interdisciplinar na medida em que ela "não está ainda nem topologicamente diferenciada das demais no interior do espaço acadêmico, nem juridicamente estabelecida como campo profissional autônomo, nem, portanto, institucionalmente reconhecida como campo disciplinar" (MIGUEL *at al*, 2004, p. 81).

Para os autores, uma "prática social" é entendida como um conjunto composto por quatro elementos: "1) por uma comunidade humana ou conjunto de pessoas; 2) por um conjunto de ações realizadas por essas pessoas em um espaço e tempo determinados; 3) por um conjunto de finalidades orientadoras de tais ações; 4) por um conjunto de conhecimentos produzidos por tal comunidade. Em relação a essa noção de prática social, ressaltamos pelo menos um aspecto que a caracteriza, qual seja, o de que todas as práticas sociais estão em constante interação e, nesse processo, todas elas acabam produzindo conhecimentos e também se apropriando de e ressignificando conhecimentos produzidos por outras práticas que lhe são contemporâneas ou não, que participam do mesmo espaço geográfico ou não. Sempre que nos referirmos aqui à matemática ou à educação, ou ainda à educação

O trabalho com as diferentes materialidades das narrativas na Educação Matemática possibilitou legitimar práticas já estabelecidas pelos colaboradores, ampliar e reconstruir o referencial teórico-metodológico e, ainda, expandir a rede de interlocuções e o motivo pelo qual cada educador matemático passou a se interessar pelo discurso das narrativas é singular. Também é significativo tecer algumas questões e tensionar quais aspectos estão em jogo e asseguram a continuidade do trabalho desses pesquisadores. Visto dessa forma, tais interesses estão fortemente imbricados com suas respectivas posturas de pensar a pesquisa em Educação Matemática.

Nesse arcabouço de circulação e aprofundamento de ideias para se entender o que podem as narrativas nas pesquisas em Educação de um modo geral, alguns colaboradores, por exemplo, Adair[5], Cármen, Terezinha e Vicente buscaram compor as diferentes perspectivas discutidas no âmbito do Movimento Autobiográfico no Brasil e, no espaço, em particular, das ideias discutidas no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfico[6] (CIPA[7]). Ainda nessa direção, entendemos que, mesmo Dario e Maria Laura não participando diretamente do

matemática, nós as estaremos concebendo como práticas sociais, isto é, como atividades sociais realizadas por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos, e não apenas ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades" (Ibid., p. 82).

[5] Nesse trabalho, particularmente nesse texto, ao nos referir aos colaboradores, optamos por usar o seu primeiro nome e, ao mobilizar trechos ou passagens de suas narrativas produzidas por meio das entrevistas, elas estão feitas em *itálico*. Na mesma direção, quando houver citações de outros trabalhos dos colaboradores que foram publicados, as citações obedecem às normas da ABNT.

[6] O CIPA é um espaço importante nos discursos dos colaboradores e, consequentemente neste trabalho, por ser um dos responsáveis pela produção, circulação e aprofundamento dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam as diferentes materialidades das narrativas. Pelos esforços empreendidos pelos idealizadores do CIPA, novas instâncias foram criadas, como é o caso da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOGraph, em 2008, e, mais recentemente a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPA).

Para os leitores interessados no tema, indicamos dentre tantos outros trabalhos, o artigo de Passeggi e Souza (2016), que, em linhas gerais, tecem um panorama sobre o Movimento (Auto)biográfico no Brasil, passando pela primeira edição do CIPA, em 2004, realizada em Porto Alegre/RS até a de 2016, realizada em Cuiabá/MT. A discussão do texto centra-se, basicamente, em três pontos: os princípios epistemológicos que norteiam a pesquisa (auto)biográfica brasileira; um breve histórico do campo referente ao período de 1990-2016 e uma síntese das diferentes edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Os autores entendem que: "O desafio de tecer considerações sobre o movimento (auto)biográfico no Brasil implica, obviamente, riscos de omissões face à sua história, que, embora recente, já se caracteriza por sua diversidade, por um volume considerável de pesquisa, trabalhos e projetos de cooperação científica em âmbito nacional e internacional. Seria, pois, pretensiosa a intenção de apreendê-lo em sua totalidade. O que nos leva a aceitar o desafio é o desejo de mapear seus principais enfoques e possibilidades de explorar o seu interesse para o aprimoramento da pesquisa qualitativa em Educação" (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 7).

[7] Essa nota não é referente ao CIPA, mas, sim, para chamar a atenção do leitor sobre as siglas nesse texto. Para evitar excessivas notas de rodapé, bem como as repetições e possíveis truncamentos nas ideias que são desenvolvidas nesse texto, convidamos os leitores para acompanhar a "Lista de Abreviaturas e Siglas" que fizemos no início dessa tese. Outra informação nessa direção é sobre os pesquisadores que foram citados pelos nossos colaboradores, todos já foram devidamente apresentados nas narrativas dos colaboradores, a partir das informações retiradas do currículo Lattes ou de outros locais. Para o leitor interessado, por exemplo, na constituição dos grupos de pesquisa e dos congressos citados nos contextos em que aparecem os colaboradores, sugiro fortemente a leitura das respectivas narrativas.

CIPA, muitos dos aportes teórico-metodológicos discutidos e disseminados no congresso estão imbricados em seus estudos e pesquisas.

Compreendemos que as perguntas típicas do historicismo radical de Foucault – *Por que*, *quando* e *como* nos ajudam a entender como aquela prática (as narrativas) passou a ser objeto de estudos e pesquisas em Educação Matemática, mas, para além disso, podemos tecer algumas considerações sobre como esse saber perpassa as práticas de nossos colaboradores e como ele se constituiu *problema*. Tais questionamentos têm por objetivo "definir as condições nos quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive" (VEIGA-NETO, 2017 p. 81). Não nos interessa fazer uma história sobre as práticas em si, mas estudar as práticas[8] discursivas (ou não), entendendo os regimes que as constituem e são por elas constituídos, colocando o discurso em movimento: "um prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos [...] as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele". (VEIGA-NETO, 2017 p. 93).

Nessa seara de compreender o *por que*, *quando* e *como*, trazemos a seguir alguns enunciados dos colaboradores para além dos pontos de emergência que marcaram "as entradas" dos trabalhos com as narrativas na Educação Matemática. Estudar a emergência de um objeto, conceito, prática ou saber (nesse caso, as narrativas), "é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e 'alojam' tal objeto. Não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge"[9]. Esse é um olhar que exige atenção do pesquisador, pois é uma linha muito tênue tratar desses pontos de emergência sem cometer os deslizes de focar em suas *origens*. Desse modo, achamos relevante entender as tramas e as interlocuções que fizeram com que os colaboradores se movimentassem em torno das potencialidades que as narrativas podem promover no âmbito da Educação Matemática.

Nesse contexto, Terezinha contou que buscava por um referencial teórico após o exame de qualificação de doutorado (Faculdade de Educação/Unicamp) que a ajudasse a compreender

---

[8] Para Veiga-Neto (2017), as *práticas* são particularmente relevantes para os historicismos e assumem um caráter singular e fundamental na perspectiva *foucaultiana*. O autor movido pelas ideias de Lecourt (1980) entende que: "pela palavra *prática* [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o 'discurso'" (p. 45).

[9] VEIGA-NETO (2017, p. 61). O autor discute o conceito de *emergência* nos estudos de Foucault, que a utiliza para designar um ponto de surgimento no passado, chamando-nos a atenção para que não se coloque nesse passado algo, como um conceito ou uma teoria, que é do presente. Ou ainda, como nos lembra Veiga-Neto, ao citar Nietzsche, que *não se deve procurar entender o passado com base em categorias do presente*.

as entrevistas realizadas com professores que atuaram no percurso do Clube[10] de Ciências, até aquele momento: *O meu encontro com as narrativas foi assim, fantástico, por quê? [...] Ter me encontrado com os estudos sobre a pesquisa narrativa me ajudou com o fato de trabalhar com uma trama, de trabalhar o passado, o presente e o futuro.* Além de discutir essa temporalidade, Terezinha compreendeu o potencial da pesquisa narrativa a partir dos teóricos Jorge Larrosa e Connelly e Clandinin, quando, em sua tese, ela *tinha uma situação de histórias vividas de modo compartilhado*, na medida em que ela coordenou o Clube de Ciências por um bom tempo, conviveu e se tornou próxima dos professores entrevistados: *Era uma construção coletiva e* [ela] *precisava ter um aporte epistemológico que* [a] *ajudasse a discutir essas questões, de dizer sobre e como eles viveram e como eles sentiram essas experiências*. Então, para a colaboradora, a pesquisa narrativa tem como principal questão *valorizar as experiências das pessoas, os sentimentos delas com relação ao que viveram e como se projetam na vida. Tudo isso era algo que* [a ajudou] *a compreender e a organizar os entrecruzamentos das falas que ajudam a compor a trama da pesquisa que foi acontecendo com aquelas falas. Isso foi muito bom!*

Outro apontamento feito por Terezinha ao trabalhar com os alunos na formação de professores foi sobre a diferença entre relato e narrativa. Pautada em Connelly e Clandinin, ela entende que o que é contado são relatos, enquanto que, para ser entendido como uma narrativa, é necessário produzir *uma metanarrativa que é a construção analítica dos relatos*. Desse modo, entendemos o que Terezinha analisa ao se questionar: *Bem, nós queremos formar professores reflexivos, mas como é que eu sei que eu estou formando alunos reflexivos, pessoas reflexivas?* Em sua prática, ela trabalha com os diários de campo dos alunos procurando fazer com que, neles, os alunos questionassem suas ações, fazendo diálogo com o referencial teórico: *Esses diários entram naquele grupo de textos de campo – que até podem ser chamados de narrativas, mas, na minha perspectiva, eu prefiro de chamá-los de relatos, porque, mesmo os alunos refletindo sobre suas atividades, eles ainda não conseguem discutir epistemologicamente, ou seja, não fazem pontes com a literatura pertinente, somente falam de si e das experiências vividas na escola, como futuros professores.*

Dario, por sua vez, ao iniciar o processo de credenciamento na pós-graduação trabalhou no curso de especialização "Ciência, Arte e Prática Pedagógica", em 1996 e 1997, promovido pela Faculdade de Educação da Unicamp, que envolvia professores de Matemática, Ciências, Física e Artes. Dario e Maria Ângela Miorim coordenaram um subgrupo de cinco professores

[10] O Clube de Ciências foi criado em 1979 na Universidade Federal do Pará por Terezinha, como um espaço centrado na formação inicial e continuada de professores de Ciências, onde também recebe estudantes do ensino fundamental trabalhando conteúdos voltados para o ensino de Ciências.

de Matemática que desenvolviam pesquisas sobre sua própria prática. Dario salienta, em sua entrevista, que, para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os estudos desses professores se aproximaram da pesquisa-ação, produzindo e utilizando situações matemáticas abertas e exploratórias do cotidiano dos alunos para construir as ideias matemáticas, os conceitos e os procedimentos. Ele ainda pontua que havia a ideia de os professores desenvolverem suas monografias nos moldes acadêmicos, mas *o grupo entendeu que isso não vinha ao encontro do que os professores gostariam de relatar, seus sentidos e significados sobre a experiência vivida, tanto no âmbito formativo do curso, quanto nas experiências de aprendizagem docente com seus alunos.* Foi nesse ambiente, segundo Dario, que ele começou a trabalhar com as narrativas, sem ainda identificar que fazia parte de um movimento internacional naquele momento. Ao trabalhar com os professores nessa direção, houve, segundo Dario, um esforço por parte do grupo de produção de textos que foi na direção oposta ao formalismo clássico que encontramos nas escritas dos trabalhos acadêmicos, de um modo geral. Nesse sentido, Dario pondera que: U*samos o gênero narrativo para articular as formações contínuas com as histórias de vida de cada um. Então, eles não trazem apenas a experiência, eles trazem a história deles como professores e vão refletindo sobre as novas experiências que acontecem nas aulas deles e falam de si, de suas histórias como professores em transformação nesse projeto, nessa experiência. [...] Aqui, a gente queria que os professores trouxessem à tona a experiência docente, a experiência de aprendizagem, de transformação docente*.

Outra experiência de Dario que, segundo ele, provocou mudanças em sua concepção de formação docente foi participar da organização e escrita de um capítulo (juntamente com Corinta Geraldi e Elisabete Pereira) do livro "Cartografia do Trabalho Docente", em 1998. Esse é um livro que teve uma boa circulação no âmbito da Educação Matemática por *valorizar esse mundo de investigação, de conhecimento, de ensinar.* Nas palavras de Dario, *é nesse momento que a gente toma contato com uma literatura internacional, ainda pouco conhecida no Brasil, e que valoriza a reflexão, a pesquisa e o saber do professor. Embora o livro não trate especificamente da narrativa, ele traz as bases epistemológicas que valorizam a pesquisa do professor e outros modos de relatar o processo de formação, de desenvolvimento profissional e de investigar do professor e que não seguem os parâmetros da tradição acadêmica.*

Paralelamente a essas experiências, Dario orientou, no doutorado, Renata Anastácio Pinto, que estudou as narrativas de aula pautada nos estudos da autora norte-americana Débora Schifter e nas histórias de aulas de Matemática publicadas no livro produzido por João Pedro da Ponte, que tem como foco a escrita do professor. Essas perspectivas foram estudadas e

contribuíram para a produção dos dados da tese de Renata, bem como na produção do livro "Histórias de aulas de Matemática", publicado em 2001. Outro livro publicado nessa direção foi "Por trás da porta que matemática acontece?", no qual os professores do curso de especialização retomaram os estudos das monografias, ampliando a discussão de suas práticas no Grupo de Sábado. Essa pluralidade de acontecimentos e interlocuções fez com que Dario ampliasse seus estudos teóricos: *nos deparamos com uma prática e essa prática clamava por uma determinada literatura ou uma perspectiva teórica, foi nesse momento que encontramos nos estudos das narrativas algo que tinha tudo a ver com aquilo que, de certa forma, já vínhamos fazendo apenas empiricamente...*

Vimos que Dario encontrou nos referenciais de Connelly & Clandinin e Larrosa um modo de teorizar ou "cientificizar" e, com isso, legitimar o que já vinham trabalhando "empiricamente". Essa teorização, por sua vez, colaborava por garantir lugar na comunidade científica para aquilo que ele já vinha estudando e desenvolvendo em sua prática como professor e nos grupos (Grupo de Sábado e Prapem) coordenados por ele. É como se ele e o grupo até aquele momento mobilizassem a prática (em favor de trazer as narrativas de professores para o meio acadêmico, na discussão sobre formação de professores), mas não tivessem legitimidade acadêmica ou científica que justificasse tal prática. Assim, promover diálogos com os estudos de Connelly & Clandinin e Larrosa – que teorizavam sobre narrativas – permitiu a Dario e seus grupos, assim como para Terezinha, meios para legitimar os saberes narrativos pelos saberes científicos[11].

Adair disse se ver influenciada pelas leituras sobre pesquisa narrativa quando de sua proximidade com Terezinha (colaboradora desta pesquisa) e seu esposo, Tadeu Gonçalves – esse contemporâneo de Adair na época do doutorado, ambos sob orientação de Dario (também colaborador desta pesquisa). Adair relata que, além dessa perspectiva, havia os estudos do grupo do professor João Pedro da Pedro (que, segundo Dario, tornou-se um crítico das narrativas), que, à época, trabalhava com narrativas e, também, a tese de Renata Pinto que estava sendo desenvolvida tendo como discussão "narrativas de aula". Nesse emaranhado, Adair disse que gostou dos referenciais estudados, mas, como já estava com a produção de dados em andamento e como esse tema *era uma metodologia nova, uma abordagem nova*, ela não quis se arriscar no doutorado. Afirma que *a questão da pesquisa narrativa havia* [o] *encantado, mas foi ficando meio que de cantinho*. Já atuando na Universidade São Francisco, ela e Regina Grando criaram

[11] Para o leitor interessado na discussão sobre saberes narrativos x saberes científicos, indicamos (LYOTARD,1986).

a “Oficina de Geometria” (que mais tarde se tornou o Grucomat), e começaram a trabalhar com as narrativas de aula com os alunos da licenciatura em Matemática e com os professores da rede estadual.

Adair atua em duas vertentes no trabalho com as narrativas na Educação Matemática. A primeira vertente, mais diretamente desenvolvida no Grucomat com os professores da rede estadual com a modalidade de escrita do professor. Nessa direção, a colaboradora atua com a expressão “narrativas de práticas”, termo que ela se apropriou *de Daniel Bertaux, quando ele, ao discutir as narrativas de vida, afirma que qualquer fragmento de uma trajetória faz parte de uma narrativa de vida e pode ser chamado de narrativa de prática*. Nessa ala de trabalho, Adair entende que as narrativas são dispositivos de formação e produção de conhecimento, então, quando os professores começaram a produzir narrativas, ela incentivou a publicação: *se eu valorizo a produção do professor, se eu defendo que a narrativa é uma escrita de pesquisa da prática do professor e que ela é um processo de autoformação – porque o professor, no ato de escrever, ele está refletindo, pensando, revendo a sua prática, ele está fazendo uma projeção de práticas futuras. Então, para mim, ela é um dispositivo de formação e, se eu acredito nessa produção do professor – porque isso é produção de conhecimento, o que acontece? Eu tenho que tornar isso público*!

A segunda vertente do trabalho com narrativas de Adair se deu a partir de seu contato e aproximação com Conceição Passeggi. Adair relata que, a partir desse “encontro” com Passeggi, começou *a ter contato com a literatura sobre o tema, participou do III CIPA, que foi em Natal, em 2008. Esse foi um mundo novo, porque* [ela entrou] *por outra vertente das narrativas que são as narrativas autobiográficas e* [se aproximou] *do método (auto)biográfico*. A partir desses contatos, Adair se movimentou a estudar o referencial[12] teórico circulado no CIPA e, ao mesmo tempo, ela cursou o pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte com a Passeggi, em 2010. Quando ela retornou à Universidade São Francisco, começou a selecionar alunos para o mestrado e doutorado (recém-implantado) e constituiu o Hifopem: *Esse é um grupo especificamente de pesquisa que trabalha nesse campo da pesquisa autobiográfica e quem participa dele são os meus orientandos de mestrado e doutorado e*

[12] *Lemos bastante o grupo da França, por exemplo, a Josso, a Delory- Momberger, o Pineau, aquele livro do Nóvoa que é referência junto com o Finger. Nesse livro, há um texto do Ferrarotti e dois textos do Dominicé que a gente gosta muito. Por influência da Passeggi, estudamos também o Paul Ricoeur no grupo. A gente tem feito o movimento de ir e voltar em algumas obras e, por exemplo, o Paul Ricoeur foi um dos primeiros que a gente leu, mas foi muito difícil! São três volumes chamados “Tempo e Narrativa”. Na época do meu pós-doutorado, a Passeggi pediu para eu ler só o final do terceiro volume... E foi mais fácil porque a Passeggi me disponibilizou outros materiais, então eu fui ler pessoas que falam do Paul Ricoeur, para depois eu ir à obra direto. Mas é uma leitura difícil, a gente já tentou fazer a leitura umas três vezes...*

egressos, pois alguns egressos permanecem no grupo [...] *Lemos muito e é nesse espaço que a gente vai construir esse caminho teórico e metodológico no grupo*.

Em seus estudos e pesquisas com as narrativas na Educação Matemática, Adair se interessa em *olhar para a prática, para os modos de construção do conhecimento, os discursos matemáticos do professor, da criança* e, também, *para a constituição do sujeito, para as tendências de ensino, o que os professores estão ensinando, ou a história do ensino de Matemática*. Adair ao discutir o modo de escrita da pesquisa, quando o trabalho é produzido por meio de uma metodologia que produz narrativas, ela se refere aos trabalhos do Ghoem. Segundo ela, alguns interlocutores, ao discutirem os fundamentos da entrevista narrativa mobilizada por ela, eles se confundem com a História Oral. Nessa direção, Adair entende que seus trabalhos não têm a preocupação com a concepção de História e, por isso, diferencia-se dos trabalhos que são desenvolvidos por meio da metodologia da História Oral. Outro apontamento feito por ela nessa direção é que seus estudos estão centrados *naquilo que o sujeito viveu; como é que ele relata a experiência dele; que significados são atribuídos para a experiência dele*. [...] *estou olhando muito mais para a constituição histórica do sujeito e eu olho muito mais para os processos de subjetividade do sujeito, isso diferencia da História Oral*.

Um dos referenciais que Adair utiliza é Mikhail Bakhtin para tratar a questão da análise quando é necessário *discutir o papel do outro na construção do discurso do sujeito, eu preciso dos processos de alteridade. Então, quando eu quero olhar para a questão da alteridade e como o outro me constitui e eu me constituo a partir do outro, eu vou procurar Bakhtin para discutir a questão da linguagem. O meu grupo é influenciado pelo grupo do Guilherme* [do Val Toledo]*, o GEPEC da Unicamp e, inclusive, ele tem participado de bancas e a gente tem lido os trabalhos que eles publicam para a gente entender e ter um diálogo maior com o grupo deles*.

Notamos que Cármen já trabalhava com a escrita dos alunos no ensino de Matemática durante seu tempo de docência no CEFAM, no final da década de 1980 e, segundo ela, *para tentar quebrar um pouco as concepções dos alunos e a aversão à Matemática. Então, eu já trabalhava com a escrita dos alunos, embora eu nem conhecesse as narrativas. Mas eram questões escritas que norteavam um pouco as nossas práticas*. Foi na UFSCar *que a narrativa começou ser mais efetivamente presente no trabalho* [de Cármen] *no curso de Matemática, pois* [ela] *trabalhava com diários reflexivos relativos aos estágios que os alunos realizavam. Solicitava que eles não fizessem simplesmente descrições, mas sim reflexões das aulas observadas. Porque eu queria entender as expectativas que eles tinham, então, por meio dessas narrativas...*

Outra experiência nessa direção foi no âmbito do Pibid da UFSCar e, para Cármen, nesse espaço os *licenciandos escreviam um memorial de formação que compunha seu portfólio*[13]*. Como se tratava de um projeto de Iniciação à Docência, várias ações foram desenvolvidas com foco no processo do ensino articulado com a aprendizagem. Todas as atividades realizadas pelos licenciandos compunham os portfólios. Os registros inseridos nesses portfólios serviram para documentar como eles foram evoluindo em suas reflexões e davam pistas de como a equipe poderia aprimorar as ações realizadas.* Outro ponto importante salientado pela colaboradora foi no sentido de que o trabalho com as narrativas propõe elementos para se pensar as políticas educacionais, pois: *Além de ser uma ferramenta de avaliação do próprio projeto PIBID, compor o portfólio era um convite para o licenciando contar a história de seu trabalho no projeto, tornar-se mais reflexivo sobre o vivido.*

Cármen seguiu *trabalhando com as narrativas, mas de maneira intuitiva, pouco criteriosa, sem estudo aprofundado*. Nesse contexto, ela realizava leituras de Ivor Goodson, Antônio Nóvoa e a tese de Maria de Fátima Guimarães de Portugal, que, segundo ela, era *uma leitura de "encantamento" e ainda não fazia análise das narrativas, propriamente dita*. Para fazer a análise das narrativas de seus alunos nesses cursos, Cármen buscou outros contatos acadêmicos, começou a participar do GEPFPM, grupo coordenado por Dario, que tinha como respaldo teórico a pesquisa narrativa dos autores Clandinin e Connelly. A colaboradora relata que procurou ampliar os estudos teóricos em Portugal por meio de um pós-doutorado, no qual se aproximou dos estudos de Cecília Galvão e da Análise Sociolínguística, perspectiva teórica desenvolvida por Willian Labov, que, para ela, é *outra vertente do trabalho com as narrativas.* Os trabalhos de investigação desenvolvidos no GEM, grupo coordenado por ela, acenaram para os estudos das narrativas. Outro ponto destacado pela colaboradora é sua participação no CIPA, em 2008: *A partir do Congresso, tenho contato com outras leituras, assisto a palestras muito interessantes e passo a ter contato com os trabalhos dos pesquisadores franceses que têm me ajudado bastante a perceber as narrativas (auto)biográficas e as narrativas de aula*. Por meio do CIPA, Cármen faz outras interlocuções como a Conceição Passeggi, Elizeu Clementino, Denice Catani e o Guilherme do Val Toledo, que é coordenador do Gepec, que muito vem desenvolvendo pesquisa no âmbito das narrativas. Desse modo, foi *a partir desses contatos que* [ela começou] *a ampliar toda a visão sobre as narrativas*.

[13] Para o leitor interessado nessa discussão sugerimos, é claro, a leitura na íntegra da narrativa de Cármen, como também a tese de doutorado de Ana Cláudia (ZAQUEU-XAVIER, 2019), intitulada "Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar".

Vicente se interessou e passou a estudar a História Oral quando foi credenciado no PPGEM, na Unesp, em Rio Claro, ao orientar seu primeiro trabalho de mestrado de Gilda Lúcia de Souza, esposa do professor Antonio Carrera. Com os movimentos inerentes no campo acadêmico, Vicente também conheceu Carlos Vianna e, com isso, *a História Oral já estava acontecendo via Gilda, Carrera... O Carlos terminando o doutorado dele e* [ele] *circulando com esse pessoal todo*. Vicente relata que sempre gostou *muito de ler história, mas nunca tinha sistematicamente estudado História, nem usado História para nada* [em seus] *estudos*. Nessa direção, Vicente foi atrás de autores que discutiam *as novas perspectivas de contar história, os novos objetos da História ou novos modos de conta história*, que sempre o agradou muito. A partir desses estudos, Vicente, juntamente com Carrera e Carlos, e seus alunos de mestrado e doutorado constituíram o Ghoem, passando a fazer outras interlocuções (como a Olga von Simson, Carmen Aranha e, mais tarde, o José Carlos Meihy) para conhecer o modo como a História Oral era mobilizada em outras áreas. Com essas movimentações, somadas às diferentes participações em congressos e o desenvolvimento das pesquisas, Vicente discute como foram sendo criados os princípios que norteiam o trabalho com a História Oral na Educação Matemática. *Então fomos agregando, adaptando aos nossos objetos de pesquisa. A gente foi criando uma coisa que a gente acabou chamando de "a História Oral que praticamos no Ghoem"*. Ele salienta como a metodologia foi sendo constituída e adaptada como *um modo de trabalhar para tentar entender o campo, tentar fazer pesquisa em Educação Matemática*.

Vicente pondera que, de um modo geral, a narrativa tem sido banalizada, pois *parece que tudo é narrativa*. Ao discutir diferentes exemplos de como ele vem entendendo a narrativa, ele pondera que: *Por exemplo: uma entrevista é uma narrativa? Não sei se a entrevista é uma narrativa... Tudo bem que a minha entrevista não seja narrativa, mas para você é, porque uma entrevista faz sentido para você (ou você tem que fazer de tudo para que ela faça sentido para você, por isso não é apenas um falando – é uma interlocução...). De alguma forma, você consegue estabelecer conexões que darão sentido para aquelas perguntas, para aquelas respostas. Por exemplo, a textualização é um esforço de criar uma narrativa a partir de uma entrevista...* O que foi interessante para mim na conversa com Vicente é que ele desmistifica o que é (ou não) uma narrativa, pois ele acredita *que a narrativa é um esforço de você atribuir sentido para determinadas coisas, de você buscar sentido na coisa. A tudo subjaz uma narrativa!* Pensando desse modo, Vicente opera fora da materialidade, ou seja, mais no sentido *do que pode* a narrativa a partir da produção de nossos próprios significados para ela, deslocando da ideia que nos prende quando pensamos no *que é* uma narrativa.

Outro movimento no âmbito das investidas narrativas ou autobiográficas que percebemos claramente nas discussões propostas por Vicente, foi seu interesse em participar do discurso do "Movimento (Auto)biográfico" não só para ampliar seus contatos acadêmicos, como também para ouvir a potência desse discurso e estabelecer outras interlocuções: *A gente começou a falar de narrativas, porque a ideia de "narrativa" foi uma forma da gente começar a se colocar em interlocução com os outros grupos (e muitos grupos, atualmente, têm trabalhado com narrativas), tanto para a gente ser ouvido pelos outros grupos, quanto para a gente mostrar que estamos abertos a ouvir outros grupos também*. Nessa direção, Vicente também aponta que estava fora do movimento que discutia as narrativas e que, a partir da participação nos eventos como o CIPA e o SELEM, entendeu que era necessária uma reelaboração no discurso que contempla os trabalhos desenvolvidos no Ghoem que se dedicam aos estudos da História Oral enquanto metodologia de pesquisa: *Então, a gente começou a reelaborar o discurso, e começamos a incluir no nosso discurso uma terminologia nova que a gente não incluía, mas o que fazíamos se manteve*. [...] *Para você ver como a gente estava fora desse movimento*.

Vemos claramente as movimentações e as tramas de nossos colaboradores interessados na potencialidade das diferentes mobilizações das narrativas que são discutidas no CIPA. A partir da circulação de ideias nessa interface, Elizeu Clementino de Souza abriu espaço para os estudos e pesquisas desenvolvidos na Educação Matemática no congresso, sendo essa, uma das marcas que perpassa as narrativas de Adair, Cármen e Vicente, e ambos apresentaram um simpósio juntos pela primeira vez. Isso nos remete ao modo como a Educação Matemática ganhou espaço, começando a participar dos jogos de poderes e saberes circulados e disseminados nos discursos em torno do Movimento (Auto)biográfico no Brasil. Embora tenha ocorrido a aproximação, quando olhamos para esse movimento na Educação Matemática, o termo "narrativas" parece abarcar todas as diferentes materialidades das narrativas na área. Enfim, quando olhamos principalmente para as narrativas de Adair, Cármen e Vicente, entendemos que participam e se colocam a participar de uma relação poder-saber, pois, para Foucault (2014, p. 31), o poder produz saber e ambos estão diretamente implicados, pois não há,

> [...] relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de "poder-saber" não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas

> transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil, arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que os constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Já Maria Laura, que também trabalhava com narrativas na década de 1990 na UFMG[14], movimentou-se nessa seara quando *academicamente falando, a primeira vez que* [ela trabalhou] *com as narrativas foi com a professora Inês*, ao coorientar uma pesquisa de doutorado do aluno Wagner Auarek. Entre os contatos que a vida acadêmica lhe proporcionou, Maria Laura estabeleceu certa proximidade com Vicente (também colaborador desse trabalho), na realização de atividades desenvolvidas em comum. Percebemos que houve um interesse de Maria Laura em aprofundar os estudos no âmbito das narrativas por meio do pós-doutorado sob supervisão de Vicente, na Unesp de Rio Claro, ocorrido entre o segundo semestre de 2010 e o primeiro de 2011: *A primeira vez que estudei muito sobre a História da Educação Matemática com esse viés para as narrativas autobiográficas foi a partir do pós- doutorado*. Para Maria Laura: *Foi um período bom, de muita aprendizagem, valeu muito a pena* e, desde então, Maria Laura vem desenvolvendo pesquisas nessa direção na pós-graduação[15].

Em sua narrativa, Maria Laura nos convida, mais particularmente, a olhar alguns dos resultados (GOMES, 2014) de seu trabalho desenvolvido na disciplina "História do Ensino de Matemática", no âmbito da licenciatura em Matemática a distância, oferecida pela UFMG, a partir de suas pesquisas sobre as narrativas com enfoque historiográfico. Dentre os estudos mobilizados por Maria Laura em sua narrativa, ela nos conta que, a partir dessa experiência, escreveu o livro[16] "História do ensino da Matemática", pegando *alguns autores que* [ela havia] *lido durante o pós-doutorado,* [utilizou] *trechos das memórias deles e* [disponibilizou] *para os alunos trabalharem. Eles adoraram trabalhar dessa maneira, acho que essa foi a parte que*

---

[14] Maria Laura enfatiza que: *Outra coisa que cabe registrar nessa questão das narrativas é que nessas disciplinas da Licenciatura da Matemática e Escola, a gente sempre trabalhou com narrativas se a gente for pensar, porque os alunos sempre faziam uma narrativa oral ou escrita nas primeiras aulas do curso, por exemplo. Os alunos relatavam suas experiências durante a educação básica e, até hoje, se a gente for, por exemplo, iniciar uma disciplina de Álgebra na Educação Básica, eu ainda pergunto como foram as experiências deles; fazemos um roteiro e discutimos essa questão*.

[15] Alguns resultados do trabalho de Maria Laura com narrativas na formação de professores de Matemática a distância podem ser acompanhados em Gomes (2014). Enfatizamos, aqui, que nem todo trabalho que envolve a metodologia da História Oral está diretamente relacionado com o fazer historiográfico. Para o leitor interessado no afastamento que imbrica essa relação, sugiro a leitura das narrativas de Vicente e Maria Laura, e, claro, outros trabalhos que já foram mencionados em diferentes momentos neste trabalho. Mesmo Maria Laura participando do Ghoem, entendo que ela buscou outros referenciais, ou seja, modos próprios de estudos e pesquisas que contribui diretamente com a riqueza de discussões acerca dos modos de operar do grupo de pesquisa.

[16] GOMES, M. L. M. História do ensino da matemática: uma introdução. 1. ed. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. v. 1. 68p.

mais rendeu. Maria Laura considera que os escritos autobiográficos podem ser explorados de forma significativa na pesquisa e no estudo da História da Educação Matemática devido à pluralidade de temáticas que aparecem neles, "como as representações de professores por alunos e de alunos por professores; a formação de docentes; as práticas pedagógicas com a educação matemática escolar; as concepções dos estudantes quanto à Matemática e às formas de focalizá-la nos contextos educacionais". (GOMES, 2014, p. 825). Para ela, trabalhar com a escrita autobiográfica é, sobretudo, praticar uma "história escrita no plural" na medida em que os sujeitos podem legitimar suas histórias como viveram e "conduzir o licenciando a perceber sua própria inserção como sujeito da história do ensino da Matemática no Brasil pela realização de uma tarefa reflexiva sobre sua vida pessoal e escolar". (GOMES, 2014, p. 822).

Os estudos e trabalhos desenvolvidos por Cláudia e Sônia não são da mesma natureza dos demais colaboradores, uma vez que percebemos que elas não se movimentaram na direção de buscar nas diferentes materialidades das narrativas um potencial para as suas pesquisas. Nesse caso, as narrativas se constituem como novos modos de operar, como sendo uma possibilidade de as pesquisadoras continuarem investigando os mesmos objetos com distintas perspectivas ou, ainda, novos objetos que foram sendo construídos, segundo novos questionamentos, outras interlocuções sendo postas em diálogos, que as possibilitaram novos pensares e dizeres no âmbito da Educação Matemática.

Cláudia começou a trabalhar como professora de Matemática e percebeu as tensões no modo como ensinar o conteúdo de Matemática para os alunos. Movida por essa dificuldade, ela buscou a UFSC (onde havia se formado) e foi avisada sobre o curso de especialização que foi ministrado por professores franceses: *Era, na verdade, um curso que tratava das questões da Didática da Matemática Francesa, da Engenharia Didática, o Registro de Representação Semiótica, o Contrato Didático e os Jogos de Quadro*. Nesse curso, Cláudia conheceu a professora Regina Flemming Damm, que foi sua orientadora no mestrado, o qual foi desenvolvido a partir da perspectiva da Didática Francesa, como a questão da linguagem visual que estava relacionada com a teoria dos Registros de Representação Semiótica, de Raymond Duval. *O modelo estudado no mestrado foi a Engenharia Didática, onde fiz uma experiência na sala de aula com figuras planas e para resolver os problemas era necessário o uso de imagens* [...] *Na verdade, pensava que, se os alunos e os professores tivessem dificuldades de ver o que era para ver na imagem, que simplesmente bastava explicarmos como olhar a imagem*.

Cláudia explica que, no doutorado (orientada por Méricles Moretti), a intenção era continuar os estudos do mestrado, mas, olhando as figuras tridimensionais, sua *trajetória*

profissional foi se encaminhando para outros lugares. Ao estudar disciplinas com questões ligadas à História e Epistemologia, ela passou a estudar mais a Arte e a Perspectiva e, a partir desses estudos, questionou-se: *Como é que se desenha em Perspectiva? A gente olhava a figura pronta e já partia para entender o código dela, mas não tinha me perguntado ainda, como é que elas nascem, digamos assim... A partir desse questionamento,* [Cláudia foi] *para o campo das Artes e* [trabalhou] *com a História da Perspectiva, porque ela tinha muitas conexões, por exemplo, com a História da Matemática e a Teoria da Perspectiva Geométrica*. Nessa nova trajetória de estudos e pesquisas, Cláudia relata que teve algumas dificuldades em defender seus *estudos dentro da Educação Matemática. Naquela época, cabia como objeto de estudos de pesquisa em Educação Matemática somente aquilo que fazia parte do que se denominava processos de ensino e aprendizagem. As questões da História estavam mais para perguntar sobre o objeto matemático, sua epistemologia e sua transposição didática.* [Cláudia teve] *que estudar muito para dar conta de relacionar* [o seu] *novo objeto de pesquisa dentro da Educação Matemática e isso* [a ajudou] *muito a compreender o lugar de onde* [ela] *estava falando e do que estava* [se] *afastando.*

A narrativa de Cláudia é muito elucidativa no sentido de deixar nítido como compreende o novo caminho por ela trilhado e por que faz sentido o caminho. A expressão "narrativas visuais" passou a ser operada em seus estudos a partir do abandono do termo "visualização", passando a discutir a questão da "visualidade". Nessa direção, Cláudia entende que *a narrativa não é só aquilo que eu falo, ou escrevo, mas tudo aquilo que está envolvido com essa visualidade, é nesse sentido que nós estamos pensando as narrativas. Podemos pensar que a imagem é uma narrativa e o discurso que parte dela também*. Para ela, a visualidade se torna *uma ferramenta analítica que é uma perspectiva teórico-metodológica de olhar para a Arte e pensar sobre ela e a narrativa entra no bojo desses elementos de explicar o que fizemos e o que nós fazemos*. Esse deslocamento (da visualização para a visualidade) é de âmbito teórico, segundo ela, e foi operado a partir do afastamento da ideia da Representação Semiótica, que significava *um lugar hegemônico ao ponto de acharmos que aquilo é a lei*. Em sua narrativa, Cláudia discute como se coloca em jogo algumas palavras e começou a *questionar e realmente depois* [ela se deu] *conta de que quando a gente se encontra com algo que te provoca ou te movimenta a olhar de outro modo. Se o nosso modo de olhar é construído, então a visualização também é construída. E justamente a visualidade não é nem o físico e nem só o cultural, pois a visualidade vai mostrar que até o nosso olho físico é uma construção, então aquilo que nos explicam em Biologia, Física ou na Medicina, é uma construção narrativa de mostrar como é que o* [nosso] *órgão físico funciona*.

O termo "narrativa" nas pesquisas e nos estudos de Sônia está fortemente imbricado com a questão *de uma escrita diferente*, quando ela e seus orientandos começaram a escrever o texto "Cartografia de um Grupo Por Vir" na UFJF: *O texto tem uma veia poética com questões estruturais de falar como o grupo funciona e cada um foi escrevendo, sabe como as coisas vão acontecendo e nasceu a escrita. E a gente começou a se dedicar muito à questão da escrita, por quê? Porque a forma não se separa do conteúdo, a escrita é o próprio conteúdo se expressando, não é só a expressão de uma ideia, ele é o próprio conceito. Começamos a trabalhar muito com a ideia de operar com algum conceito ao invés de escrever sobre*. Ela nos conta que, nesse momento, o grupo de pesquisa "Travessia[17]", que é coordenado por ela e por Margareth Rotondo, ainda não tinha nome: *O Filipe* [Fernandes] *sugeriu que a gente lesse o "Conto da Ilha Desconhecida", do José Saramago, estávamos estudando Cartografia na vertente de Deleuze e foi muito legal! Nesse mesmo período, a Virgínia Kastrup veio dar um curso sobre as pistas do método cartográfico, em 2007, mas o livro ainda não tinha sido publicado e a gente estava querendo produzir um nome para o grupo*.

A palavra "narrativa" vem junto com o que Virgínia Kastrup chama de política de narratividade[18] e, como exemplo dessa discussão, Sônia traz à cena o movimento de escrita do texto "Cartografias de um Grupo Por Vir", que tem, como cenário central, o *estar-com o que acontece*. Para ela, esse movimento instaurou uma política de narratividade na medida em que se produziu uma estética, tanto do ponto de vista da estética do próprio texto, quanto na estética de existência, de produção de uma vida, que se opõe a uma vida produzida junto à citação. A colaboradora ressalta que podem existir citações, mas quando ela vem para legitimar aquilo que o sujeito está discutindo e, desse modo, existe uma política, que tem uma produção de mundo junto a certa noção de verdade.

A narratividade tem a ver com verdade, ideia que está associada à produção de uma sociedade doentia, pois está alicerçada em certa noção de verdade, como algo que perdeu o

---

[17] O nome do grupo foi sendo criado mediante as movimentações da escrita do "Cartografias de um Grupo Por Vir", conforme relata Sônia: *Produzimos esse texto e foi muito legal, porque marcou um lugar e depois nasceu o nome "Travessia" Grupo de Pesquisa, mas nós não queríamos que o nome do grupo fosse uma sigla. Guimarães Rosa tem uma frase mais ou menos assim: "Que o real não se dispõe para gente não é nem no início nem no final, mas ele se dispõe para gente é na travessia!". Claro que é mais bonito que isso e eu não soube repetir exatamente. Mas a ideia é – dessa travessia, no estar – com o que acontece.*

[18] Passos e Barros (2014, p. 151) entendem que: "uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece". Para os autores, o conhecimento que produzimos a partir de nós e das interpretações que fazemos do mundo não é apenas um problema de ordem teórico, mas se dá sobretudo no âmbito político.

PASSOS, E., BARROS, R. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina; 2014, p. 150-171.

contexto. Sônia, a partir das ideias de Nietzsche, questiona: *Então, o que é uma verdade?* E, para a colaboradora, a verdade se constitui nos encontros, construindo uma relação ética com algo, mas, quando essa verdade sofre um deslocamento e se torna uma única opção, ou seja, "A verdade", ela perde o seu valor e o seu sentido, pois recai uma ideia de moral. Sônia problematiza, a partir das discussões propostas por Nietzsche, que a Ciência, enquanto produtora do conhecimento, está centrada em certa noção de verdade que é de âmbito moral, baseando-se em algo previamente estabelecido, como certo ou errado, por exemplo. Olhando por esse ponto de vista, o sentido ético se constitui no valor que se estabelece na relação, enquanto a moral constitui o valor, sendo anterior à relação. Parafraseando Nietzsche, Sônia entende que: *A Ciência se baseia na crença, na vontade de verdade. Não importa se uma coisa é verdadeira ou não, o que importa é que ela pareça verdadeira, ou seja, porque moralmente se constitui como algo verdadeiro...*

Visto dessa forma, Sônia problematiza que a política de narratividade produz a verdade no sentido ético e não moral, ou seja, no sentido extra-moral como aponta Nietzsche, *porque é na relação com a escrita e com o evento, com o que está acontecendo que se estabelece um modo daquilo existir, então nesse sentido não existe nada fora da política de narratividade... A narratividade produz o mundo. Fora daquilo nada existe, porque o que existe antes teria que ser prévio e prévio à relação... E, portanto, é no sentido moral*.

A partir dos contatos e das interlocuções dos colaboradores, percebemos que há um ponto na discussão sobre as "narrativas" que confere ao discurso da Educação Matemática um novo caminho, seja no âmbito da pesquisa ou de processos formativos: a transformação do *narrativa-substantivo* em *narrativa-objeto*. Como observamos nos discursos, especialmente em Adair, Cármen, Dario e Terezinha, não se trata mais de trabalhar com um objeto "narrativas" que tem diversas materialidades (biografia, autobiografia, diário, relato, memorial, etc.), mas de assumir uma qualidade narrativa que incita a produção de uma *pesquisa narrativa*, de *uma entrevista narrativa*, de uma *análise narrativa*, ou ainda, no caso de Sônia, de uma *política de narratividade...* As questões que emergem para nós são: que sentido de pesquisa (ou de entrevista, ou de análise, ou...) é fixado nos debates sobre a formação de professores de Matemática a despeito de classificar (a pesquisa, a entrevista ou a análise) como narrativa? Que características ou particularidades o termo "narrativa" imprime à pesquisa sobre a formação de professores de Matemática ao adjetivá-la? Que dizeres e pensares são operados na Educação Matemática? Como se constrói o ideário da "narrativa" como fundamento da formação de professores, seja nas pesquisas ou processos? A que essa ideia serve e a que essa ideia se opõe?

Essa transição do substantivo ao adjetivo parece estar relacionada a um movimento de educadores matemáticos que passaram a se preocupar com a questão do aprofundamento teórico-metodológico (nas cercanias de 2010[19]). Por que é interessante fazer Pesquisa Narrativa com professor de Matemática? Ou ainda: por que o trabalho com as narrativas passou a ser importante para as pesquisas? Por que passou a ser relevante saber o que os professores diziam sobre suas práticas, bem como eles contavam sobre elas? Desse modo, as narrativas tornam-se fontes (de pesquisa ou de ensino na formação de professores). Pensando no campo da pesquisa, tais educadores se preocuparam com a questão teórico-metodológica para além do que propriamente dizer sobre o objeto, mas o modo *como*[20] problematizar essas narrativas/fontes/objeto e, nessa perspectiva, a questão que se coloca agora é: a que ideia esse movimento serve para os pesquisadores? E para a Educação Matemática?

Entendemos que, independentemente das vertentes, dos estudos e dos modos de operar com as narrativas na Educação Matemática, os nossos colaboradores se mobilizaram em busca de trabalhar com a expressão "narrativas" mediante as potencialidades que ela opera nas singularidades de cada um. Esse movimento se refere à preocupação teórico-metodológica, seja em termos de tornar legítimo esses estudos no fazer científico, de buscar respaldo teórico para

---

[19] Durante os anos 2000, novas abordagens foram acrescentadas às expectativas iniciais, condição que diversificou e ampliou a pesquisa sobre as escritas de si no processo de formação docente. Um exemplo foi a *pesquisa (auto)biográfica,* que nasceu como ampliação desses estudos (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Passeggi e Souza (2016) relatam que, a partir dos anos 2000, os trabalhos são marcados pela diversificação dos temas de pesquisa dentro do movimento (auto)biográfico. Para os autores, esse segundo momento ganha força com o êxito das edições do CIPA, que possibilitaram a abertura para as diversas abordagens (para além da formação de professores), nas diferentes áreas do conhecimento, como Educação, História da Educação, História Oral, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Linguagens e Literatura. Essa segunda fase da pesquisa (auto)biográfica, contudo, é marcada:

[...] por reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas, objetivando avaliar os avanços das pesquisas com fontes biográficas e autobiográficas em contexto nacional e internacional e fomentar novos direcionamentos. Esse fórum se configura como espaço-tempo para a sistematização da produção científica, de formas de trabalho e lugar em que emergem e se consolidam laços de cooperação e trocas de experiência. A história do CIPA se confunde, portanto, com a expansão e diversificação do movimento (auto)biográfico no Brasil (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 17).

[20] Recordando a célebre frase de Wittgenstein, utilizada como epígrafe por Veiga-Neto (2009): "Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar". Para além das implicações epistemológicas e razões metodológicas, Veiga-Neto compreende existir dois entendimentos. O primeiro, a ideia de não haver objetos soltos no mundo, como se estivessem à espera de serem capturados por nós, e, o segundo, é que não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos. Deste modo, Veiga-Neto (2009, p. 84) entende que:

[...] sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. Se sabemos ou não sabemos que existe sempre um método ou se sabemos ou não sabemos que método é esse, pouco importa. Se ele já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos de inventá-lo, construí-lo. Aliás, um pouquinho de etimologia sempre ajuda: não esqueçamos que a palavra *método* deriva das palavras gregas *meta* - "para além de" - e *odos* - "caminho", "percurso"; isso é, um método é o caminho que nos leva para um lugar. No nosso caso, para uma abordagem, para um entendimento.

realizar a análise, quer no modo de escrita e no posicionamento ético na formação de professores, ou em uma nova maneira de estudar objetos em um campo[21], ou ainda, como Cláudia, que, a partir de seus questionamentos, passou a trabalhar com as narrativas visuais. Todos esses posicionamentos críticos passam pelas diferentes tramas que foram sendo construídas a partir das movimentações feitas pelos colaboradores para pensar a Educação Matemática. Nessa direção, essas discussões nos levaram a pensar em uma instigante conversa entre os teóricos Michel Foucault e Gilles Deleuze, em que discutem a questão da teoria e prática. Para Deleuze, uma teoria é como uma caixa de ferramentas e, nesse sentido:

> *G. D.*: É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, *consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica*. É o poder que por natureza opera totalizações e você diz exatamente que a teoria por natureza é contra o poder. Desde que uma teoria penetra em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente (FOUCAULT, 2019, p. 132-133).

As movimentações dos colaboradores, ao trabalharem com as narrativas na Educação Matemática, passam por diferentes deslocamentos de âmbito teórico e prático, que foram sendo reinventados como um modo de eles produzirem suas verdades rompendo com suas próprias crenças que foram sendo criadas a partir de suas experiências. À luz dos pensamentos de Foucault, Veiga-Neto (2017, p. 59) entende que:

---

[21] Dada minha proximidade com Vicente e tendo participado de muitas atividades em que ele esteve presente, sempre notei sua preocupação em formar pesquisadores e com a pesquisa de um modo geral. Ele sempre foi muito cuidadoso e crítico com o desenvolvimento dos trabalhos, com a questão da metodologia, por exemplo. Mesmo em sua narrativa ele tecendo discussões sobre a História Oral, penso que seu apontamento pode ser ampliado a tantas outras metodologias existentes na Educação e pode operar para que nós, pesquisadores em formação (ou outras gerações de educadores matemáticos), possamos nos apropriar desses aspectos, questionando constantemente nossa postura epistemológica, ou nossos aportes teóricos: *A metodologia sempre foi uma questão preocupante, não só na Educação Matemática, mas na área de Educação de um modo geral. Isso acontece não só na área de História, de História da Educação, na História da Educação Matemática, na História de um modo geral. Acho que banalizar a questão metodológica opera para se desprezar aqueles que levam isso em consideração... A gente tem que se preocupar com isso, como o grupo se preocupa. Eu preciso declarar o que eu faço e saber justificar o que eu faço, mas eu não posso também ficar só nisso, porque a gente não trabalha só com metodologia, a gente tem que usar metodologia, saber ter os discursos sobre ela para fazer um trabalho sólido sobre alguma coisa. Acho que, modéstia à parte, o nosso grupo tem um trabalho sólido em relação a isso. A gente tem uma metodologia sólida, não se furta de ficar questionando essa metodologia, vendo até que ponto ela está se segurando, questionando essa metodologia o tempo todo, mas usando esta metodologia 'em exercício' mesmo para ver até que ponto ela está dando frutos, e a gente tem que continuar fazendo isso*.

> Não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição, sobretudo, e, acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, [...]? no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o debate.

Percebemos, por meio de nossos estudos, que o trabalho com as narrativas na Educação Matemática veio para instaurar uma virada teórica/epistemológica ao tratar a questão da subjetividade e historicidade do sujeito. Veio também para produzir *um outro tipo* de conhecimento ao estudar e tematizar questões da realidade escolar e do cotidiano dos professores, como bem vimos nas narrativas de nossos colaboradores. Essas nuances estão diretamente ligadas ao fazer científico que, durante muito tempo, baniu a subjetividade encontradas nas abordagens (auto)biográficas do meio acadêmico.

Os discursos dos nossos colaboradores sobre o uso das narrativas na Educação Matemática, de uma maneira geral, são permeados por práticas e por um sentido político-epistemológico que se afastam de perspectivas positivistas, estruturalistas e unitárias no modo de fazer Ciência e, ao mesmo tempo, por defesas desses seus sentidos frente a pré-conceitos e resistências. Como pontua Dario: *Muita gente pensa que os professores da Unicamp valorizam esse trabalho com as narrativas, mas não é assim. A Unicamp tem um grupo que valoriza, mas a gente também é discriminada internamente. Se o trabalho é valorizado é porque, em cima dessas narrativas, a gente consegue fazer algo que também é bastante crítico, profundo e analítico e que tem o reconhecimento da comunidade acadêmica quando vê o resultado daquilo que tem certa consistência. Mas eu diria que está longe de romper com o paradigma, porque o paradigma da modernidade ainda é dominante. E a experiência, projeto da modernidade, sempre foi deixada de lado num segundo plano, desvalorizada, dicotômico à escrita acadêmica, então também tem esse movimento dentro da própria academia. Mas dá para fazer um trabalho acadêmico com narrativas... A linha de inquérito tem que apresentar de certa forma...*

Terezinha pondera que o livro de Clandinin e Connelly, de 2011, discute *que nós estamos na fronteira do conhecimento, então a Ciência mais tradicional pode não compreender esta "Ciência" que está para além das fronteiras do usual*. Os pressupostos da pesquisa narrativa estão em uma situação de fronteira com a pesquisa formalista, que é marcada por narrativas dominantes que estão em oposição às narrativas da experiência ao buscarem por certezas, generalizações e comprovação de fatos. Pelo contrário, a pesquisa narrativa agrega outras características, tais como clareza, verossimilhança e transferibilidade, agregando ao

pesquisador narrativo "uma posição de humildade epistemológica, ao reconhecer-se humanamente incompleto, assumindo a complexidade para a compreensão das experiências que analisa" (GONÇALVES; NARDI, 2016, p. 1071).

Com isso, trataremos de algumas ações e perspectivas discutidas por nossos colaboradores. A começar por Dario, esse pesquisador entende que a narrativa é o *modo de produzir sentido, conhecimento e de comunicar aos outros, o que pensamos, fazemos e sentimos – a experiência. A narrativa é o modo de comunicar a experiência de aprendizagem, experiência de vida, a experiência de viver, de estar no mundo e com o mundo, sobretudo com os outros... E, do outro lado, uma perspectiva investigativa que é um método de investigar essa experiência. Aí vem um olhar sobre como trabalhar, olhar essas narrativas. Tentar entender e como trabalhar as narrativas investigativamente*. A partir dessa perspectiva, a narrativa permite o novo modo de pensar a pesquisa na Educação Matemática e tem como propósito central reconduzir as subjetividades para dentro das práticas consideradas científicas. É nesse contexto que Dario discute que *as narrativas têm como propósito dar visibilidade à experiência, que é aquilo que normalmente fica escondido no trabalho acadêmico mais rigoroso***.**

Assim como Dario, os demais colaboradores pontuam aspectos que diferenciam a natureza dos conhecimentos científicos e narrativos e quais transformações justificam a acolhida das narrativas junto às Ciências Humanas. Santos (2010) discute a crise do paradigma dominante, ancorada em somente uma forma de conhecimento verdadeiro, cujo rigor científico está embasado em medições, no sentido de que o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Nesse limiar, "a natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas já referidas" (p. 29). Para romper com essa lógica dominante, o autor tece considerações sobre o perfil de uma nova ordem científica emergente, argumentando a necessidade de questionar sobre as relações entre a ciência e a virtude e pelo valor do conhecimento tido como ordinário ou vulgar que nós, "sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso" (p.18). O autor também nos leva a perguntar sobre o papel de todo o tipo de conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas. Para ele, uma das hipóteses é de que a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática.

As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas. É por essa via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum. É que, enquanto no

senso comum e, portanto, no conhecimento prático em que ele se traduz, a causa e a intenção convivem sem problemas, na ciência a determinação da causa formal obtém-se com a expulsão da intenção. É esse tipo de causa formal que permite prever e, portanto, "intervir no real e que, em última instância, permite à ciência moderna responder à pergunta sobre os fundamentos do seu rigor e da sua verdade com o elenco dos seus êxitos na manipulação e na transformação do real" (SANTOS, 2010, p. 30).

Na visão hegemônica, no modo de fazer ciência, o rigor, a norma e a veracidade são fatores que demarcam a produção do conhecimento. Contrapondo essa ideia, Dario entende que possa *existir um grupo de educadores que valoriza a narrativa, e que é frequentemente criticado ou questionado por outros que preferem algo mais tradicional, ou algo relacionado à tradição da racionalidade técnica*... A rejeição ou aceitação de um determinado campo de saberes está diretamente relacionada à ideia de *episteme*, considerada como um conjunto de princípios, condições e enunciados que governam a produção e distribuição dos discursos em uma determinada época. Para Veiga-Neto (2017, p. 96), uma episteme funciona informando as práticas (discursivas ou não) e dando sentidos a elas, da mesma forma em que a ela só funciona por meio dessas práticas. Com isso, há uma delimitação que ocorre sobre "quais são os enunciados proibidos ou sem sentido (por que estranhos à episteme) e quais são os enunciados permitidos; e, entre os últimos, quais são os enunciados verdadeiros e quais são os falsos".

Então, é nesse contexto que leis marcam e sinalizam a circulação de ideias, operando também no mercado de publicação acadêmica. Dario, ao tentar publicar o seu primeiro livro produzido pelo Grupo de Sábado (Por trás da porta, que matemática acontece?) com narrativas escritas por professores, sofreu resistência e preconceito por parte da Editora Papirus, que, *mais tarde, desistiu de publicá-lo, justificando que se tratava de um trabalho produzido e escrito por e para professores escolares e, portanto, sem muito mercado*[22]... É nessa direção que

[22] Também podemos observar outros episódios narrados por Dario sobre a não aceitação do trabalho com as narrativas na pesquisa, seja com o professor Tadeu Oliver, e mais acentuadamente as discussões obtidas por Dario com o professor João Pedro da Ponte, que chegou a publicar texto que envolvia seu trabalho com narrativas e se tornou um crítico a *posteriori*.

Nessa direção, Vicente pondera que *essa política de exclusão é corriqueira nos meios acadêmicos* e, com Foucault (2014), entendemos que o discurso é um veículo de poder e também objeto de desejo, na medida que, ao se deter o discurso, se tem o poder também. "Em a Ordem do Discurso", o autor tem como hipótese do seu trabalho: "suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (Ibid. p. 8-9). Desse modo, o autor discute três grupos de procedimentos: 1) **Exclusão**, 2) **Internos** e 3) **Rarefação** que marcam, selecionam e organizam a produção do discurso em uma sociedade.

Para o autor, a **exclusão** se exerce de modo externo ao discurso, colocando-se em jogo as relações de poder e desejo. O tipo mais comum de exclusão é a **interdição**, tida como o *tabu do objeto*, o *ritual da circunstância* e a

entendemos que a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico se afastando de sua constituição enquanto sujeito empírico, pois um conhecimento objetivo e rigoroso não admitia a interferência dos valores humanos ou religiosos, contribuindo para a distinção dicotômica sujeito/objeto. Para que não haja distinção entre sujeito e objeto, compreendemos que a imbricação deles pode promover a gestação de uma nova *gnose*, pois o objeto nada mais é que a continuação do próprio sujeito por outros meios. Por isso, "todo conhecimento científico é autoconhecimento" (SANTOS, 2010, p. 83).

Nessa perspectiva, entendemos que a produção de conhecimento poderá ser pensada como uma inversão na ruptura epistemológica que "simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum" (ibid., p. 90-91). Assim, Nóvoa (1995) faz uma séria ponderação sobre o tema e pontua que é preciso insistir na ideia da dupla ruptura no campo das abordagens (auto)biográficas.

Por sua natureza interdisciplinar, o trabalho com narrativas na Educação Matemática possibilita falar de pesquisa científica de maneira a transcender o território, possibilitando um diálogo no entrecruzamento de áreas no âmbito das humanidades. Esse parece ser um dos sentidos da busca por novas interlocuções por parte dos educadores matemáticos. Parece-nos que o que faz desses encontros ter certa pluralidade de enfoques e disciplinas distintas é um modo de pesquisar, de pensar e de escrever a pesquisa no campo científico. Os interesses que perpassam a investigação narrativa nos estudos autobiográficos são de âmbitos teórico, metodológico, ético, político e cultural. Trata-se de um campo criativo e vibrante, de riqueza interdisciplinar, no qual confluem tradições heterodoxas da antropologia filosófica, da história, da psicologia social, da semiótica, da sociologia e dos estudos culturais (LARROSA, 2004).

Um dos pontos centrais em nosso trabalho é tecer compreensões sobre a formação de professores, uma vez que os nossos colaboradores pensam, estudam e pesquisam o tema, sendo esse de muito interesse nesta pesquisa. Tais compreensões estão, ao nosso ver, fortemente imbricadas político, social e culturalmente nos conceitos e nos modos em torno dos quais eles

---

exclusividade do sujeito: "Temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar" (p. 9). Para o autor, as interdições revelam a ligação do discurso com o poder e o desejo; sendo a historicidade da vontade de verdade, a forma como as pessoas buscam conhecimento ao longo dos séculos. A vontade de verdade é apoiada por meios institucionais, assim como outros sistemas de exclusão – o que é verdade ou aceito está condicionado a fatores institucionalizados. A vontade de verdade é um princípio de exclusão, porque, quando se reconhece algo verdadeiro dentro de uma área, vai acabar por rejeitar outras coisas.

Ao estudar como funciona a ordem do discurso, ou seja, de que forma os discursos reproduzem, reforçam ou desviam discursos predominantes, Foucault problematiza dois tipos principais de análise: a **crítica** e a **genealógica** e salienta que a diferença entre as duas abordagens *não são nunca inteiramente separáveis*, pois se complementam.

operam com as narrativas. A formação de professores é complexa devido aos muitos preceitos e ideologias que marcam e sinalizam os processos e práticas nesse âmbito. Em nosso caso, são visões plurais que emanam das concepções dos colaboradores e, partir de suas narrativas, podemos problematizar e entender o percurso que cada um teve em suas próprias formações.

Parte dos colaboradores desta pesquisa se movimentou no sentido de estudar as narrativas e, a partir delas, propôs-se a investigar o que as narrativas podem em termos de pesquisas e processos sobre formação de professores. Entendemos que o modo como eles pensam a formação de professores direcionam e orientam suas práticas estão fortemente imbricados nos motivos pelos quais suas concepções estão alinhadas em torno do que as narrativas podem promover em termos de processos formativos.

Dario narra sublimemente, em sua entrevista, sua transformação como professor de Matemática, quando passa a mudar radicalmente sua prática, tendo como prioridade a formação do professor. A partir dessa mudança, ele introduz em seu trabalho, por exemplo, os estudos de Bento de Jesus Caraça, voltados para a formação de professores e para as necessidades dos professores, pautadas na aprendizagem com autonomia, enfim *não dando a eles os peixes, mas os ensinando a pescar*. A partir dessas novas perspectivas de trabalho, Dario inicia seus estudos no doutorado na Faculdade de Educação na Unicamp e, nesse período, ingressa como docente na instituição onde aprofunda novas perspectivas de trabalho. Atuando na licenciatura em Matemática, ele *podia explorar e problematizar os conteúdos da matemática escolar, numa perspectiva não formalista é claro, mas exploratória e investigativa, pois essa opção ajudava a problematizar os conteúdos da matemática escolar...*

O trabalho com as narrativas na Educação Matemática permite estudos e pesquisas como um modo de compreender as práticas dos professores, sendo uma opção metodológica de pesquisa da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional dos professores, pautado no trabalho colaborativo de professores. Segundo Dario, *as narrativas dos professores revelam os modos como eles ensinam e aprendem sendo essa uma perspectiva sociocultural de promover a formação e a prática docente e de investigá-las. Nesses processos formativos, o ponto de partida nunca era a teoria ou o conteúdo, mas as práticas dos professores, isto é, o modo como ensinavam, trabalhavam os conteúdos. À medida que interrogávamos sobre as opções dos professores relatadas e as razões e os propósitos das mesmas, ocorria a problematização e a desnaturalização dessas práticas, abrindo a possiblidade para novas aprendizagens e a transformação e melhoria das práticas dos professores*.

Adair, embasada em Marli André, pensa a questão das narrativas como uma abordagem metodológica de pesquisa que ganhou espaço no Brasil a partir da década de 1990[23]: *Para ela, essa mudança passa a olhar para o professor, para a questão da subjetividade, da identidade, da historicidade dele como sujeito. É nesse momento que combina inclusive com todo o movimento do CIPA que passa pela valorização da narrativa, como produção do sujeito, quer dizer, é a constituição do sujeito, é o sujeito se narrando, atribuindo sentido para aquilo que faz, ou que ele fez, ressignificando sua trajetória, se projetando... [...] (Por isso que Paul Ricoeur vai falar da importância da narrativa que é a constituição identitária do sujeito).*

Adair discute a questão da *polissemia* que envolve o trabalho com narrativas e uma das vertentes de seus trabalhos e estudos é a potencialidade na pesquisa: *Para eu olhar enquanto pesquisa para essas narrativas, eu trabalho na perspectiva Histórico-Cultural, a partir dos estudos de Vygotsky e penso na questão da mediação do professor, da intervenção, das interações entre os alunos, da interação do aluno com o professor, do professor com o aluno.* [...] *E, nessa perspectiva na Educação Matemática, eu me apoio muito na Bárbara Jaworski e também na Cochran-Smith e Lytle, que são duas norte-americanas que defendem esse tipo de escrita do professor principalmente quando ela nasce dentro de um trabalho colaborativo*.

As narrativas produzidas como fontes de dados para este trabalho dizem de elementos, metodologias, teorias, práticas e modos de trabalhar e pensar as narrativas na formação de professores de Matemática os quais se relacionam intimamente com a discussão acerca da crise do paradigma dominante. Para Dario, o livro "Cartografia do Trabalho Docente" é responsável por trazer *uma literatura voltada ao professor reflexivo e investigador sob o paradigma do pensamento do professor que valorizava o professor como um intelectual, que produz conhecimento e aprende a partir da prática, que tem um saber de experiência, que tem histórias interessantes para contar sobre as suas práticas.*

---

[23] A entrada das narrativas na Educação é denominada de *virada biográfica em Educação*, sendo o primeiro período de consolidação desse movimento no Brasil na década de 1990. Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam a contribuição do livro "O método (auto)biográfico e a Formação", organizado por António Nóvoa e Matthias Finger (1988-2010), livro que, no caso brasileiro, inspirou os primeiros trabalhos publicados pelo Grupo de Estudos *Docência, Memória e Gênero* (GEDOMGE/FEUSP) sobre as histórias de vida e formação.

Ainda nessa direção, a criação e a atuação do GEDOMGE marcam as primeiras experiências com pesquisas sobre as (auto)biografias como práticas de formação, fazendo aproximações com a questão da memória e das trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência, entrecruzando com questões de gênero. Souza (2010) assinala que o trabalho de Sousa, Catani, Bueno e Chamlian (2006a) traz a trajetória do grupo, destacando experiências desenvolvidas com projetos de formação de professores em serviço com base nas histórias de vida como perspectiva de formação e auto formação. O autor ainda destaca que o *1º Seminário Memória, Docência e Gênero* (1997) reuniu pesquisadores para "conhecer as investigações desenvolvidas no âmbito das histórias de vida e suas relações com a formação, o trabalho docente e a identidade profissional, o que se configura como uma das primeiras possibilidades de aglutinação e mapeamento de pesquisas com as histórias de vida na educação brasileira, no campo da formação de professores" (SOUZA, 2010, p. 19).

Formamo-nos ao longo da vida, muito antes de iniciarmos nossos estudos em um curso de licenciatura. Os processos de formação, na verdade, são contínuos, sempre inconclusos. Para Adair, é preciso *construir uma mentalidade de que a formação da licenciatura, da graduação, não é a formação inicial, a formação inicial é desde que ele entrou na escola. Mas, essa formação da graduação que a gente chama até de formação acadêmica, ela é para construir algumas bases... Porque o sujeito vai se formar pelo resto da vida... A formação é sempre... Porque a hora em que ele vai para a sala de aula, que ele vai se deparar com os problemas é que ele vai tentar buscar a solução, então o que a gente tem que formar hoje na graduação é a postura investigativa do professor. Porque se formar isso, pronto! Não importa que mude a gestão da Secretaria de Educação, que mude o projeto da Rede, porque era metodologia tal e agora é outra metodologia. Porque é um professor que está preparado. Agora se eu for ficar quatro anos, ensinando, dando aulas, sem nenhuma reflexão sobre as práticas, vou ter professor reproduzindo como nós reproduzimos quando a gente cursou!*

Assim, a atuação de Adair com as narrativas na formação de professores parece ter o intuito de romper com uma ideia de reprodução[24] e com a tendência tecnicista, tão fortemente arraigada na educação. Pelas narrativas, segundo ela, pode ser analisado como se dá a constituição dos sujeitos, as tendências de ensino, o que os professores estão ensinando (ou ensinaram) ou, ainda, como ou de que modo eles aprenderam e, a partir de hoje, como essas representações são interpretadas por esses alunos, buscando indícios nas práticas que foram privilegiadas ou esquecidas no ensino de Matemática. E, nessa direção, faz-se significativo um

---

[24] Trecho em que Adair discute a questão: [...] *vejo professoras mais velhas de trinta anos e quando elas contam a trajetória de ensino de Matemática delas percebo que não há mudança. Não muda! Tem coisas que aconteciam nas décadas de 1970, 1980, 1990 e que continuam acontecendo com a meninada agora nos anos de 2000, de 2010: a pressão moral, a discriminação, a violência simbólica que os professores fazem, isso porque os alunos não tiram boas notas na disciplina de Matemática... Essa maldita tabuada que eu gostaria de apagar e criar outro nome, você entendeu? Chamada oral e humilhação... Coisas que alunos de vinte anos vêm narrando para a gente que passou na escola. Como, gente? Com todas as reformas que tivemos, com todo o movimento e continua... Então, eu olho muito também para essa questão do ensino de Matemática. Esse é o movimento que vai acontecendo a partir das histórias narradas por esses sujeitos*.

Maria Laura também discute a questão da tabuada no artigo "História da Educação Matemática, Formação de Professores a Distância e Narrativas Autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada". Para a autora, as experiências dos alunos com a tabuada passam do fascínio (lembranças agradáveis e delícias do ensinar-aprender a tabuada) a histórias que vão do desinteresse, dos padecimentos e dificuldades ao memorizá-la.

"Os casos de tabuada, narrados em inúmeros escritos autorreferenciais e, particularmente, nos textos de nossos alunos, ilustram com propriedade uma série de permanências que compõem a cultura escolar para além do ensino da Matemática. Os relatos sobre ensinar-aprender a tabuada trazem à cena aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem, entre professor e aluno e entre alunos, bem como relações de poder, refletidas em humilhações, punições e recompensas conferidas aos estudantes. As práticas de memorização da tabuada, vivificadas nas narrativas autobiográficas aqui postas em foco, mostram-se como sobrevivências do passado no presente, resistentes a muitas tendências e propostas pedagógicas que atravessaram a educação escolar no Brasil, do final do século XIX ao início do século XXI" (GOMES, 2014, p. 837).

olhar para as narrativas dos sujeitos com foco para a história do ensino de Matemática, tentando compreender qual o ideário foi estruturado em termos pedagógicos e como, no presente, podemos propor novos empreendimentos no ensino e aprendizagem de Matemática.

Carmén discute que sempre pensou *a narrativa do ponto de vista da formação de professores e da pesquisa. Na formação, por quê? Quando eu narro algo, aliás, para eu narrar eu vou na minha memória e resgato coisas que fizeram parte dos meus conflitos, das minhas angústias, dos meus sucessos e então, isso vem à tona. Quando eu compartilho com os outros, isso é muito formativo, porque faz com que eu tome consciência do que foi... Ao narrar, eu, o narrador, pode buscar ressignificar a situação vivida, eu passo a ter consciência daquilo que vivi... Se ficou alguma lacuna, posso tentar superar, eu posso tentar ir atrás de alternativas e ajuda. E, na pesquisa, ajuda a revelar para gente lacunas que a nós, como formadores de professores, temos... Então, ela tem esse duplo papel*.

Uma ideia que parece ainda estar arraigada na academia é a de que a temática da formação de professores envolve estudos e pesquisas relativos à sala de aula (formada por estudantes futuros professores de matemática) ou, ainda, a cursos de "formação continuada" voltados para "ensinar" professores em exercício. As narrativas dos colaboradores desta pesquisa indicam que os parâmetros que delimitam a temática "formação de professores" são bem mais amplos. Indicam que as abordagens de vários dos elementos que envolvem a formação de professores de matemática requerem visitas a outros espaços, outras teorias, disciplinas, sempre sob um exercício constante de aberturas ao rompimento da ordem política e epistemológica que nos habitam e que fortemente são segregadas no meio acadêmico. Nessa direção, a metáfora das gaiolas[25] epistemológicas, conhecida no âmbito da Educação Matemática, cabe bem nessa discussão.

Tematizar a formação de professores de Matemática, a partir dos estudos das fontes narrativas históricas, na concepção de Vicente e do Ghoem, é propor meios alternativos sobre a concepção hegemônica tida na academia como acontecia/acontece na região Sudeste do Brasil, dada em sua maioria pelo pioneirismo[26] do Curso de Licenciatura em Matemática da

---

[25] "Desenvolvi, há muito tempo, o conceito de *gaiolas epistemológicas*, comparando especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola. Os pássaros só veem e sentem o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola, só voam no espaço da gaiola, só se comunicam numa linguagem conhecida por eles, procriam e reproduzem na gaiola. Mas não sabem de que cor a gaiola é pintada por fora" (D'AMBROSIO, 2016, p. 224).

[26] GOMES, M. L. M. Os 80 anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. BOLEMA. v. 30, p. 424-438, 2016.

USP e outros cursos que foram se constituindo[27] mediante tal concepção: *Outra coisa é que a gente tem dado contribuições que eu acho que são substanciais em relação à história da formação de professores. Quais são essas contribuições? Primeiro, sempre que se pensou formação de professores foi a partir de certos parâmetros que estão bem estabelecidos, acho que abalar esses parâmetros, propor alterações, é uma contribuição sui generis, singular, que ainda não foi adequadamente reconhecida na nossa área. E é uma contribuição que, modéstia à parte, nosso grupo que deu. A gente parte de um pressuposto que é, na verdade, um pré-conceito de que formação de professores é uma coisa e que qualquer coisa fora daquilo ali não é formação de professores. Então, é sempre aquilo que o Romulo* [Lins] *chamava de leitura pela falta, tudo que não for aquilo que eu concebo como formação de professores não é formação de professores. Então, quando eu vou analisar o que acontecia, por exemplo, na década de 1920, 1930 ou 1940, fora do Sudeste, em outros estados, por exemplo, não é formação de professores, porque na concepção vigente, pouco explicitada ou problematizada, formação de professores é aquilo que acontecia no Sudeste.*

É nessa direção que a linha de pesquisa *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam ou ensinaram Matemática no Brasil* vem desenvolvendo pesquisas em diferentes estados do país desde 2000, antes mesmo da constituição oficial do grupo. A intenção dessa linha é problematizar como se deu (ou está se dando) a formação e atuação de professores que ensinam (ou ensinaram) Matemática em tempos e espaços distintos e em diferentes instituições e níveis escolares. Os estudos dessa linha têm possibilitado a compreensão de questões históricas da educação e do ensino de Matemática, bem como trajetórias de formação docente, práticas pedagógicas, mudanças curriculares e ainda o cotidiano nas aulas de Matemática. Nessa perspectiva, Vicente argumenta que temos *um modelo de formação de professores a partir do qual eu analiso outras coisas que aconteciam e que, obviamente, não era formação de professores, porque não seguia aquele modelo. Então, o que a gente está tentando fazer é desmistificar esse modelo de formação de professores.* [..] *Se você não tiver modelos alternativos para ver o que acontecia fora, em outros lugares, para descentralizar, mudar o foco a partir do qual se olha, olhar para outros lugares, olhar segundo outros modelos, você não vai ver, fora do Sudeste, em determinados momentos históricos, formação de professores acontecendo no Brasil...*

> É possível – perguntamos – falar de uma nova matemática escolar quando não há traço algum de prática nova nas salas de aula? É possível falar de uma nova

[27] Ver, por exemplo, como se deu o processo de interiorização dos cursos no interior paulista. (MARTINS-SALANDIM, 2012).

> matemática escolar quando não há a mais tênue manifestação de terem sido efetivadas estratégias (materiais, didáticas, pedagógicas) visando ao ensino dessa nova matemática escolar? As implicações dessas questões parecem fundamentais para compreendermos o domínio da formação e a atuação dos professores que ensinam/ensinaram Matemática: de qual Matemática falamos? Qual Matemática efetivamente toma corpo nas salas de aula dos cursos de formação? Quais professores temos formado? De que modo? Quais professores poderíamos/precisaríamos formar? De que modo? Essas questões obviamente se entrelaçam e estão no panorama dos trabalhos que compõem o Mapeamento (GARNICA, 2018, p. 77).

Tais problematizações estão sendo discutidas nos diferentes trabalhos que são desenvolvidos no Ghoem, que tem como intuito contribuir para políticas públicas futuras e para a formação de pesquisadores em Educação Matemática. Vicente acredita que esses esforços, assim como outros que se dão na Educação Matemática, estão na direção de pensar a História da formação de professores em cursos de licenciaturas com o intuito de formar professores de Matemática, *mas segundo um modelo alternativo que não é o modelo padrão que sempre se usou para falar da História da Matemática*. Ele entende que *não é de história da matemática que se tem que falar nas licenciaturas (teria que se falar de história da educação matemática), mas também não adianta falar de história da educação matemática segundo os mesmos modelos que usávamos para falar de história da matemática... Tem que se falar de história da educação matemática segundo novos modelos, e o que se tem visto ou proposto na história da educação matemática é que se deve falar de história da educação matemática segundo modelos muito tradicionais.* A proposta da abordagem da história da educação matemática em espaços formativos do professor de matemática envolveria problematizações de histórias de professores de matemática, histórias de educação matemática.

Maria Laura vem desenvolvendo estudos e pesquisas acerca da relevância da participação de conhecimentos ligados às dimensões históricas do ensino-aprendizagem da Matemática na formação de professores. Em Gomes (2014), essas dimensões constituem o objeto do campo de investigação que tem se estabelecido no Brasil e em outros países com o nome de História da Educação Matemática. A autora pondera sobre as dimensões históricas do ensino, para além da disciplina História da Matemática, discutida em muitos cursos de licenciatura por tratar do desenvolvimento dos conteúdos matemáticos ao longo do tempo.

Gomes (2014, p. 822) entende que a compreensão histórica de diversos aspectos ligados à formação e à atuação docentes, a partir de concepções passadas e presentes, é um elemento importante na formação do professor, pois, para a autora, sendo tratado de modo problematizado, pode oferecer subsídios para as concepções sobre a profissão e sobre as práticas docentes em relação à Matemática. “Mais ainda, esses conhecimentos têm o potencial

de contribuir para a proposição, pelos professores, de formas alternativas positivas de atuação em relação ao que se tem feito na maioria das vezes – reproduzir práticas inadequadas do passado, mesmo sem entendê-las". Para a autora, trabalhando aspectos históricos com diversos elementos ligados à formação e à atuação docentes, pode-se criar condições pautadas em uma postura crítica e investigativa:

> Textos autobiográficos de alunos e professores possibilitam o acesso a histórias de ensino de Matemática de um modo diferente daqueles favorecidos pela leitura da legislação, das prescrições curriculares, dos livros didáticos e de outros documentos dos arquivos escolares. Torna-se, então, pertinente promover uma abordagem da História da Educação Matemática por intermédio da apresentação de fontes autobiográficas, evidenciando ao estudante sua relevância para o conhecimento do passado do ensino da Matemática no Brasil (GOMES, 2014, p. 824).

Outra contribuição nessa direção são os estudos e as pesquisas que estão sendo desenvolvidas por Heloisa da Silva (orientadora deste trabalho) e, também, por outros pesquisadores que têm como ponto central *problematizar: a partir de quais modelos eu posso discutir a história da educação matemática na licenciatura? Modelos alternativos. Acho que essa é a nossa contribuição.* Com isso, o trabalho com as narrativas produzidas a partir da História Oral em cursos de licenciatura tem como questões norteadoras: por que e como histórias (da educação matemática) devem ser problematizadas na formação de professores (de matemática)? Quais as potencialidades dessas problematizações para os processos formativos (formais) de professores de matemática e para as práticas de educação matemática atuais e futuras? Quais as potencialidades da história oral como abordagem pedagógica na problematização das histórias (da educação matemática) nesses processos formativos formais? Como as pesquisas em história da educação matemática podem participar dessa abordagem? Em quais espaços formativos poderíamos implementar ações de intervenção com a história oral? Em que disciplinas/cursos? De que modo e quais histórias da Educação Matemática registradas pelas pesquisas poderíamos mobilizar? (SILVA, 2016; 2018).

> De um modo geral, o contato dos estudantes com profissionais em serviço e suas narrativas sobre suas vivências de formação e de carreira no magistério possibilitaram um deslocamento, por parte dos futuros professores, da posição de aluno que está na universidade, para ouvir e receber orientações, para a posição do profissional que virá a se tornar assim que estiver trabalhando em uma escola, com sua própria sala de aula. Ao entrevistar os professores em serviço, os estudantes puderam se reportar ao lugar do profissional e refletir sobre como agir em situações como aquelas vivenciadas por seus entrevistados [...] os futuros professores puderam ter uma noção significativa, elucidativa e multidimensional de elementos da matemática escolar e da educação matemática expressa na materialidade da história escolar em

> constituição e nas singularidades advindas do contato com professores e suas histórias, sobre os temas estudados e investigados (SILVA, 2013, p. 283).

Silva (2018, p. 105-106) destaca ainda, a partir da interlocução com outros autores que também discutem as potencialidades da História da Educação Matemática para a formação de professores de Matemática, que "as histórias devem constituir pontos de referência para a problematização pedagógica da cultura escolar e sobre aspectos sociais, pedagógicos e profissionais da docência em Matemática, em perspectiva histórica", direcionando o interesse dos futuros professores de matemática para questões que envolvam as dimensões epistemológicas, filosóficas, políticas, sociais e, sobretudo, históricas. Os futuros professores podem avaliar as alterações e permanências nas disposições curriculares da disciplina de Matemática, o sentido que atribuem professores e estudantes que estiveram envolvidos nesses processos. "Esse tipo de direcionamento é o que a História Oral, como abordagem pedagógica, congrega como diferencial no tratamento de aspectos das culturas de educação e educação matemática, ou de outro modo, de histórias da educação matemática".

Após décadas de estudos voltados para a Educação Matemática, a noção fundamental de Sônia atualmente é que *a constituição da formação de professores não se produz só intelectualmente, a questão se produz no corpo, então, formar professores é formar corpo, não é somente formar intelectualidade*. Amparada nos estudos de Nietzsche, Sônia compreende que a inteligência (a consciência ou a alma) está no corpo, pois o autor questiona: *o que é a mente, a consciência, se não alguma coisa no corpo? E isso é legal para a gente pensar* [...] Tal ideia está imbricada *na dissolução desse "eu" racional, porque isso sempre te engana, não presta para nada é só um dos aspectos desse corpo*. Para Sônia, pensar a sala de aula implica operar na direção oposta da domesticação do corpo, criticada por Michel Foucault como *docilização*: *esse pequeno selvagem, bárbaro – a criança – queremos transformar em uma coisa dócil*[28]*...*

Não temos controle sobre os comandos do corpo, por exemplo, um bailarino: ele comanda até certo ponto, daí a pouco a Arte acontece quando a mente sai de cena. No balé, tem que fazer plié duzentas vezes, mas tem uma hora em que o comando mental sai de cena e

[28] A ideia de um sujeito como propriedade da condição humana desde *sempre aí* é tida a partir das noções baseadas nos estudos de Descartes ("eu pensante"); Leibniz ("mônada"); Kant ("sujeito do conhecimento"); ou ainda outras noções modernas em que o sujeito é a matéria-prima a ser trabalhada na Educação que o leva ao um estado de selvagem a um ser civilizado como pensou Rousseau, bem como Kant, Hegel e Marx que discutem a questão da *menoridade* para a *maioridade*. Tais estudos estão baseados no entendimento de que o sujeito é uma entidade natural, e, portanto, preexistente aos contextos; social, político, cultural e econômico. Distanciando dessas ideias, autores como Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein e Norbert Elias romperam com tais ideias iluministas sobre a noção de sujeito (VEIGA-NETO, 2017).

a Arte acontece. O bailarino nem sabe na verdade o que ele fez, só sabe que fez, assim é uma coisa do corpo comandando, isso acontece na arte, na pintura, tem a questão da técnica, mas não o tempo todo. É uma escrita artística e por que não uma escrita acadêmica? Porque o mando é sempre do intelecto, como se isso fosse possível (Sônia).

Para Sônia, a cartografia precisa de um corpo e essa ideia está relacionada com o corpo vibrátil discutido por Suely Rolnik, *um corpo que vibre com o que acontece, que esteja à altura do que acontece...* [...] *Então, considero que é um pouco desse lugar, a produção de um corpo e volta a questão do corpo que vibre com o que acontece e que dê vazão àquilo que acontece. Os afetos que pedem passagem na escrita. Não sei se ficou muito bom, mas é por aí que estamos pensando a Educação Matemática*.

A partir das experiências na Educação Matemática, Cláudia, ao estudar a interface Arte e Educação Matemática, operou no deslocamento teórico, da visualização para a visualidade, sendo que a primeira tinha a ver com o modo como se vê e, com isso, Cláudia entendeu que tal ideia engessava seus estudos na medida em que a concepção em si mesma carregava um sentido único, verdadeiro, na qual todos os sujeitos pudessem enxergar do mesmo jeito, ou ainda que o fenômeno do "ver" pudesse ser explicado de um único modo. Entendido dessa forma, havia uma espécie de norma que estava posta em que se poderia determinar a melhor maneira para se ensinar o aluno, por exemplo, a ver. A partir da continuidade de seus estudos, novos questionamentos vão surgindo, e ela deixa de discutir a questão da visualização, porque passa a entender que isso não operava como sendo uma verdade: *A visualidade se torna uma ferramenta nos meus trabalhos e nas minhas orientações. Então, por isso a gente vai lidar com narrativas visuais e práticas visuais. Por quê? Por que a visualidade não está mais ligada àquilo que eu tinha no mestrado: a visualização como desenvolvimento cognitivo visual e eu iria ensinar o aluno a ver, ou seja, visualização como ação de ver. Agora a gente não trabalha mais com isso e sim com as análises, pois a visualidade é um conjunto desses discursos visuais, de enunciados visuais, sobre como eu vejo, sobre como eu devo ver, ou seja, sobre a melhor maneira de ver. Então, ela é a soma dessas narrativas, trabalhar com a visualidade significa não mais explicar (ou ensinar) para as pessoas como é que se vê (em ação), mas compreender como vejo e como o outro vê, porque ele está imerso num regime visual, numa certa discursividade, ou seja, significa compreender os modos de se ver o mundo*.

Entendemos que, ao abordar a ideia da visualidade, ela produz modos "de ver" que são singulares a cada sujeito, então as narrativas (orais, escritas, pictóricas, etc.) possibilitam que o sujeito fale sobre qual é essa maneira própria que ele vê o mundo, ou as coisas no mundo. Os interesses de Cláudia são no sentido de usar as narrativas como modo de ouvir os sujeitos

durante as pesquisas, sobre como que ele vê o mundo, por exemplo, a questão da geometria ou da Arte e a Matemática, um conhecimento que é produzido histórica e culturalmente. Ao trabalhar com a visualidade, a narrativa passou a ser interessante nos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo coordenado por Cláudia, pois, segundo ela: *Não é narrativa biográfica, não é narrativa da História Oral, não é nesse sentido. É como, então? Está ligada a esses aspectos da visualização e da visualidade, ou dos regimes visuais, ou das práticas visuais, então está ligada a quê? As formas como eu informo como eu vejo*. Para compreender como os sujeitos constroem seus modos próprios de ver, ela o faz por meio dos discursos, ou das narrativas, ou das expressões, a partir das quais é possível compreender como uma pessoa, ou um grupo de pessoas, ou como em uma época, em uma cultura, as pessoas veem. Com isso, não queremos dizer que discurso, narrativa e expressões (poderia acrescentar linguagem) significam a mesma coisa, mas são "lugares" de onde é possível estabelecer, ou tecer essas compreensões. Quando Cláudia passou a entender que esses modos de ver são construídos (culturalmente, inclusive, e com as tecnologias que se têm), os interesses mudam: *e entendo que 'ver' significa se relacionar com a imagem no sentido representacional e produzir conhecimento com ela*. Essa ideia parece ser próxima do que o Ghoem discute a respeito da noção de história: ela não é vista como uma, única e a verdadeira história (a ser descoberta e explicada), mas compreendida como histórias ou versões históricas, que dependem de regimes de historicidade, para falar de Foucault. E, para compreendermos essas histórias, trabalhamos com as narrativas. Cláudia discute os regimes visuais, no sentido *foucaultiano* e, para compreender esses modos de ver, esses modos de encarar a perspectiva (historicamente, culturalmente), ela e o grupo estão trabalhando *com outros autores, como o Benjamin, o Agamben e o próprio Foucault, com a noção da experiência histórica*.

Assim, falando em movimento, entendemos que esse modo de teorizar, diferentemente do modo como Cláudia teorizava a noção de perspectiva, a visualização (agora visualidade), passa por essas leituras que ela foi fazendo, outras formas de ver o mundo, questões filosóficas e epistemológicas de pensar a pesquisa. Tais compreensões fazem com que ela se aproxime da ideia da visualidade, termo que ela cria, apropria-se, explica e, consequentemente, das narrativas. *Nós lidamos com os discursos, então as narrativas fazem várias conexões com os temas e nos conectam com a questão da visualidade, das práticas e da experiência...*

Outro ponto salutar que encontramos nos discursos dos colaboradores se refere aos estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito dos grupos de pesquisa, como espaços que promovem a produção do conhecimento, especificamente no âmbito da pós-graduação. Chama também a atenção as ações e os trabalhos realizados em grupos de estudos dada a riqueza das

atividades que são desenvolvidas e, sobretudo, o modo como elas são trabalhadas. Tal característica não se dá apenas na esfera da formação do pesquisador, mas também na esfera da formação de professores operada com o caráter de formação e práticas, atuando como dispositivos de autoformação, promovendo um diálogo com professores da rede estadual ou municipal, como é o caso particularmente do Grupo de Sábado e do Grupo Colaborativo de Matemática (Grucomat), ou dos futuros docentes que cursaram os programas de pós-graduação em Educação ou Educação Matemática e participaram dos grupos de pesquisa que citamos neste trabalho e participam como professores de cursos de licenciatura do país.

Outro projeto desenvolvido na formação docente com o caráter de ambiência democrática, como é o caso do Clube de Ciências, que, como vimos na narrativa de Terezinha, completou 40 anos trabalhando com os valores no ensino de Ciências, marcado sobretudo pelo posicionamento crítico mediante as ideias impostas ainda no momento vivido pela Ditadura Militar no Brasil e que, porventura, ainda muito enraizadas no meio educacional.

É nessa direção que nos aproximamos das discussões promovidas por Santos (2011) sobre a reconquista da legitimidade da universidade pública tendo alguns princípios[29], como a pesquisa-ação e a denominada ecologia de saberes que transcendem a extensão, uma vez que atuam no nível desta, da pesquisa e da formação. A pesquisa-ação se faz na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo comunidade e organizações sociais. Tais interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre dando satisfação as necessidades de grupos locais ou regionais. Para o autor, a ecologia de saberes atua como uma revolução epistemológica no âmago da universidade e, como tal, não pode ser decretada por legislação. Ela consiste na interação entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos

---

[29] Em "A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipadora da Universidade", Santos (2011) coloca em cena três questões essenciais para pensarmos a questão da universidade: o que aconteceu nos últimos anos? Como caracterizar a situação em que nos encontramos? Quais as respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta nos nossos dias? Tendo como versão inicial apresentada em Brasília, em 2004, no âmbito do Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, o livro problematiza a análise das transformações recentes no sistema de ensino superior e o impacto das universidades públicas. O autor também identifica e justifica alguns aspectos de uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública que possa responder criativamente aos problemas e desafios que se encontram no limiar do século XXI. Nessa direção, Santos (2011) entende que a luta e a retomada da legitimidade é o cenário mais difícil de se reconquistar e, para tal, está centrada nos seguintes princípios: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública. Ao longo da discussão, o autor traz exemplos de países denominados de periféricos, semiperiféricos e países centrais, trazendo à cena algumas discussões e diretrizes promovidas no Brasil.

Em um outro livro, Santos (2019) trata dos desafios e das tarefas que implica a descolonização da universidade ocidental ou ocidentalizada, que, segundo o autor, foi a creche das epistemologias do Norte *e é, hoje, o seu lar de terceira idade*. O autor também propõe algumas discussões em torno da educação popular e problematiza alguns dos caminhos em que as universidades poderão florescer enquanto *pluriversidade* e *subversidade*.

(populares, camponeses, urbanos e tradicionais) que circulam na sociedade, atuando como uma forma de conciliar o estrago causado pela marginalização e destruição dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. "Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva" (SANTOS, 2011, p. 76).

> A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2011, p. 77).

É nesse âmbito de autoformação, colaboração, que algumas ações promovidas nos grupos de estudos, como Dario propõe: *nós vamos decidir o que estudar, a partir das demandas e necessidades dos professores. Vai ser um processo formativo, onde todo mundo vai, ao mesmo tempo, estudar, aprender e ensinar. Não vai ter "um" professor, alguém que dê aulas... vamos formar um grupo de estudos para estudarmos juntos os desafios de ensinar matemática na escola atual?* São modos que agregam a postura investigativa-colaborativa atuando na busca de uma reorientação solidária, promovendo ações em prol da relação universidade-sociedade. Santos (2011, p. 78) discute o movimento[30] denominado por "conhecimento vivo" (*living knowledge*), organizado internacionalmente que "visa criar um espaço público de saberes onde a universidade possa confrontar a injustiça cognitiva através da reorientação solidária das suas funções". As práticas de nossos colaboradores que atuam nessa direção também são ações capazes de contribuir para a retomada da legitimidade da universidade pública, uma vez que assumem o caráter de orientação solidária na formação de seus estudantes, na pesquisa e na extensão, contextualizando o conhecimento científico, no qual todos são coprodutores de conhecimento. Ações dessa natureza podem

> [...] trazer ao debate uma agenda política de resistência e luta que possa colocar a educação matemática escolar, a pesquisa acadêmica em educação

[30] Santos (2011) discute a importância das "oficinas de ciência" (*science shops*) que marcou o ativismo de cientistas e estudantes na década de 1970; criadas com o intuito de promover algum dinamismo em vários países da Europa. Depois de um período em declínio, o movimento atualmente está ressurgindo em alguns países da Europa e em outras parte do mundo. Em linhas gerais, uma oficina de ciência pode estar ligada a uma universidade, departamento ou unidade orgânica específica que responde às necessidades e ao engajamento de cidadãos, grupos, movimentos, entidades ou empresas que identificam e propõem a resolução de problemas sociais nas diferentes áreas. Tais solicitações são estudadas em conjunto por meio de procedimentos participativos por todos os interessados e os responsáveis pela oficina de ciência.

Outro movimento próximo, mas que constitui outras características, é a "pesquisa comunitária" (*community-based research*) desenvolvida nos Estados Unidos da América.

> matemática e a formação de professores para a educação básica em sintonia com um projeto de democratização política, social, cultural e econômica de todas as nossas instituições, particularmente, a instituição escolar (MIGUEL, 2016, p. 326).

Outro tema que opera nessa direção é a necessidade de estudos e práticas que viabilizem e estabeleçam o vínculo entre a universidade e educação básica. Tais nuances são pontos fundamentais na discussão proposta por Santos (2011) na busca da legitimidade da universidade. Alguns colaboradores vêm desenvolvendo estudos e pesquisas nas escolas no que tange ao ensino e aprendizagem de Matemática, ou simplesmente em modos de pensar a sala de aula de Matemática. Para Cláudia, a escola funciona como um lugar também de possibilidades de desenvolvimento de trabalhos com as crianças fazendo experiências com Arte na sala de aula; e, para Sônia, pensar a sala de aula de Matemática é cartografar as forças, rompendo com a ideia de descrever as relações que circundam a escola. Esses modos de pensar as atividades e situações nas aulas de Matemática permitem a construção de uma postura epistemológica, novas atribuições de sentidos para pensar os componentes curriculares acadêmicos e o que acontece na educação básica. Visto dessa forma, produzir conhecimento na universidade é fazer uma travessia entre o produzido na educação básica, operando de modos não hierárquicos, mas fortalecendo novas formas de compreender as práticas sociais que envolvem a tessitura em Educação Matemática. Trata-se de enfrentar a crise da universidade como forma de resistência promovendo "alternativas de pesquisa, de formação e de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais" (SANTOS, 2011, p. 62).

Um dos aspectos que imprime maior pluralidade no trabalho com as narrativas é a questão da experiência[31], uma vez que os colaboradores passaram a ter interesse pelas narrativas como um modo de estudar as experiências dos professores no campo educacional e, consequentemente, trazê-las para o cenário da pesquisa e de processos voltados à formação. Como vimos, Terezinha *precisava ter um aporte epistemológico que* [a] *ajudasse a discutir essas questões, de dizer sobre e como eles viveram e como eles sentiram essas experiências*. E, ainda na perspectiva de Dario, as narrativas são, além de uma abordagem metodológica, *uma perspectiva de encarar a vida e de valorizar a experiência de vida das pessoas, principalmente*

[31] Para o leitor interessado em ampliar o referencial sobre a questão da experiência, indicamos o trabalho de Fillos (2019), no qual a autora discute aproximações e divergências entre os teóricos Jorge Larrosa e Walter Benjamim. Também indicamos a leitura das narrativas dos nossos colaboradores, na medida em que todos, em um grau maior ou não, tecem considerações sobre a temática.

sobre aquilo que fazem, como e por que fazem, sem separar a razão, o sentimento e o conhecimento. A narrativa é um modo de valorizar e dar visibilidade à experiência.

Dario é o colaborador que mais discute a relação da narrativa e experiência, entendendo que a narrativa é, no limite, o modo mais próximo de expressar a experiência do sujeito. Ele traz a decomposição da palavra a partir das discussões propostas por Jorge Larrosa, na qual: *"Ex" – tirar; "peri" – perigo, percurso, travessia; "ência" – conhecimento, saber. Quer dizer, a partir de uma vivência, de uma experiência inusitada ou desafiadora, você tira, extrai um conhecimento, uma sabedoria*. Nessa perspectiva, a experiência é algo singular, único ao sujeito, afastando-se do conceito de experiência proposto por John Dewey, que, segundo Dario, está mais relacionado à noção de experimento, tendo, portanto, um caráter de reprodução. Para o colaborador, Larrosa *prefere trabalhar e tratar a experiência numa perspectiva fenomenológica, dando vazão ao modo como acontece a experiência, cabendo ao pesquisador tentar captar, ainda que parcialmente, esse movimento que é próprio de cada um*.

De acordo com Santos (2019), todo conhecimento é corpóreo e, como tal, não é aceitável que se conceda à experiência um estatuto inferior ao da teoria. Para o autor, expressões do tipo "com base na minha experiência" e "tendo passado por isso" – se referem a um acontecimento ou a uma condição, pois acenam para uma relação *testemunhal de verdade* e na nossa visão nos interessam compreender como na singularidade do acontecimento os sujeitos fabricam suas interpretações e como atribuem significados àquela experiência. Para o autor, a "experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade quanto a vida objetiva da subjetividade. Como gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja o corpo e a alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções" (Ibid. p. 125). Dessa forma, ele ainda ressalta que:

> O conhecimento não é possível sem experiência, e a experiência é inconcebível sem os sentidos e os sentimentos que acordam em nós. É através da experiência que nos abrimos ao mundo, uma "abertura" que é concebida apenas pelos sentidos. Se os sentidos são essenciais para se conhecer, é difícil perceber por que razões as epistemologias do Norte[32] lhe deram tão pouca atenção (SANTOS, 2019, p. 237).

Estamos entendendo que os estudos e pesquisas de nossos colaboradores permitem nos dizer que, ao mesmo tempo em que parte da comunidade acadêmica exclui o trabalho com narrativas não o considerando *cientificamente* produtivo no fazer pesquisa, também temos, por

[32] Voltaremos nessa discussão neste texto.

outro lado, estudos e pesquisas que também permitem controlar[33] novas tentativas de aproximação com o tema das narrativas na Educação Matemática. Ao dizer sobre grife, moda (modismo) ou febre em que o movimento de novos pesquisadores e trabalhos são lançados nesse âmbito, apesar de tais falas estarem atreladas a preocupação teórico-metodológica dos trabalhos, sentimos um tom de defesa ao território, em que os educadores matemáticos estão demarcando[34]. Com isso, pensamos: até que ponto essas colocações são colonizadoras a ponto de ditarem quem pode (ou não pode) fazer isso ou aquilo na academia? Ou até que ponto esses discursos não são colonizadores?

Para Bourdieu (2002, p. 3 – tradução minha), a vida intelectual, "como todos os outros espaços sociais, é o lugar de nacionalismos e imperialismos, onde os intelectuais transmitem, quase tanto quanto os outros, preconceitos, estereótipos, ideias pré-concebidas, representações muito incompletas". E isso nos leva a discorrer segundo a teoria dos campos[35] sociais do autor, que entende que:

> O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta

---

[33] Trazemos novamente à cena os princípios discutidos por Foucault que operam na participação e constituição de uma ordem do discurso. Nesse caso explicitamente, podemos atentar ao 3º procedimento, denominado pelo autor de **controle** ou **rarefação**, pois determinam como os discursos funcionam, impondo regras aos indivíduos que os pronunciam. Nele, há quatro princípios: o *ritual* que é o mais visível desses sistemas – que define ou elege quais são os indivíduos que podem ou que estão aptos proferir os discursos, determinado os papéis e as propriedades dos sujeitos falantes; o segundo é a *sociedade do discurso*, e, para o autor, é o menos utilizado em nossas relações. Ele tem por função a conservação e a circulação de discursos em meio fechado/acadêmico, deixando os indivíduos alheios a esse sistema não sabendo como funcionam, o que agrega o caráter de misterioso/segredo. O terceiro princípio é a *doutrina*, que opera como o inverso do princípio anterior, na medida em que não limita os que podem ter acesso a ela. As doutrinas agrupam em si todos os indivíduos que partilham de determinadas crenças e valores, aceitando essas verdades profere discursos semelhantes está ligado em torno de uma doutrina. O último princípio é da apropriação social, dado prioritariamente no âmbito da Educação, - são formas de manter ou modificar a apropriação social dos discursos. Ela promove a ritualização da palavra, a qualificação e a fixação de papeis e a constituição de um grupo doutrinário através do ensino (FOUCAULT, 2014).

Em linhas gerais, apesar de um ou outro princípio de controle estar mais diretamente relacionado às nossas discussões, percebemos como esse movimento dos estudos das narrativas na Educação Matemática limita e controla novos estudos e pesquisadores nessa seara, atuando como instrumentos de coerção.

[34] Podemos observar tais passagens sobre essa ideia nos trechos das narrativas dos colaboradores, Vicente, Adair e Cármen, respectivamente, nas páginas 54, 85 e 111 desta tese.

[35] "Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade" (BOURDIEU, 2004, p. 28). O conceito de campo de Pierre Bourdieu é a espinha dorsal de sua teoria, podendo incluir a noção de *habitus* também, entendida como os modos de agir, viver e pensar nas diferentes classes sociais:

O *habitus* constitui um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, quer dizer, um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que nos permitem perceber e agir e evoluir com naturalidade num universo social dado. Constitui uma espécie de segunda natureza inconsciente, num sentido prático [...] o *habitus* não é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, inerente a um sistema histórico de relações sociais; assim, transcende o indivíduo. O *habitus* é criador, inventivo, mas nos limites de suas estruturas (BOURDIEU, 2002b, p. 68-69).

Para o autor, a ideia do *habitus* e campo são relacionais no sentido de que só podem funcionar um em relação ao outro. Vale ressaltar que o autor aborda outros campos, como o religioso, o artístico, o econômico, etc.

> concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1994, p. 122-123).

Outro ponto a ser destacado nessa direção é a questão apontada por Vicente sobre a necessidade de criar novas nomenclaturas, adjetivando as coisas no meio acadêmico. Para ele, as teorias ou as abordagens metodológicas serviriam como um modo de inspirações ao pesquisador, imprimindo novas maneiras de nos libertar de certos conceitos, mas ele entende que *de um modo geral os nomes atualmente estão atrapalhando demais a nossa vida*, pois, ao invés de problematizarmos a potência do que podem, ficamos presos ao nome em si. Também nessa direção, podemos compreender a ressalva de Terezinha ao pontuar sobre diferentes invenções terminológicas de determinados conceitos que vão sendo criados sem ao menos os pesquisadores citarem suas fontes. Entendemos que a enorme quantidade de expressões sendo usadas no meio acadêmico são estratégias que os autores utilizam para galgar suas posições, enquanto produtores e detentores dos conceitos e isso nos leva a pensar na transição já apontada por nós na relação existente entre substantivo-adjetivo cunhado no movimento das narrativas na Educação Matemática a partir de nossos dados. Quando estudamos as diferentes materialidades das narrativas, ou seja, as distintas mobilizações que temos no cenário do Movimento (Auto)biográfico, são abordagens muito próximas e que, por vezes, deixam-nos confusos. Esse ato de criar conceitos está diretamente ligado ao fato de o autor ter posse sobre aquela expressão cunhada, ressaltando as relações de poder existentes e cada vez mais fortes devido à quantidade de publicação que o pesquisador precisa (ou quer) ter. A essa ideia, Catani (2004) discute que são duas as propriedades específicas dos campos científicos, denominadas por Bourdieu como capital científico: um capital pode ser qualificado de social, ligado à ocupação de eminentes posições nas instituições científicas, e um capital específico, que reside no reconhecimento pelos pares e os distintos espaços dos pontos de vista. Para o autor, Bourdieu acredita que a luta pela "verdade" científica[36] no interior do campo é um jogo de lucros e perdas encarniçado e constante.

---

[36] "A sociologia da ciência repousa no postulado de que a verdade do produto – mesmo em se tratando desse produto particular que é a verdade científica – reside numa espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico. O universo 'puro' da mais pura 'ciência' é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas" (BOURDIEU, 1994, p. 122).

> A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontram objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (BOURDIEU, 1994, p. 133).

Cabe ressaltar que, segundo Loyola (ao entrevistar Pierre Bourdieu), os indivíduos não agem somente por interesses econômicos, mas também, como vimos, pelo desejo de reconhecimento por terceiros, pela vontade de se destacar numa escala de poder. As diferentes espécies de capital (econômico, social e cultural) dão ao indivíduo um lugar no espaço social e funcionam como fichas do jogo social de que ele participa e dependendo de sua posição no jogo, "ele desenvolve estratégias que lhe permitem galgar novas posições. O espaço social construído segundo a equação *habitus* + capital + campo = *prática* permite ao sociólogo interpretar e mapear as estratégias de distinção" (BOURDIEU, 2002, p. 69).

> O campo acadêmico, similar ao campo artístico, mais que vantagens materiais, estabelece-se realçando o valor de bens simbólicos como o prestígio e o reconhecimento, angariados principalmente por intermédio de publicações, concursos, conquista de financiamentos e bolsas de pesquisa, participação em redes de pesquisa, atendimento a convites para palestras e cursos, citações, premiações e nominações honorárias. Estas atividades são exemplos de circulação das ideias em escalas local, regional, nacional ou internacional e constituem objeto de valoração formal nas relações com os pares acadêmicos e com as agências de fomento e de regulação da educação superior (AZEVEDO, et. al., 2017, p. 299).

Para Azevedo e Catani (2013, p. 285), a internacionalização da educação superior e a circulação de ideias para além das fronteiras nacionais estão dadas por meio de dois princípios contraditórios: "a solidariedade internacional e a concorrência em um mercado global de educação e conhecimento. Essas duas expressões são como oxímoros, isso é, um termo silencia o outro. Em geral, quando essas expressões aparecem ao mesmo tempo em uma política de internacionalização, é devido à força de retórica".

> Por um lado, a circulação internacional das ideias pode fundar-se na lógica da solidariedade entre os povos, etnias e nações, pressupondo que a educação e o conhecimento são bens comuns ou bens públicos a serem compartilhados – aqui trata-se de um típico caso de internacionalização da educação superior. Por outro, a circulação internacional das ideias pode basear-se na lógica da competição entre entes privados, situação em que a educação e o conhecimento são contratados em um mercado global e, logo, tratados como mercadorias (*commodities*), considerada assim transnacionalização da educação superior. Em suma, a educação superior, de forma não distinta de outras atividades que envolvem a distribuição de um bem público na sociedade capitalista, contraditoriamente, tanto pode compor um processo "desinteressado" de integração de campos acadêmicos e universitários como

> ser considerada um setor de serviços em processo de transnacionalização "interessado" na formação de um mercado mundial (AZEVEDO, 2015, p. 75).

E, novamente com Michel Foucault, vislumbramos que o trabalho com narrativas na Educação Matemática produz discursos e se produz mediante discursos, participando de uma *ordem do discurso* que é gestada em meio às relações, sujeitos, práticas discursivas, ambos interconectados com os modos de operar na área. Nessa direção, a territorialidade em cima desse saber constitui um *status* de poder na medida em que o conhecimento (saber) é um acontecimento articulado ao poder, uma estratégia, e, desse modo, "poder e saber são dois lados de um mesmo processo e se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto. Aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso uma vez que é justamente no discurso que vem a se articular poder e saber". (VEIGA-NETO, 2017, p. 131). Entendemos, com Michel Foucault, que o poder é articulado como uma ação sobre ações, sendo operado no interior das relações de poder, no qual todos participam, todos são ativos. Para Veiga-Neto (2017), a vontade de poder não é subjetiva ou neutra, mas intencional, já que o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. O autor também não entende a dominação "de um sobre o outro ou de um grupo sobre o outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade em todas as direções e sentido" (Ibid., p. 121).

Foucault (2014, p. 161) nos alerta para que possamos refletir para além do lado negativo do poder, como a exclusão, repressão e censura, para que ampliemos nossa visão com possíveis efeitos produtivos e transformadores que o poder opera nas relações. "De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objeto e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter dizem respeito a essa produção". Nessa direção, Machado (1988) reconhece que o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica e ficamos pensando qual seria a natureza dessa "positividade" operada nos discursos de nossos colaboradores. Os saberes articulados pelos diferentes discursos das narrativas são acontecimentos articulados aos poderes que produzem possibilidades de produzir táticas tendo como propósitos criar meios de alterar a ordem imposta pelas estratégias. A ideia de estratégias está relacionada a um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar[37] próprio, a partir da constituição de campos "próprios", que aqui entendemos como o discurso hegemônico, por

[37] "Inicialmente, entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar "próprio" e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade" (CERTEAU, 2001, p. 201).

exemplo. Desse modo, essa noção está amarrada a ideia de um *próprio* que no caso rege a pesquisa científica, que impõe a ordem vigente, perpetua-se e se produz. Na direção contrária, as táticas resultam das atividades em que os sujeitos são fragmentados com a ideia de espaço[38], mas que são capazes de agrupar de forma ágil para responder a determinadas necessidades. Assim, apesar de serem relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas *táticas* desviacionistas não obedecem e não se definem à lei do lugar, já que sua ação é determinada pela ausência de *um próprio*; então, a tática não tem por lugar senão o do outro. Para o autor, o que distingue a estratégia da tática são os *tipos de operações* nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, como mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar: "cria para si um espaço de jogo para *maneiras de utilizar* a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade". (CERTEAU, 2001, p. 92-93).

> [...] a tática é movimento "dentro do campo de visão do inimigo", como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e delas depende sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas uma docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2001, p. 100-101).

Ainda para o autor, "a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado do poder[39]" (ibid., p. 101). Entendemos que tais brechas encontradas no sistema para que as táticas possam operar já é um prelúdio do conceito de crise

---

[38] "Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambigüidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem, portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio". Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito" (CERTEAU, 2001, p. 202).

[39] Longe de estabelecer os limites e as convergências entre as discussões entre Foucault e Certeau sobre o poder, enfatizamos que entendemos o poder como uma ação entre ações, na qual em diferentes relações todos participam, como já pontuamos neste trabalho. Para Certeau (2001, p. 100), "um poder é a preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou seu atributo. Permite e comanda as suas características. Ele se produz aí".

mediante o paradigma dominante e conota a ideia de perturbação ocasional de um dado sistema e, ao mesmo tempo, a oportunidade de melhorá-lo. Santos (2019, p.10) pontua a diferença entre a crise ocasional e a permanente:

> Uma crise ocasional tem de ser explicada e é, como disse, portadora de alternativas para superá-la. Nisso reside a lógica profunda do próprio pensamento crítico. Ao contrário, uma crise permanente, em vez de exigir ser explicada e vencida, explica tudo e justifica o estado de coisas atual como sendo o único possível, mesmo que tal signifique infligir as formas mais repugnantes e injustas de sofrimento humano que o "progresso da civilização" supostamente havia já depositado no caixote da história. [...] Segundo a lógica da crise permanente as pessoas são levadas a viver e a agir em crise, mas não a pensar e a agir de forma crítica.

De um modo geral, as diferentes ações e práticas dos colaboradores estão fortemente imbricadas na perspectiva de formação crítica[40], seja dos alunos na educação básica ou, de um modo geral, como pensam e praticam a formação de professores. O movimento de produção e sistematização de saberes, os processos e as dinâmicas dos colaboradores aparecem fortemente nas narrativas desta pesquisa. Elas tratam de dinâmicas e do modo como os pesquisadores compreenderam que elas foram sendo historicamente constituídas – tratam dos abandonos, das retomadas, de deslocamentos teóricos, de produção de discursos que vão em direção a uma problematização dos modos próprios de ser, saber e poder. Como disse Cláudia, *estamos sempre desconfiando do que estamos fazendo, com o olhar do passado com aquilo que nos constituiu e nos fez ser o que nós somos*.

---

[40] Pontuamos aqui que, mesmo os colaboradores não explicitando claramente que seus estudos e pesquisas estão centrados diretamente nas obras de Paulo de Freire, compreendemos existir um ponto de emergência arraigado na perspectiva da filosofia da Educação Libertadora, que compreende a Educação como espaço que propicia o caráter libertador, participativo e investigativo. Além disso, a prática educativa gestada a parte desse ponto de vista é capaz de libertar o sujeito que se encontra em situações de opressão via processo de conscientização, transformando-o em sujeito crítico e reflexivo capaz de transformar a realidade na qual inserido.

Nessa direção, Passeggi (2016) lembra que o movimento *das histórias de vida em formação*, na Europa e no Canadá, na década de 1980, foi orientado mediante o pensamento de Paulo Freire que nunca concebeu o adulto como analfabeto, mas como uma pessoa capaz de compreender a razão de sua condição de analfabeto, podendo assim, apoderar-se de seu poder de superação e de emancipação:

Um dos desafios parece ser o seguinte: enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação (PASSEGGI, 2016, p. 68).

Desse modo, o pensamento do nosso patrono da educação foi muito bem recebido fora do Brasil por educadores preocupados com a formação continuada, dentre eles, os mais conhecidos no Brasil: Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Matthias Finger, Marie-Christine Josso e, para autores da lusofonia, António Nóvoa. Tais autores tiveram como centro de seus estudos a preocupação com o adulto em formação, buscando entender o que ele tinha a dizer sobre suas experiências e o que podiam fazer com elas, daí o recurso às narrativas da experiência profissional ou existencial e aos fatos pessoais vividos.

Os esforços empreendidos pelos nossos colaboradores dizem muito sobre o que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira e na leitura que fazemos é que essa potência acena para a produção de uma política de narratividade, discutida, sobretudo, por Sônia em sua narrativa.

Entendemos, junto às problematizações de Sônia, que as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática podem ser pensadas mediante a produção de uma política de narratividade. Como já iniciamos as discussões anteriormente, para Sônia a verdade é pensada no sentido extra-moral, então a narrativa é o que produz o mundo, pois se compõe na produção dos sentidos. Pensar a narrativa no sentido extra-moral é uma perspectiva que rompe com a ideia de a narrativa estar associada ao fato de contar 'histórias passadas', por exemplo, pois, assim pensada, ficaria presa a um sentido prévio, como algo que já foi dado e, para Sônia, isso teria uma relação com a história como algo que já aconteceu, quando, no sentido em que ela opera, a narrativa existe quando está sendo produzida. Por esse ponto de vista, a noção de passado se aproxima daquela defendida pelo Ghoem: "O passado é uma ausência, o passado é uma inexistência que nos assombra, o passado é uma criação do presente, ou de outro modo, o passado é o que dele se diz no presente. O passado é uma composição à qual, no presente, eu procuro atribuir significados para o presente" (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011, p. 227).

Se a narrativa é pensada junto a essa política, ou seja, ela se torna uma política de narratividade se a narrativa é a constituidora do evento. Visto desse modo, o que foi contado não é o que aconteceu, é justamente o contrário, aconteceu enquanto foi narrado. Na mesma direção, Sônia pondera sobre a memória em oposição a ela ser discutida como uma espécie de "recipiente/reservatório", pois *não existe uma memória que vai ser narrada, a história só existe quando é lembrada, ou seja, a memória é ativa – faz-se no ato de contar história, a memória se constitui ali e a própria verdade*, no qual entendemos que se estabelece mediante um movimento disruptivo o tempo todo.

A narrativa é, então, tida como a produção de uma política de escritura ou de fala que tenha um comprometimento ético com o valor daquilo que acontece, quer dizer, que não seja uma moral, que não tenha um valor estabelecido *a priori*, mas que esteja ocupada no estabelecimento do valor, ou seja, da verdade ou da lógica no que acontece e com isso se produz uma estética e que pode ter a ver com a organização de uma escrita*, mas tem fundamentalmente a ver com a produção*.

Na medida em que o futuro professor se narra, o evento se constitui naquele momento, e há rupturas, o novo se instaura, no qual ele imprime suas crenças, seu poder de invenção, sua

produção de subjetividades, ele se presentifica e se atualiza naquela fala e se torna naquele momento. Sônia lembra da célebre frase de Suely Rolnik: "Marcas é o que escreve" e acrescenta: *"Marcas é que narra!"* [...]. *Quem narra são as marcas, não um "eu" que narra, não sou eu que narro essa história. O "eu" se dissolve naquilo... São as marcas é que vão trazer os rastros, os restos, os ciscos do que a gente vive*. Essa ideia de dissolução de um "eu" no comando, de um *"eu" que lembra, que pensa, que comanda a memória para expressar determinada coisa*.

Sônia entende que a política[41] de narratividade se produz por meio de dimensões estéticas e éticas na narrativa. Passei um bom tempo pensando sobre essa perspectiva, questionando-a: *como* e quais aspectos a narrativa opera enquanto produtora de uma política de narratividade? E, nesse modo de produzir, como agencia uma política de âmbitos éticos e estéticos para pensarmos a formação de professores? A dimensão ética parte do modo como os valores são estabelecidos na relação, ou seja, no momento em que o sujeito narra, ou se narra, não há nada estabelecido *a priori*, é produzido naquele instante, naquele lugar, com aquelas coisas que com ele estão (ou se dão). Os valores são estabelecidos *na* narrativa, quando a razão sai de cena dando vazão ao *estar-com o que acontece*, no momento *em que acontece*. Sobre a dimensão estética, podemos compreendê-la a partir próprio ponto de vista estético em que a narrativa foi produzida, ou seja, a estética como produtora de realidades e de modos de existir. Nesse sentido, as narrativas na Educação (Matemática) ou na formação de professores (de Matemática) parecem permitir, por meio de uma estética da multiplicidade, o acolhimento da diferença, uma sensibilidade para variações de vida, como diz Sônia.

Assim, parece que uma pesquisa desenvolvida sob essa perspectiva abarca um compromisso ético, que perpassa toda a pesquisa e requer um modo de análise narrativa (ou não), em que é possível afirmar outras verdades, considerando que o estilo acadêmico clássico demanda uma verdade, pela própria estética em que é produzido – que afirma a soberania científica da produção de conhecimento no mundo. Sônia enfatiza que Nietzsche faz sua pergunta ética, pois é o filósofo que discute a avaliação no sentido do valor e das coisas: *"A serviço de que estilo de vida isso está?". Se isso está afirmando variação de vida,*

[41] Fazemos uma ressalva nessa direção, pois entendemos que há perspectivas, como é o caso da Pesquisa Narrativa, que está presa a certa temporalidade, como bem salienta Terezinha: *Mas temos outros aspectos que caracterizam a Pesquisa Narrativa, como a trama que os pesquisadores criam, o contexto e os tempos – presente, passado e futuro*. Essa ideia, segundo estamos entendendo, está presa a um acontecimento cronológico o que significa que há algo que é prévio e, portanto, se relaciona com uma moral. Desse modo, não podemos dizer que o trabalho com as narrativas neste trabalho produz uma política de narratividade, pois depende do respaldo teórico que está sendo mobilizado, ou ainda, da ideia sobre História estudada pelos colaboradores.

multiplicidade, acolhimento da diferença ou se isso está afirmando um estilo único de existir – um fascismo mesmo: Isso pode, mas isso não pode! E sempre produz uma vida, uma vida fascista ou não-fascista...

Ponderando sobre a escrita acadêmica a partir dessa perspectiva, ela romperia com a neutralidade, objetividade do pesquisador, que pode até operar com referências, mas elas viriam para dar legitimidade àquelas marcas, estruturada no processo de escritura e subjetividade do pesquisador (ou do sujeito que pesquisa ou escreve). Nessa perspectiva, não há uma política de citações instaurada, e, portanto, a narrativa pode ser pensada no sentido extra-moral. Dessa forma, não existe nada fora da política de narratividade, pois a narrativa produz mundos, cria realidades, instaura rupturas no que poderia já estar posto, cristalizado. O trabalho com narrativas na Educação Matemática produz aberturas, há margens para o novo surgir em meio às diferenças. Olhar para essas diferenças é uma postura ética, estética e política como formas de luta e resistência frente aos discursos hegemônicos, cujos compromissos são com a verdade no âmbito moral.

Pensar a narrativa como produtora de uma política da narratividade é compreender o *que* constitui e *como* produz os sentidos, são valores que dão margem aos afetos e novas formas de sensibilizações no mundo acadêmico. O trabalho com narrativas operadas em meio aos discursos dos colaboradores compreende uma dimensão ética que respeita a visão de mundo dos sujeitos e dos valores negociados por eles no interior da narrativa: de ordem estética, como um modo de existir que se dá e só é possível por meio de um estilo escrita; e política, porque está centrada no processo de subjetivação do sujeito como ato emancipatório[42].

Entretanto, não se trata de uma luta que pretende fazer a manutenção de um certo *status* de poder instituído. O que se pretendia com a política da narratividade no modo de trabalho proposto pelos professores que entrevistei era operar como um modo de resistência às relações de poder instituídas, implicando uma ação política frente às agências responsáveis por discutir e criar políticas públicas no cenário da formação docente e promover outras/novas maneiras de pensar a Educação Matemática.

---

[42] Passeggi (2016) argumenta que nem sempre nos perguntamos qual é a noção de sujeito quando estamos pensando a formação de professores e traz uma significativa discussão sobre a constituição ou deslocamento da ideia de sujeito epistêmico para o sujeito biográfico a partir dos estudos centrados das narrativas de experiência no contexto da pesquisa-formação. A autora (p. 70), à luz de Balibar (2012), recorre ao conceito de "sujeito" como uma noção de ambiguidade histórica que designa *sujeição, assujeitamento, submissão a uma autoridade, a um poder*, e que, por outro lado, nos remete à ideia de subjetivação, como *emancipação, a um poder de decidir ou de pensar por si mesmo*. Para romper com essa dicotomia de sujeito assujeitado-sujeito empoderado, a autora entende que "seria mais prudente concebê-lo na complexidade dialética de nossa própria humanidade e de nossas múltiplas faces. Essa é a perspectiva proposta por Ricoeur (1994), quando sugere que, enquanto sujeitos, nós 'sofremos e agimos' ao mesmo tempo, o tempo todo".

É nesse ambiente de luta e resistência contra o desperdício intelectual e político que as epistemologias do Sul[43], termo criado por Santos (2019), pretendem operar, contra todo o tipo de colonialidade do conhecimento[44] (tal como a do poder) que continua a ser o instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Para o autor, a colonialidade é a continuação do colonialismo por outros meios, ou seja, um outro tipo de colonialismo.

Desse modo, as ações dos colaboradores tornam-se práticas de resistência contra a opressão, na medida em que diferentes formas de desigualdade e discriminação sociais estão cada vez mais tornando-se aceitáveis, ocupando sempre um lugar de ordem defensivo. Há resistência, mas ela está cada vez menos acreditando em uma alternativa realista. Para romper com esse paradigma, uma saída possível é o surgimento de uma epistemologia que é estritamente de âmbito político. Para tal reconstrução ou reinvenção de uma política de confronto, é necessário um questionamento sobre a estrutura epistemológica do pensamento crítico eurocêntrico, por mais brilhante que sejam suas teorias. O problema central está "no fato de que as premissas epistemológicas do pensamento crítico eurocêntrico e do pensamento conservador eurocêntrico têm grandes (e fatais) afinidades eletivas, representando duas versões diferentes daquilo que aqui denomino de epistemologias do Norte" (SANTOS, 2019, p. 9).

---

[43] As epistemologias do Sul não têm como objetivo substituir as epistemologias do Norte nem colocar o Sul no lugar do Norte, mas ultrapassar a dicotomia hierárquica existente entre Norte e Sul. "O Sul que se opõe ao Norte não é o sul constituído pelo norte como vítima, e sim o sul que se revolta a fim de ultrapassar o dualismo normativo vigente" (SANTOS, 2019, p. 26). Para o autor, a questão não consiste em apagar as diferenças entre norte e sul, mas as hierarquias de poder que os habitam. As epistemologias do Sul promovem a pluriversalidade, ao invés da universalidade abstrata. São epistemologias experienciais e existem epistemologias do Sul apenas e na medida em que existem as epistemologias do Norte. O autor ainda ressalta que as epistemologias do Sul existem hoje para que deixem de ser necessárias no futuro.

As epistemologias do Sul pretendem mostrar que aquilo que são os critérios dominantes do conhecimento válido na modernidade ocidental, ao não reconhecerem como válidos outros tipos de conhecimento para além daqueles que são produzidos pela ciência moderna, deram origem a um epistemicídio massivo, ou seja, à destruição de uma imensa variedade de saberes que prevalecem sobretudo no outro lado da linha abissal – nas sociedades e sociabilidades coloniais (SANTOS, 2019, p. 27).

[44] Algumas línguas, as latinas, por exemplo, têm duas palavras diferentes para designar a atividade cognitiva e o seu produto, saber e conhecer, o saber e o conhecimento. Para as epistemologias do Sul, o saber e o conhecimento são entendidos quase como sinônimos. Para o autor, essas diferenças sutis estão inscritas na origem etimológica das duas palavras: ""Conhecer", do latim "cognoscere", com o grego "gnosis" + "cum", "por trás", significa "obter conhecimento de", "passa a ter conhecimento de através do exercício das faculdades cognitivas". Por isso, um processo acentuadamente intelectual. Por sua vez, "saber", do latim "sapere", significa "ter conhecimento" como sentindo por meio do gosto (de "sapio", "ter gosto", ter bom paladar, ter cheiro"). "Sabor" tem a mesma etimologia de "saber" [...] A tensão que assim se criou na cultura ocidental ocêntrica talvez explique que "conhecimento" deslize facilmente para "ciência" – do latim "scientia", de "scire", "saber", que provavelmente no seu início significava "distinguir, separar coisas", de uma raiz indo-europeia "skei-", "cortar, separar" -, enquanto "saber" desliza para "sabedoria" e "sagacidade" (prudência) (SANTOS, 2019, p. 20).

O autor salienta que, por essa razão, ele fala mais de conhecimentos nascidos ou aprendidos nas lutas, e de ecologia de saberes. Na obra do autor, "saberes" surge mais vezes como um termo mais abrangente do que "conhecimento".

As epistemologias do Sul surgem como uma mudança epistemológica no sentido de discutir um pensar *alternativo de alternativas* no contexto de luta: “temos de transformar o mundo ao mesmo tempo que permanentemente o reinterpretamos; tanto quanto a própria transformação, a reinterpretação do mundo é uma tarefa coletiva” (Ibid. p. 09). Para o autor, as lutas possibilitam distintos tipos de conhecimento, ao passo que a reinterpretação do mundo não pode ser produzida somente com um tipo de conhecimento. Dessa forma, compreendemos que os colaboradores assumem um papel importante, pois “as epistemologias do Sul exigem intelectuais de retaguarda, intelectuais capazes de construir com o seu saber para o reforço das lutas sociais contra a dominação e a opressão em que estão empenhados” (SANTOS, 2019, p. 10).

Nesse sentido, as epistemologias do Sul desafiam as epistemologias dominantes em dois níveis diferentes na medida em que têm como papel discutir a questão da validade dos conhecimentos e dos modos de saber dos sujeitos que não são reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes. Por isso, Santos (2019, p. 19) compreende que esses conhecimentos são denominados de *inexistentes*, simplesmente porque não são produzidos por meio de metodologias *aceitáveis*, “ou porque são produzidos por sujeitos ‘ausentes’, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido à sua preparação ou mesmo à sua condição não plenamente humana”. A partir desse ponto de vista, o autor pondera que as epistemologias do Sul têm que caminhar na direção do que ele denomina de *sociologia das ausências*:

> [...] ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar e emancipação e a libertação sociais (SANTOS, 2014a). As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer). Dado que esses sujeitos são produzidos como ausentes através de relações de poder muito desiguais, resgatá-los é um gesto eminentemente político. As epistemologias do Sul incidem em processos cognitivos relacionados ao significado, a justificação e a orientação na luta disponibilizados pelos que resistem e se revoltam contra a opressão. A questão da validade surge a partir dessa presença forte. Reconhecimento da luta e de seus respectivos protagonistas é um ato de pré-conhecimento, um impulso intelectual e político-pragmático que implica a necessidade de escrutinar a validade do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta.

Santos (2019, p.19) ainda pontua que os sujeitos que são trazidos à *presença* são, muitas vezes, sujeitos coletivos, o que altera tanto a questão da autoria do conhecimento, quanto a questão da relação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento: “Estamos perante

processos de luta social e política nos quais um tipo de conhecimento que muitas vezes não possui um sujeito individualizável é vivido de forma performativa".

É nessa direção de *trazer à presença* os sujeitos individuais ou coletivos que compreendemos as discussões dos colaboradores desta pesquisa no âmbito da Educação Matemática, propondo práticas pensadas mediante posturas investigativas, emancipatórias e críticas. Na verdade, entendemos que o mais justo (ou humano) seria viver em uma sociedade em que não houvesse sujeitos ausentes e, assim, não faria sentido discutir a *sociologia das ausências*. De qualquer modo, as ações dos colaboradores perfazem uma luta por uma educação com caráter mais democrático, construída a partir de práticas que desnaturalizem os discursos hegemônicos e centralizadores promotores de todos os tipos de fascismos e intolerâncias ético-político e social (ações essas que corroboram para que haja *sujeitos ausentes*). Das discussões promovidas neste trabalho, compreendemos que propor uma agenda política de resistência e luta implica uma desconstrução da imagem da matemática como disciplina escolar, uma desconstrução das concepções psicológico-cognitivistas de aprendizagem, uma democratização radical da educação pública que invente uma educação escolar indisciplinar. São propostas de comunidade brasileira de educadores matemáticos que permitem problematizar questões que não podem ser ignoradas, quer no âmbito da educação escolar e da formação de educadores, quer ao nível da pesquisa em educação e em educação matemática, como já afirmou Miguel (2016).

Em suas narrativas, Adair e Cármen discutem sobre a formação do professor nos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia. Embora tenham opiniões divergentes, dependendo do ponto de vista que as leituras podem proporcionar, vemos que há convergências quando falam sobre os conteúdos de formação específica ou de âmbito mais pedagógico. As colaboradoras relatam que, ao trabalhar em cursos de Pedagogia, os alunos eram formados nos cursos de nível secundário (Curso Normal, HEM, ou no CEFAM) e já tinham uma experiência de sala de aula e respaldo teórico vividos nesses cursos. Atualmente, nas turmas de Pedagogia cerca de 50%, segundo Adair, há alunos com menos de vinte anos, e, nessa direção, ela questiona: *o que você vai formar em quatro anos? Você não forma! Você não dá um capital cultural... Não dá tempo*! De um modo geral, Adair discute que os cursos de Pedagogia avançaram em relação às licenciaturas no que se refere aos estágios e às práticas, enquanto Cármen acredita que a formação no curso de Pedagogia, *a tragédia continua ou é aumentada, porque, quando era o CEFAM, tinha uma preocupação com a formação e o curso de Pedagogia, hoje a formação é múltipla... Até houve o Curso Normal Superior em alguns lugares, mas não houve procura, porque ele seria um curso com menos habilitações que a*

Pedagogia. Só que [ela acha] *que a tragédia está cada vez pior, porque considerar que os alunos entraram no curso sabendo Matemática é uma coisa, só que aquela Matemática que eles sabem da educação básica, não é a Matemática básica, robusta, que o professor dos anos iniciais precisa ter ou saber*.

Em relação à licenciatura em Matemática, Cármen relata que houve algumas mudanças em relação aos estágios, às metodologias e à avaliação, desde à época em que se formou, pois, *durante o curso de Matemática, não importavam os procedimentos, importava o resultado. Não tinha essa discussão sobre currículo na escola, sobre avaliação...* [...] *Hoje, há uma preocupação maior relação a isso. Tem disciplinas mais voltadas para a formação do professor, tem as metodologias, tem pesquisas em Educação Matemática*. Por outro lado, Adair entende que houve poucas mudanças, principalmente no que se refere ao currículo e argumenta que, se ela fosse *assistir hoje a uma aula de Cálculo na Licenciatura em Matemática, talvez seja a mesma que* [ela teve] *na década de 1970*.

É nessa direção que Gomes (2016) apresenta e discute alguns dos desafios da formação de professores nos cursos de licenciatura em Matemática, ou seja, problemas específicos nessa interface que foram constituídos historicamente no Brasil. Além de nos oferecer um sobrevoo panorâmico referente às políticas de formação docente para a educação básica, a autora discute sobre a formação matemática do futuro professor, o que nos fez pensar nos apontamentos de Adair e Cármen sobre a necessidade de mudança de prática do professor formador: "a formação matemática nas licenciaturas ainda está centrada nos conteúdos da matemática acadêmica, tratados de um ponto de vista que prioriza seus valores, sem analisá-los a partir das demandas da matemática escolar" (GOMES, 2016, p. 1086).

Ainda no contexto de formação docente e de pensar alternativas nessa direção, Adair propõe para que as ações propostas nos cursos de formação sejam pautadas em promover a prática investigativa dos alunos, já que *nossas pesquisas não chegam até o professor, não chega mesmo, não é? A gente vem com a bandeira de que não é mais pesquisa para, ou sobre, mas é pesquisa com o professor*.

Nesse emaranhado de desafios, propostas e problematizações que abarca a temática da formação docente, Adair compreende que *há um movimento muito grande em cima* [da formação de professores]*, inclusive, da própria SBEM que está mobilizada com esse tema. O GT da SBEM tem tido uma atuação forte nesse sentido e os fóruns de licenciaturas vão incorporar a Pedagogia também. Só que é um movimento que a gente está indo timidamente, tentando construir um espaço... Mas vêm as políticas públicas como um trator e destroem tudo... Por que quem agora ganhou a verba para formar professor? O IMPA! O IMPA acabou*

de ganhar a verba para formar professor, já temos o PROFMAT que não forma professor nenhum para atuar na escola básica. Agora eles vão fazer a mesma coisa com todos os segmentos, inclusive com os anos iniciais. A gente está sempre remando com muita dificuldade contra a maré e vem a correnteza do outro lado e destruindo...

Os colaboradores desta pesquisa participam ativamente em busca de promover ações que viabilizam debates sobre o ensino de Matemática, políticas públicas e formação de professores, enquanto são ao mesmo tempo a(u)tores e agentes da SBEM[45] – que se faz um espaço imprescindível para pensar os rumos dos estudos e das pesquisas em Educação Matemática no Brasil. Em 2018, a SBEM comemorou seus 30 anos desde sua fundação, em 1988. Fernandes e Valente[46] (2019) tecem discussões a partir de movimentos histórico-políticos que marcam a trajetória da Sociedade, como um espaço coletivo que permite a oportunidade de estar com os outros. Os autores também problematizam questões de ordem político, social e acadêmico que perpassam em torno da SBEM e que caminha enquanto espaço de luta e resistência no cenário brasileiro em prol da constituição da Educação Matemática, enquanto

---

[45] Em algumas narrativas dos colaboradores, podemos ver como eles participaram da fundação da SBEM. Nesse sentido, Dario conta que mudou o tema de seu projeto de doutorado: *Eu queria estudar isso, mas depois que cheguei aqui, comecei a ter contato com a pesquisa educacional e particularmente em Educação Matemática. Vários questionamentos surgiram: o que é fazer uma pesquisa em Educação Matemática? O que caracteriza esse campo de estudo e pesquisa? Concomitante a isso surge o movimento, em 1987, de constituição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e independente da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Eu ingressei nesse grupo para construir a SBEM e, então repensei meu projeto de tese de doutorado no sentido de colaborar exatamente com essa nova comunidade emergente, e ajudar a projetá-la não só como um campo de atuação profissional, mas também como um campo de investigação. E aí eu pensei: "Vamos ver, primeiro, o que tem sido feito de pesquisa nessa área, para entender e responder o que é fazer pesquisa em Educação Matemática..."*.

Sônia também relata sobre a constituição da SBEM: *O grupo tinha verbas para a participação em eventos e fui convidada a participar, porque era a única da Matemática do grupo. Era um período em que estavam acontecendo várias reuniões no país para constituir o Estatuto da SBEM e fui a uma reunião no Rio de Janeiro e conheci o Baldino e a Tânia, depois chegaram a Maria Bicudo e o Marcelo Borba, que na época fazia mestrado. Com isso, fui entendendo que existia uma coisa que se chamava "Educação Matemática", que envolvia uma questão política... Comecei a participar desses eventos, desses movimentos, também fui a Belo Horizonte, São Paulo, todos encontros de organização da SBEM. Participei também do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) onde foi fundada a SBEM*.

[46] Segundo os autores, esse texto nasce da celebração dos 30 anos da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) que comemorou, em 2018, seus 30 anos de fundação. Para celebrar a data, o VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), realizado em novembro de 2018, em Foz do Iguaçu (Paraná, Brasil), organizou, como uma de suas atividades, uma mesa redonda que tinha como tema: *A SBEM e a pesquisa em Educação Matemática no Brasil*.

Os participantes da mesa foram: Elisabete Zardo Burigo (UFRGS), Filipe Santos Fernandes (UFMG) e Neuza Bertoni Pinto (REAMEC e GHEMAT), com a coordenação de Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP).

Os outros textos que compuseram a mesa redonda também foram publicados no Bolema: BÚRIGO (2019) "A Sociedade Brasileira e as Políticas Educacionais" e PINTO (2019) "A SBEM e a Produção de Conhecimento em Educação Matemática".

comunidade acadêmica. O texto é um convite a pensar na história e nas ações da SBEM, mas primeiramente a nos questionar enquanto membros da Sociedade:

> [...] '*quem somos nós?'* significa compreender que sujeitos são esses que emergem com a fundação e com a atuação da SBEM, que discursos proferem, que lutas reivindicam, que espaços ocupam e pretendem ocupar, que posições assumem e quais solicitam. Perguntar *'quem somos nós?'* seria, portanto, ponderar o papel que a instituição SBEM desempenha na produção de nós mesmos ou, dizendo de outro modo, perguntar sobre como o pertencimento a essa Sociedade nos impõe compromissos e responsabilidades (FERNANDES e VALENTE, 2019, p. *xi-xii*).

As narrativas dos colaboradores, de um modo geral nesta tese, são ações que corroboram outras e que nos permitem constantemente estarmos atentos frente aos novos desafios, demandas e compromissos com a Educação Matemática. De um modo mais particular no cenário das políticas públicas e formação docente, Dario compreende que: *Em relação à formação de professores e às políticas públicas, eu diria que enquanto não romper com a racionalidade técnica, ou seja, de quem está no poder produzir material para os outros aplicarem, as propostas curriculares ou de treinamento de professores não vão melhorar efetivamente. Mas, se dermos vazão à experiência e valorizar o que os professores vêm fazendo e incentivar os professores fazerem melhor, abrindo espaço para que eles, tendo a colaboração da universidade, não para colonizá-los, mas para discutir conjuntamente seus planejamentos e investigar/analisar o que acontece em sala de aula, então abrimos espaço para uma efetiva transformação da prática de ensino da matemática. Mas as políticas públicas não valorizam por enquanto essas práticas. Movimentos esses de natureza mais participativa, onde os professores possam contar e narrar aquilo que eles fazem em sala de aula, discutir publicamente com os outros o que fazem... É nesse tipo de política educativa que a narrativa ganha importância, sendo um modo de os professores produzirem sentido ao que fazem e conhecimentos profissionais e de compartilhar isso com os outros colegas da escola*. Nesse sentido:

> A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educação para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos

> permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo[47].

Outro ponto a ser discutido é quando olhamos para a formação no âmbito da pós-graduação dos nossos colaboradores, que, com exceção de Cláudia, todos fizeram o mestrado e/ou o doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp em Rio Claro, ou do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp[48]. São profissionais que representam uma parcela considerável de educadores matemáticos responsáveis pela formação de outros pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e da nucleação de grupos de pesquisa e estudos pelo estado de São Paulo e país afora. Isso fica claro nas narrativas, e as ramificações e interdependências são bastante ilustrativas nesse cenário.

Neste trabalho, a constituição da Educação Matemática está diretamente relacionada aos agentes institucionais, como já discutimos aqui, aos espaços institucionalizados como os grupos de pesquisa, aos programas de pós-graduação, eventos científicos e sociedades científicas e espaços que evidenciam as publicações, a circulação de ideias e a produção do conhecimento. Para além dessa ideia arraigada nesses espaços, optamos por promover interlocuções com as discussões propostas por Fernandes (2014). Nesse sentido, buscamos compreender outras dimensões discutidas como aquelas que defendem a indissociabilidade de aspectos epistemológicos dos ontológicos, sociológicos, culturais, entre outros. Para o autor, a Educação Matemática é pensada como uma área de pesquisa:

> [...] em que o navegar, o fazer pesquisa, permite conhecer territórios e, sobre eles, definir os horizontes e limites do que nela se inscreve. Com isso, interessam-nos as dimensões da prática social ligadas à compreensão do fazer pesquisa, mais especificamente as dimensões que se abrem nas leituras das narrativas de vida dos agentes desse fazer (FERNANDES, 2014, p. 120).

---

[47] Jorge Larrosa e Walter Kohan, na apresentação da coleção *Educação: Experiência e Sentido.* (LARROSA, 2017).

[48] Esses espaços são pioneiros no que se refere à pesquisa em Educação Matemática no país, uma vez que, dada a proximidade geográfica, permitiu as aproximações e interlocuções entre os pesquisadores, como podemos observar nas narrativas dos colaboradores. E, de um modo particular, na narrativa de Dario (e em sua tese – FIORENTINI, 1994), suas interlocuções com Maria Bicudo, em Rio Claro, por exemplo.

Sobre esses apontamentos, sugerimos ao leitor que estiver interessado nessa discussão a leitura da tese de Fillos (2019), que aborda em linhas gerais, as conexões criadas e que promoveram a constituição e consolidação da Modelagem Matemática no Brasil. Embora seu trabalho não seja voltado diretamente para a Faculdade de Educação da Unicamp, a autora mostra a tríade complexa de interlocuções entre o PPGEM/Unesp, o IMECC/Unicamp e Fafig/Guarapuava/Paraná, berço dos cursos de especialização em modelagem matemática no Brasil na década de 1980.

É interessante quando olhamos para os encontros que os nossos colaboradores tiveram com a Educação Matemática, ou ainda, o *que* ou *como* eles atribuem significados para a área. Cármen relaciona ao seu novo modo de ensinar Matemática, pesquisando por materiais diferenciados: *Diante disso, surgiu o interesse pela Educação Matemática, isso por volta de 1978, sem saber ainda o que era essa área... Como professora, estava completamente envolvida com o ensino de Matemática, procurando materiais para ensinar, recursos diferenciados e tal...* O encontro de Sônia foi casual e se deu em uma biblioteca da PUC, em Campinas, quando se deparou com o livro *de capa vermelha* organizado por Maria Bicudo, atribuindo à sua leitura ao campo um caráter interdisciplinar: *O primeiro texto que comecei a ler foi o da Maria, eu falei assim: "Que coisa esquisita!". Não entendia nada de Filosofia (risos) e peguei o texto do Ubiratan para ler e falei: "É isso que eu quero fazer o resto da minha vida!"* [...] *Fiquei absolutamente apaixonada, pois ali tinha História, Antropologia, Filosofia e Matemática. Com isso, não precisei abandonar a graduação e me animei com o curso de Matemática, na verdade eu nem sabia que existia uma coisa chamada "Educação Matemática*". Dario, por sua vez, relata as incoerências e inconstâncias encontradas em sua prática em sala de aula, e a mudança de *matemático para educador matemático* não é carregada simplesmente por uma mudança profissional, mas agrega em si um rompimento epistemológico e ético em sua atuação docente: *E começou a minha transformação como professor de Matemática. Comecei a mudar radicalmente a minha prática em matemática, visando à formação do professor. E, aí, de matemático passo para uma perspectiva de educador matemático, me preocupando com a formação e começa toda a minha preocupação em como formar o professor de matemática, em como formar matematicamente o professor na perspectiva do ensino. Porque não era a mesma Matemática para formar um matemático, por exemplo...*

Essas imbricações que os colaboradores fazem revelam o caráter múltiplo, ético e epistêmico em que a Educação Matemática (eDucAçÃo MAteMátiCA AefeTIvA[49]), enquanto área disciplinar promove. Nessa direção, reconhecemos a importância de outros espaços institucionais e das formas disciplinares para a compreensão da prática social e dos modos de produzir pesquisa, "nas associações do saber com os poderes que atuam e determinam o espaço científico-acadêmico, ganham o estatuto de *ciência.* Procuramos romper linhas de territórios já traçados e desenhar novas a partir de nossas estranhezas" (FERNANDES, 2016, p. 322).

Este trabalho é permeado pelos diferentes discursos sobre as narrativas na Educação Matemática, sendo notável a preocupação teórico-metodológica dos colaboradores em seus

[49] Clareto e Miarka (2015).

estudos, pesquisas e orientações na pós-graduação. Nessa direção, Sônia relata: *Quer dizer, vale tudo, mas não vale qualquer coisa e o que define essa "qualquer coisa" que vale ou não, é o critério*. Para ela, embasada nas ideias de Nietzsche, é propor o estabelecimento do critério na relação, e não fora dela ou anterior a ela, substituindo a busca pela verdade, *pela busca pelo valor e pelo sentido daquilo que se está avaliando. A pergunta não é mais: isso é verdadeiro ou falso, mas qual o valor e o sentido disso? E o valor e o sentido são estabelecidos na relação, naquilo que acontece, enquanto acontece*. Operando nessa direção, rompemos com um sério apontamento sobre o trabalho com as narrativas tendo como foco uma *mera apropriação naturalística*:

> Dito de outro modo: certos círculos educacionais apropriaram-se das "histórias de vidas" como uma forma de recusa de qualquer discurso científico em educação, e não como uma forma de ruptura, do ponto de vista teórico e conceptual, com as perspectivas positivistas. As abordagens (auto)biográficas têm suscitado uma amálgama de interesses, por parte de correntes conservadoras, que se veem confortadas nas suas "instituições pré-científicas", e de correntes radicais, que procuram sublinhar a importância das subjectividades para o conhecimento científico dos fenómenos educativos (NÓVOA, 1995, p. 7).

É justamente em oposição a essa apropriação naturalística que os pesquisadores entrevistados nesta pesquisa pensam as narrativas na Educação Matemática. Como vimos, eles buscam por outras interlocuções e novos estudos com vistas a romper com um discurso colonizador que dita quem pode (ou não) produzir conhecimento no meio científico a partir de metodologias "confiáveis". Nessa direção, os colaboradores tendem a propor novos modos de pesquisa os quais não têm como objetivo a racionalidade técnica e que, ao contrário, operam mediante uma responsabilidade epistemológica, metodológica, ética e política em suas pesquisas. As narrativas produzidas como fontes historiográficas neste trabalho formam um capítulo importante da História da Educação Matemática no Brasil. Trata-se de uma página esclarecedora sobre a constituição de uma comunidade de educadores investidos no propósito de construção de um campo de pesquisa. Então, esperamos que esta tese possa contribuir com a constituição e circulação das diferentes mobilizações das narrativas na Educação Matemática, enquanto campo emergente de pesquisa e, assim, possa corroborar outros estudos, novas discussões enquanto área de pesquisa e seus modos de operar nela e a partir dela.

Parafraseando Fernandes (2014), o movimento das narrativas na educação matemática envolve um conjunto de problematizações de estados, de sentidos, de significações, de políticas, possíveis a partir de uma ética e de uma estética. Seria um modo de existir sob um novo paradigma? Mas qual o sentido dessa colocação? O que ganhamos e perdemos nesse jogo

incerto? Finalizamos este texto acreditando que, nele, discutimos questões que, de alguma(s) forma(s), produzem novos elementos a essas perguntas e outras problematizações.

Estranhamentos, desequilíbrios, deslocamentos... buscando sentidos[1] *com* os movimentos da pesquisa

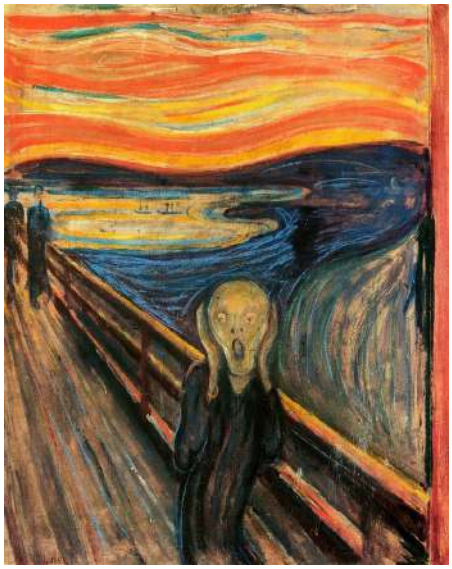


Imagem 20: *O grito* (1893), de Edvard Munch

[...] é sempre na manutenção da cesura que a escuta se exerce.

A ordem do discurso (Michel Foucault, p. 13)

Tecer considerações sobre o trabalho com "narrativas" na Educação Matemática requer caminhar próximo a alguns abismos, dada a mixórdia epistemológica, cultural e histórica em torno de tal expressão. São significados plurais devido ao arcabouço teórico-metodológico de teorias, preceitos, epistemologias e (pre)conceitos que envolve o termo. Quando me deparei envolta a isso, foi uma angústia muito grande. Então, minhas primeiras tentativas foram de encaixar, definir, classificar a palavra "narrativa". Mas, afinal, - eu pensava - o que é uma narrativa? Mais à frente, o mesmo movimento ocorreu com a palavra "linguagem". Qual é a diferença entre narrativa e linguagem? Qual é o papel que cada uma opera em nossas vidas, em

[1] O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.
O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir.
Me recuso a viver num mundo sem sentido.
Estes anseios são incursões conceptuais em busca de sentido.
Pois isso é próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação.
Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.
Tirando isso, não tem sentido.
BUSCANDO SENTIDO (PAULO LEMINSKI)

nossas relações? E, novamente, não daria para deixar para trás a palavra "experiência". Dada essa tríade, qual seria, então, sua imbricação? Percorri, assim, um longo caminho com tais interrogações e, quanto mais eu tentava produzir sentidos a essa tríade, mais fugidio o percurso se mostrava. E eis que chegou o dia do meu exame de qualificação (24/04/2019):

***Vinício*:** É o caso, portanto, de se posicionar em relação a se esta pesquisa é uma Pesquisa Narrativa ou Pesquisa com Narrativas? Ou as duas coisas?
***Luzia*:** É um trabalho que tem narrativas, que trata de narrativas, mas que nem sempre se constitui de modo narrativo...
***Vinício*:** Que lugar tem o silêncio ou de possíveis silenciamentos nessa modalidade de pesquisa?
***Luzia*:** O pensamento narrativo não pode se dar por meio de categorias...
***Vinício*:** A narrativa produzida é aquela que é necessariamente rica em detalhes? A objetividade da narrativa não fica prejudicada quando tudo que é lembrado é narrado?
***Luzia*:** O passado não termina, porque ele está em mim, como uma forma de atravessamento; o futuro está em mim, como um lugar para se olhar, uma forma de direcionamento...
***Filipe*:** A meu ver, seu trabalho lida com uma temporalidade muito dispersa para receber um carimbo de "História do Tempo Presente". Fico realmente pensando como essa teorização em História ajuda na composição de sua escrita...
***Arlete*:** Mas a Marinéia caiu na armadilha do inconsciente, de uma expectativa de História que é muito comum...
***Luzia*:** A riqueza dessas fontes é fruto dessa diversidade de fatores que são articulados para tratar desse tema...
***Filipe*:** O seu texto ainda está muito descritivo, pouco analítico, pois ele mais convida às falas dos colaboradores do que as tensiona....
***Luzia*:** O que torna fundamental para mim é perceber como você vai se movimentar em relação às entrevistas da Sônia Clareto e da Cláudia Flores...
***Arlete*:** Não importa a origem...
***Filipe*:** Quando você coloca movimento de entrada, circulação e aprofundamento, talvez aí esteja o ponto, solta a cronologia...
***Arlete*:** Mas eu estava esperando você se deixando transformar com essas leituras, com essa experiência que você teve, não que você se amarrasse...
***Arlete*:** Se dá um tempinho, deixa explodir de dentro de você...
***Filipe*:** Agora é hora de se afastar do texto, de deixar as ideias fluírem...

***Arlete*:** [...] de passar uma semana descansando, o orientador nunca gosta (risos)...

Passou a primeira semana... Semanas se passaram... Dediquei-me a outras atividades, como a organização de um encontro anual do Ghoem - que foi realizado em Rio Claro, aproveitei a oportunidade para escrever outros textos e desenvolver outras atividades inerentes ao percurso acadêmico... Realmente me afastei do material de qualificação, mas o objeto de estudo, sempre esteve presente em meus pensamentos e, de alguma forma, tentava buscar sentidos para um possível retorno à tese. O que eu – Marinéia – posso produzir com aquilo que foi narrado pelos meus colaboradores? E, ainda, como pensar, digerir e tornar-se materialidade as contribuições dos membros do exame de qualificação?

O relatório de qualificação refletiu o modo como eu estava imersa nos dados, mais ainda, o modo com o qual minha formação foi se dando. Em um dado momento no percurso do doutorado, nossas intenções eram: *entender o movimento e a circulação das narrativas na Educação Matemática, quais os principais aportes teórico-metodológicos utilizados pelos colaboradores e como eles passaram a se interessar pelo tema das narrativas*. Com isso, toda a tese foi marcada pela linearidade dos acontecimentos, denominadas de vertentes de entrada, circulação e aprofundamento das narrativas na Educação Matemática, como o próprio título[2] do trabalho refletia à época. A ideia de marco e origem perpassava o texto, juntamente com frases (minhas ou de alguns teóricos) carregadas da ideia de categorização e pensamento classificatório. Eu operei no modo de pensamento paradigmático, o que opunha aos conceitos do pensamento narrativo, ambos discutidos por Bolívar (2002)[3]. Com isso, o texto não se constituiu na lógica da narrativa como eu pensava estar trabalhando.

---

[2] *Sobre os movimentos de entrada, circulação e aprofundamento das narrativas na Educação Matemática.*

[3] Dentro da seara de pensar alternativas que insurgem na ciência clássica, Bolívar (2002) discute como a pesquisa biográfica-narrativa se tornou uma perspectiva ou abordagem específica no campo educacional. O autor salienta que tal abordagem não veio como uma metodologia qualitativa "a mais" para se juntar a tantas outras já existentes, pois esse modo de investigar rompe com os outros modos de pensamento nas ciências sociais que é caracterizado pela validade, generalização e confiabilidade. O trabalho descreve as principais bases teóricas no campo autobiográfico analisando as disputas teórico-epistemológicas que tem acontecido nas últimas décadas.

Ao trazer tais questões, Bolívar (2002) discute dois modos de conhecimentos: o narrativo e o paradigmático, entendendo que o segundo é baseado em procedimentos de racionalidade e verificação, ao passo que o primeiro é qualitativamente diferente ao centrar-se nos sentimentos, nas vivências e nas ações que dependem de contextos específicos. O autor enfatiza que o conhecimento narrativo também se configura como uma outra maneira que imprime legitimidade na produção do conhecimento, não sendo aceitável somente no âmbito das expressões emotivas ou motivadoras. Esse modo é expresso ao apresentar a experiência humana como uma descrição das intenções, mediante uma sequência de eventos em tempos e lugares, em que os relatos biográfico-narrativos são meios privilegiados de conhecimento e pesquisa. Para Bolívar (2002, p. 10), o modo narrativo de conhecimento, "pressupõe que as ações humanas sejam únicas e não repetíveis, abordando suas características distintivas. Sua riqueza de nuances não pode, portanto, ser exibida em definições, categorias ou proposições abstratas". O procedimento paradigmático se expressa por conceitos, enquanto que o modo narrativo permite compreender como

O texto analítico era repleto de trechos retirados das narrativas de meus colaboradores. Na verdade, nele eu reapresentava o que meus colaboradores falavam sobre as narrativas, tentando tecer uma cronologia, uma espécie de origem das narrativas na Educação Matemática. Entendia, à época, um movimento de "início" desse campo, com o credenciamento do professor Vicente no PPGEM e, paralelamente a isso, os primeiros movimentos de estudos com Dario na Faculdade de Educação da Unicamp. Tais acontecimentos marcavam, para mim (a partir de meus dados), uma possível entrada na área no que tange às narrativas. A leitura do texto de Polettini (1996)[4] alertou-me para o cuidado com outros (possíveis) estudos no contexto das narrativas, ou seja, outras publicações que "escapassem" do que eu estava pensando discutir. Porém, de qualquer forma, eu precisava escrever algo a partir de meus objetivos e pressupostos, que caminhavam na direção de "dar uma resposta" a minha questão de pesquisa, muito presa às questões do roteiro das entrevistas e, com isso, sentia-me em uma zona de conforto com a pesquisa.

A segurança em caminhar com foco no objetivo geral fez com que eu não prestasse atenção para além do que eu esperava nas narrativas de meus colaboradores, até porque a ênfase era entender o movimento das narrativas que, de certo modo, estava associado ao Movimento (Auto) Biográfico na Educação e suas imbricações com o CIPA. Então, tudo o que eu concebia por "narrativas" era a polissemia[5] já discutida por Nacarato, Passos e Silva (2014) no quarto dossiê publicado em 2014 no Bolema sobre o tema – Narrativas e Educação Matemática.

Aspectos fora desse contexto não faziam sentido para mim. Eu até compreendia que a narrativa estava associada aos tipos de narração em língua portuguesa, à literatura, ao contar história e, ainda, à discussão de um outro modo de se praticar a historiografia, ou seja, a *volta*

---

os humanos atribuem sentido ao que fazem e, por isso, ele não pode ser pensado como um conjunto de categorias gerais que operam por anular sua singularidade. Desse modo, o autor entende que o conhecimento narrativo "está mais centrado nas intenções humanas e seus significados do que com os fatos discretos, mais com coerência, do que com a lógica, compreensão mais do que predição e controle" (BOLÍVAR, 2002, p. 10).

[4] Após a leitura de um dos textos de análise, Heloisa indicou-me o texto (POLETTINI, 1996) de Altair Polettini (*in memoriam*), que foi professora do PPGEM e trabalhava com histórias de vida. Nesse trabalho, Altair discute as percepções de mudança de *pensamento* e da *prática* de professores de Matemática em relação ao seu próprio desenvolvimento no que tange ao ensino e aprendizagem da Matemática. A autora utiliza como metodologia de pesquisa as histórias de vida. Suas principais referências são: BRUNER, J. S. (1983) e HART, L. (1991) e sua tese de doutorado (POLETTINI, A. F. F. Teacher's perceptions of change: an examination of mathematics teaching life histories. Athens, Georgia: University of Georgia, 1995).

[5] Não bastasse essa amplitude de possibilidades, constatamos a polissemia que envolve a palavra narrativa: escrita do professor, narrativas (auto)biográficas, narrativas da experiência, histórias de vida, memoriais (de formação), narrativas e/ou trajetórias de formação, narrativas de aulas, pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa. Em muitos casos, não se trata de termos correlatos, mas com múltiplos significados e múltiplas formas de abordagem teórica e de análise (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p. 702).

Adair também discute tal questão em sua narrativa.

das narrativas na História. Mas eram temas ainda caros a mim (e ainda são). Por isso, para tecer considerações sobre o que estava entendendo em meus estudos, decidi escrever sobre o Movimento (Auto)Biográfico na Educação, as interlocuções e seus desdobramentos migratórios para a Educação Matemática.

No primeiro exercício de análise, o texto estava repleto de trechos dos colaboradores que operam/operavam nessa seara, especialmente das narrativas[6] de Adair, Cármen, Dario, Maria Laura, Terezinha e Vicente. Eu não conseguia, porém, produzir significados para as narrativas de Sônia e Cláudia, por não as associar ao Movimento (Auto)Biográfico na Educação. Na lógica que eu estava operando, elas não faziam parte desse "movimento". O fato de eu não ter feito uso de suas narrativas no material de qualificação não significava que tais narrativas eram "menos importantes" para mim. Elas me causavam estranhamentos justamente por eu não compreender seus discursos. Como associar aquelas histórias às outras? O que Sônia e Cláudia tinham a dizer sobre narrativa? Eu tentava encontrar um fio condutor para tratar de todas as narrativas, algo que estabelecesse relações de umas com as outras, mas era muito difícil. Os membros da banca de qualificação, é claro, cobraram-me isso e, no meu entendimento, era suficiente eu escrever dois textos analíticos: um que tratasse das seis narrativas (Adair, Cármen, Dario, Maria Laura, Terezinha e Vicente) e, outro, mesmo não sabendo como, que abordasse as narrativas de Sônia e de Cláudia. O modo como eu pensava operar a partir de meus dados era separatório, classificatório, sem o intuito de estabelecer um diálogo de um com os outros, em um modo paradigmático de produção textual. As seis narrativas não me causavam tanto incômodo uma vez que tratam de autores que eu já vinha estudando, tendo sido minhas primeiras leituras em torno do tema "Educação Matemática". Desse modo, as seis narrativas estavam mais "próximas", ou naturalizadas, cristalizadas em mim.

Movida por uma escuta não atenta das perspectivas discutidas por meus colaboradores, na ocasião trabalhei com citações de alguns autores que operam dentro da lógica do verdadeiro. Conhecer a matriz teórica dos autores se torna significativo, uma vez que tal processo é inerente durante o percurso de pesquisas e estudos para a escrita de uma tese. No entanto, ao meu ver, essa questão está intimamente imbricada ao modo pelo qual a Educação está estruturada e, como tal, fui formada mediante tendências tecnicistas que nos limitam a enxergar coisas quando estamos imersos em tal cultura. Mesmo tendo produzido fontes e estudado obras que me diziam sobre um modo narrativo de analisar os dados, considerando suas singularidades, por exemplo,

[6] Ressalto que tais narrativas falam para além do discutido em questão.

eu continuava levantando questões muito objetivas, algo próximo a uma visão mais clássica de produção de Ciência[7]. Com essa postura, eu questionava as fontes produzidas, buscando aspectos de interesse dessa Ciência mais clássica. As discussões e sugestões da banca no momento da qualificação levaram-me a buscar, estudar e pensar sobre duas questões[8]: na desobediência epistêmica, discutida por Walter Mignolo (2008), e na ideia de fazer da experiência da leitura um ato formativo, como o proposto por Jorge Larrosa.

Mignolo (2008) discute a respeito do pensamento descolonial que, segundo ele, é de ordem epistêmica, ou seja, o pensamento se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Dentro dessa ótica, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* já que nossos cérebros foram culturalmente programados pela razão[9] imperial/colonial. "Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade" (p. 304). O autor ainda reforça que a opção descolonial implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais.

> Descolonização, ou melhor, descolonialidade, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (MIGNOLO, 2008, p. 314).

---

[7] A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astronomia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. [...] Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo mais do que controlado tem que ser contemplado. [...] A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a ele acede e o partilha (SANTOS, 2010, p. 85-86).

[8] Junto a essas duas questões, eu acrescentaria o conceito das gaiolas epistemológicas de Ubiratan D'Ambrosio, que já conhecia no cenário da Educação Matemática. A desobediência epistêmica de Mignolo e a leitura formativa de Larrosa me ajudaram a compreender os discursos sobre as narrativas e pensar novas problematizações sobre o significado da cor e os espaços das gaiolas discutidos por D'Ambrósio.

[9] Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/ colonial, compreendo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculas) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo. Você pode argumentar que razão e racionalidade ocidentais não são totalmente imperiais, mas também críticas como Lzas Casas, Marx, Freud, Nietzche, etc. Certamente, mas crítica dentro das regras dos jogos impostos por razões imperiais nos seus fundamentos categoriais gregos e latinos (MIGNOLO, 2008, p. 290).

A lógica da colonialidade opera a partir do capitalismo, na formação de Estado, na informação e mídia como mercadoria e, sobretudo, na universidade, na gestão da educação de um modo geral, "uma vez que a educação é fundamental tanto para a formação da subjetividade quanto para a formação e a administração da organização econômica e política da sociedade". (p. 317). O pensamento descolonial rejeita, desde o início, qualquer possibilidade de novos resumos universais que irão substituir os existentes.

Dessa forma, segundo Mignolo (2008), as dicotomias não são ontológicas, mas hermenêuticas e, precisamos, enquanto projeto descolonial político-epistêmico, desatar o nó, *aprender a desaprender* e *aprender a reaprender* a cada passo, o que demanda ser epistemicamente desobediente.

Por sua vez, Larrosa (2003) pensa a leitura como relação de produção de sentido, sendo que o mais significativo é a relação que o leitor passa a produzir com o texto. Se o leitor estabelece o que ele chama de uma relação de apropriação com o texto, seu objetivo é apenas dominar o que leu. Para cultivar uma capacidade de escuta aberta e livre, tanto de preconceitos quanto de expectativas, o leitor tem que estar, segundo ele, atento e disposto a acolher o que vem da leitura. A esse tipo de relação aberta do leitor com o texto, Larrosa dá o nome de relação de escuta, quando o leitor se dispõe a ouvir o que não sabe, a se perder e se deixar levar pelos encontros possíveis. Desse modo, a experiência de leitura torna-se uma prática que promove a liberdade e a abertura. Ainda segundo ele, o contato com o texto provocaria uma surpresa estética que levaria a um "desprendimento de nós mesmos" e, ao mesmo tempo, a uma "máxima intimidade" conosco. Caracterizaria, então, um tipo de relação consigo mesmo, propiciado pela emergência da evidência intuitiva, um contato consigo, que é um processo que promove aberturas e alteridade.

> [...] a leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir além de si mesmo, para tornar-se outro (LARROSA, 2010, p. 101).

A experiência de leitura é proposta pelo autor "como algo que põe o leitor em questão, tira-o de si e eventualmente o transforma" (p. 101). O poder de transformação encontra-se, assim, na ruptura, liberdade e alteridade.

O estudo desses textos de Mignolo e Larrosa me ajudou a ampliar os horizontes no percurso final do doutorado, passando a compreender, a partir de meus dados, outras relações, imbricações e potência das narrativas para pensar a Educação Matemática, enquanto área de pesquisa. As narrativas produzidas nesta pesquisa levam, portanto, a um movimento para além

da mobilização dos modos como se opera com as narrativas. Elas dizem sobre a constituição de Programas de Pós-Graduação, orientação de pesquisas, temas plurais, histórias de vida que afloram discussões de como a educação é estruturada, de como a educação faz diferença nessas vidas. Em termos sociais, sobretudo, são vidas, pessoas, subjetividades que se constituem ao longo das experiências pessoais e profissionais dos colaboradores e, disso, decorre a riqueza dessas fontes e a diversidade de fatores que são articulados para tratar da complexidade do tema.

Com um novo modo de ler as narrativas dos colaboradores, Michel Foucault[10] passou a fazer parte mais incisivamente das minhas orientações de estudo, pois passei a considerar que o autor poderia me ajudar a entender as relações como constituidoras do sujeito, bem como a pensar os discursos como práticas que obedecem a um conjunto de regras e que incitam a produção de saberes, poderes e sujeitos.

A compreensão das indicações, sugestões e discussões promovidas durante o exame de qualificação foi um processo lento e sofrível. Eu precisava me libertar de algumas amarras, romper com a ordem já estabelecida e, de certa forma, imposta a mim... Durante um tempo, tentei buscar uma questão e/ou tema central de pesquisa, como também, a partir deles, problematizar as fontes produzidas. Era preciso realizar um movimento contrário: partir dos dados para tentar pensar em uma teoria ou em um modo/estrutura que me permitisse viajar - e me perder - nos discursos de meus colaboradores. Confesso que, por vezes, me pegava tentando criar alguns "objetivos gerais", porém nenhum deles me permitia estabelecer uma trama em que eu conseguisse promover o *diálogo* ou o entrecruzamento dos discursos dos oito colaboradores.

E o tempo foi passando... Atrevi-me a voltar aos livros de Foucault... Lia autores que dizem sobre seus estudos, seus escritos... Anotava, escrevia, pensava o que parecia ser interessante na discussão do trabalho, estabelecia algumas relações e, a passos muito lentos, meu texto analítico foi se constituindo.

---

[10] Boa parte das sugestões e discussões dos membros da banca de qualificação foi a indicação de que Michel Foucault poderia me ajudar a discutir as narrativas de meus colaboradores. Saliento que não sou estudiosa do autor, mas que, durante o percurso de participação no Ghoem, fizemos a leitura e discussão de alguns de seus textos e, também, alguns colegas utilizaram em seus trabalhos. Com isso, quero compartilhar aqui uma sugestão, em especial, que me ajudou a pensar alguns de meus estranhamentos, mas, que por outro lado, fez com que me ocorressem novos pontos de dúvidas. A palavra "movimento" estava muito presente no material de qualificação e, a partir dela, segue uma citação: "Pegando emprestada uma ideia da Física, um movimento só é movimento se existir um referencial. Ou seja: a ideia de tratar de um movimento, ao menos na Física, pressupõe um referente ou um ponto de referência. Observamos um movimento se não nos movemos em relação a ele, e mover-se tem, na Física, uma ideia de deslocamento e distância no tempo e espaço. Fiquei pensando, então, qual seria o seu referente, Marinéia, para a compreensão deste movimento e, inevitavelmente, recai sobre a noção de discurso de Foucault. Para mim, o seu referente é a constatação da invenção da ideia de 'narrativa' no discurso da formação de professores de Matemática" (Trecho do Parecer de Filipe Santos Fernandes).

Entendia, é claro, que três pontos eram centrais em meu trabalho: as narrativas, a formação de professores de Matemática e a Educação Matemática. Mas, como construir um modo de alinhavar essa tríade a partir dos discursos de meus colaboradores? Fui levada a estranhamentos, a desterritorializar[11], a desfamiliarizar o que entendia, e hoje estou compreendendo sobre o modo de *fazer* e *pensar* pesquisa.

Nessa direção, ressalto sobre como a minha concepção de formação de professores foi sendo ressignificada ao longo dos anos. Depois que me formei no curso de licenciatura em Matemática, fiquei por algum tempo estabelecendo relações entre a minha 'má' formação no Ensino Superior, minhas compreensões sobre o conteúdo matemático e o despreparo (e frustração) como docente em sala de aula. Hoje, penso que alguns questionamentos são passíveis de serem feitos: qual é a finalidade de um curso de licenciatura? Será que o curso é o único responsável na formação do professor (de Matemática)? Hoje, entendo que a minha ideia sobre formação estava estritamente ancorada em cursos institucionais, ou ainda, na formação inicial. Ao longo do tempo, fui percebendo, a partir de minhas experiências como docente, as vivências nos congressos, leituras, discussões nas reuniões do grupo, enfim, nesses 10 anos de PPGEM, o quanto fui compreendendo e deixando para trás as ideias iniciais sobre a concepção de formação de professores. Sobretudo, a partir dos estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Mapeamento do Ghoem, hoje penso que a formação de professores se dá *na* continuidade, pois vamos nos constituindo, em meio às práticas discursivas, nos movimentos que acontecem coletivamente, nas relações com o outro e consigo mesmo, envolvendo distintas culturas,

[11] Esse termo e outros (linhas de fuga, rizoma, devir) de Gilles Deleuze e Félix Guattari foram discutidos por Alencar (2019), ao tratar das conexões compreendidas na atuação e formação de professores que ensinam Matemática no interior do Cariri, no estado do Ceará. Por meio das discussões dos teóricos, Alencar (2019, p. 307) compreende que desterritorialização e reterritorialização compõem um ato de criação de linhas de fuga que escapam dos traçados homogeneizantes que segmentam as relações. Desse modo: "Criar uma linha de fuga é um modo de romper com categorizações preestabelecidas e irromper-se enquanto elemento de um conjunto de categorizações, encontrando um novo território no qual se entra desterritorializado, e se (re)cria, e se (re)inventa, e se inventa, e ... As linhas de fuga são linhas de desterritorialização, fuga dos segmentos estratificados. Estes, por sua vez, são definidos por outros tipos de linha, as de segmentaridade, que são parte constituinte da formação dos sujeitos e das sociedades. Deleuze e Guattari (2012) indicam três tipos de linha que compõem as nossas relações: as de segmentaridade dura, as de segmentaridade maleável ou flexível e as linhas de fuga". Alencar (2019) discute essas diferentes linhas, mas não vamos entrar nessa discussão no momento. Quero apenas salientar que, quando me afetei nesse processo do doutorado - o de *reterritorializar*; tentei operar na multiplicidade e nas experiências formativas que posso imprimir junto às narrativas de meus colaboradores, nos processos de subjetivação que encontro nesses discursos, me afastando de uma identidade fixa, imutável das narrativas. Operar *na desterritorialização* significou para mim, escapar do meu território confortável, da questão pragmática "do que é a narrativa?", para operar na diferença, "do que pode a narrativa?". Com isso, me deixei afetar com a potência dos diferentes discursos das narrativas nesta tese, nos quais, compreendo o engajamento ético-político na Educação Matemática, que permite a produção de uma vida que se produz na diferença, na multiplicidade. Ainda nessa direção, compartilho dos trabalhos de Tizzo (2019) e Zaqueu-Xavier (2019), que, por meio das vivências e afetos no Ghoem e no PPGEM, também me ajudaram a pensar e me abrir em meio às novas aprendizagens e estranhamentos.

sociedades e espaços. É, em meio a um processo complexo, que nossas concepções, perspectivas, práticas e ideologias vão sendo ressignificadas e emergem novos modos de inventarmos e produzirmos nossas verdades.

> No limite, nossa opção é por pensar o sujeito como: um ser histórico, em fluxo, em movimento, em processo, em formação, sendo, portanto, a formação do professor, um processo junto à formação da própria subjetividade que, dentre as muitas possibilidades de futuro, os muitos devires, tornou-se também professor. E é esse 'tornou-se professor', ou ainda 'tornar-se professor de algum modo', que propomos entender como o processo 'formação de professor de matemática' ao qual tentamos atribuir alguns significados nessa pesquisa (MORAIS, 2017, p.164 – TOMO PASSOS).

Concordamos com Morais[12] (2017), ao discutir que as dimensões pessoais e profissionais caminham juntas (são indissociáveis) durante o processo de nos constituir professores (e pesquisadores) e que nossa forma de ver o mundo ou de atribuir significados perpassa nossas experiências, crenças, esperanças (de dentro e de fora) dos contextos de formação e atuação acadêmicos. A formação se dá na/pela coletividade, atravessada pelos tempos, lugares e espaços, pela multiplicidade de histórias que nos povoam, pelos múltiplos e complexos processos internos e externos pelos quais passamos e que vão nos constituindo.

Os diferentes conceitos que margeiam a formação de professores (inicial, continuada e em serviço) não dão conta de expressar os fluxos, as intensidades e as multiplicidades encontrados por Alencar (2019) nos processos formativos pesquisados no interior do Cariri, no Ceará. A formação de professores, segundo ele, extrapola qualquer classificação normatizadora e está além ou aquém dos processos rígidos, delineados, temporalizados, institucionalizados. Vista dessa maneira, a formação de professores é pensada como uma rachadura, um fora, algo que se passa em meio à continuidade e que pode ser desencadeado em pontos de ruptura ao longo de toda uma vida. "Formar-se, portanto, não tem a ver com fixação nem com forma(ta)ção, mas com invenção, criação... (re)inventando-se, (re)criando-se, ao longo de toda uma trajetória profissional, de uma trajetória de vida, de fluxos, de passagem" (ALENCAR, 2019, p. 309).

---

[12] Morais (2017) discute sobre os diferentes termos que classificam ou povoam o conceito de formação de professores: formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional, formação contínua, formação docente, entre outras. O autor (p. 158) começou a perceber "que o problema poderia estar na linguagem, pois, aparentemente, o nosso movimento natural é propor que as palavras estão diretamente relacionadas às coisas e, assim, quando essas palavras, ou jogos de palavras, não dizem mais das coisas, precisa-se de novas".

O ponto principal em termos de desterritorialização foi operado a partir do deslocamento epistemológico no modo de pensar e fazer pesquisa, e isso se refere à própria concepção de História em que a História Oral mobilizada no Ghoem está estruturada. Como Vicente disse em sua narrativa, a concepção sobre História é um dos princípios quando operamos com a História Oral como metodologia nos nossos trabalhos. Por exemplo,

> [...] o estudo da Historiografia e seus agentes, implica questionar-se sobre o que é escrever História, o que são e como são elaboradas – com as reorientações dadas pelo contexto e pelos métodos – narrativas históricas; implica, em resumo, defender uma concepção sobre o que é História e sobre quais os modos de praticar a Historiografia (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011, p. 237).

Foi uma das citações que já reproduzi em outros momentos, mas que, hoje, a partir das distintas vivências[13] no processo de doutorado, compreendo que a História Oral está totalmente imbricada tanto como fundamento teórico da tese, quanto na sua própria estrutura como modo de compreender os dados e escrever a análise, enfim, das imbricações da pesquisa como um todo. Por mais discussões sobre a História Oral que participei, que vivenciei, compreender o que significa a concepção de História operando em um trabalho pautado metodologicamente na História Oral, foi preciso viver na imbricação teoria-prática – relação complexa entre os próprios pesquisadores da temática. Isso me levou a pensar em um outro ponto da discussão entre os teóricos Gilles Deleuze e Michel Foucault sobre essa relação e, aqui, peço passagem para uma longa citação:

---

[13] Juntamente com os apontamentos dos membros da banca de qualificação e também em meio aos entendimentos ou dúvidas de alguns colaboradores referente à História Oral, como aponta os colaboradores abaixo:

Adair: *Você pode até querer me perguntar: "Mas por que não é História Oral?". Porque a gente não tem preocupação de trabalhar com uma concepção de História... Eu tenho colegas que olham e dizem assim: "Não, mas o que vocês fazem é História Oral!". Eu digo não, não é História Oral, porque a gente não tem um referencial da História, eu não tenho uma preocupação com a concepção de História. Estou olhando muito mais para a constituição histórica do sujeito e eu olho muito mais para os processos de subjetividade do sujeito, isto diferencia da História Oral.*

Cármen: *A gente nunca estudou profundamente a questão da História Oral... Só que a gente queria entender: o que diferencia o estudo narrativo e o de História Oral?*

Dario: *Eu sei que o grupo do Vicente trabalha numa perspectiva de não intervir analiticamente nas histórias de vida que os professores relatam, buscando ser o mais fiel possível à história que eles contam. Eu acho que tem muito sentido quando se pensa a narrativa em documentação de histórias e vivências, acho perfeita essa perspectiva, porque você tem que contar a perspectiva de vida vivida por um sujeito, pelo outro e tal e sem interferência. Mas como nós estamos no campo de Educação, do ensino e da aprendizagem, então a gente acha que não basta apenas, digamos assim, documentar, mas também compreender as experiências, as vivências, e entender o que está por trás, o que perpassa essa complexidade de ser professor e de produzir o trabalho docente, de viver como professor e de, nesse processo, constituir-se e transformar-se como sujeito. Então, aí a necessidade de o pesquisador ser um pouco mais analítico e interpretativo sobre o que está acontecendo, perscrutando os meandros ou aquilo que pode perpassar essas práticas, as relações de poder; aquilo que está aparente, mas que esconde algo que não é perceptível de imediato pelo pesquisador...*

> *Gilles Deleuze*: Talvez seja porque estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática. Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em outro. Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é esse outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. Por exemplo, você começou analisando teoricamente um meio de reclusão como o asilo psiquiátrico, no século XIX, na sociedade capitalista. Depois você sentiu a necessidade de que pessoas reclusas, pessoas que estão nas prisões, começassem a falar por si próprias, fazendo assim um revezamento. Quando você organizou o GIP (Grupo de Informação Prisões), foi baseado nisto: criar condições para que os presos pudessem falar por si mesmos. Seria totalmente falso dizer, como parecia dizer o maoísta, que você teria passado à prática aplicando suas teorias. Não havia aplicação, nem projeto de reforma, nem pesquisa no sentido tradicional. Havia uma coisa totalmente diferente: um sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos [...]
> *Michel Foucault*: [...] É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso [...] (FOUCAULT, 2019, p. 129-132).
> *E a boa conversa continua...*

Essa discussão sobre a relação teoria e prática me fez pensar para além do jogo dicotômico que comumente ocorre em torno desses conceitos. Pensando nos vários pontos com que fui tecendo novas problematizações e, com isso, produzindo novas aprendizagens e sentidos a alguns temas, em particular, à noção de História. Eu posso dizer que aprendi vivendo *na* prática o que significa o sentido teórico que opera em uma pesquisa que produz os dados, a partir da História Oral enquanto metodologia gestada no Ghoem. Mas essa relação me parece óbvia do ponto de vista da causalidade e, compreendo, a partir da conversa entre Deleuze e Foucault, que pude perceber para além dessa representação, que isso foi possível por meio das distintas relações de revezamentos ou de deslocamentos operados que me ajudaram a tratar do tema da pesquisa, ou seja, foram distintas ações permeadas por um coletivo imbricado ao mesmo tempo no âmbito teórico e prático.

Neste trabalho, estamos operando na direção dos estudos propostos por Michel Foucault no âmbito de pensar a história como *problema*, rompendo com a ideia de um passado a ser *resgatado* ou *contado* mediante uma história única, linear e teleológica, que tinha como centro buscar as origens e semelhanças entre os objetos, buscando estabelecer relações causais entre os acontecimentos. Ressalto que operar na oposição desses protocolos é um exercício contínuo, na medida em que fui "formatada" a pensar e agir segundo tais fundamentos. Segundo Lemos e Júnior (2009, p. 353), Foucault questiona esse modelo de fazer história, trabalhando com novos temas e problemas e operando com a multiplicidade de acontecimentos dispersos, raros, heterogêneos, sem busca de origens primeiras e sem fins utilitaristas a alcançar. Segundo os autores, as pesquisas históricas para Foucault,

> [...] são cartografias, mapas, diagramas que operam uma história problematizadora, que produz um pensar interrogante e estabelecido no espanto, no estranhamento, em um exercício constante de demolição das evidências. Pensar não seria contemplar e nem descobrir um solo primeiro e original ou último e seguro, mas uma tarefa de se colocar problemas continuamente.

Estamos nos aproximando das ideias discutidas em torno da expressão *sujeito moderno* em Foucault, que, segundo Veiga-Neto (2017, p. 111), foi o autor que mais estudou e se afastou da noção de *sujeito desde sempre aí*. Para tanto, são três diferentes modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos:

> [...] a objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no conceito da *arqueologia* –, a objetivação de um sujeito nas práticas de poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da *genealogia* – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da *ética*. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos.

Nessa direção, mesmo eu não aprofundando os estudos sobre a tecnologia do eu (estética da existência, cuidado de si, práticas do eu), estudados desde a Antiguidade greco-romana por Michel Foucault, quando o próprio autor, em entrevista (1983), relata que seus estudos sempre foram um modo de entender como os seres humanos se tornam sujeitos[14]. Essa é a última fase *ética* ou o terceiro domínio *ser-consigo*, dos estudos propostos por Foucault, que tem como questão central seus estudos publicados no segundo e terceiro volumes da História da Sexualidade (O uso dos prazeres e O cuidado de si). Essas questões, penso eu, associam-se aos nossos estudos e pesquisas em torno das narrativas, na medida em que entendemos os nossos

[14] PETERS M. A.; BESLEY, T. Por que Foucault? Novas Diretrizes para a Pesquisa Educacional, 2008.

sujeitos, usualmente convertidos em objetos de investigação para os nossos trabalhos (alunos, professores, grupos...) e como eles estão em constante processo de subjetivação. Essa questão está imbricada na questão ética, que, pensada a partir dos estudos de Foucault, ultrapassa a questão clássica dos estudos referentes ao juízo moral da conduta humana para como o sujeito nos distintos processos de subjetivação se reinventa como sujeito moral responsável por suas próprias ações (VEIGA-NETO, 2014).

Desse modo, a História Oral, para além de uma metodologia de natureza qualitativa, constitui-se como um modo de olhar para os processos de constituição dos sujeitos em nossas pesquisas e, como eles, em suas singularidades, atribuem significados às suas práticas e aos seus modos de existir. Nessa seara, a questão da análise dos dados é um tema problematizado pelos nossos colaboradores, dada a preocupação com o tema emergente das narrativas nas Ciências Humanas, e, claro, a responsabilidade epistêmica em produzir pesquisas que corroboram a Educação Matemática enquanto área de pesquisa científica.

Entendemos juntamente com Vicente que a *narrativa é uma trama, que está ligada à ação de fazer sentido*, e também que *a análise narrativa seria uma estratégia de elaboração de um texto acadêmico, onde a narrativa desempenha um papel fundamental*. Dessa forma, a escrita de uma narrativa pode possibilitar ao pesquisador promover um exercício analítico, a partir de uma perspectiva decolonial, (ou como vimos de uma análise não-fascista), por exemplo, na qual forma e conteúdo estão completamente imbricados, como em um jogo de mão dupla. Ou seja, o pesquisador só consegue abordar determinados conteúdos se esses estiverem associados a uma determinada forma.

Como Sônia propõe, *a escrita é o próprio conteúdo se expressando, não é só a expressão de uma ideia, ele é o próprio conceito*. A narrativa é uma forma que ajuda nesse sentido, então eu penso que a questão metodológica da pesquisa está totalmente imbricada na forma/conteúdo. O pesquisador não cria a forma e muito menos *escolhe* os conteúdos a serem abordados. Seu lugar é apenas de um espectador ou de um figurante que vai se permitindo lançar em meio ao caos, sem compreender ao certo a trama que está sendo produzida. Depois que a forma foi constituída no texto de análise, o pesquisador passa a ter um papel de mais destaque, mas nunca é o protagonista. Ter encontrado o eixo norteador "O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira" permitiu, de certo modo, que conteúdos fossem abordados, mas é estranha essa relação de sentir que eu estava no comando, porém não no controle. A escrita do texto analítico foi a que pude construir, com conteúdo-forma, que me foi possível no momento da pesquisa.

Os discursos dos meus colaboradores podem ser lidos com o potencial de interação entre ideários, discursos e práticas e pensar na potência deste trabalho para a Educação Matemática foi "ampliar" o nosso foco em relação à riqueza de elementos, discussões e tramas que foram sendo criados para articular o discurso de cada colaborador. Para compreendermos a complexidade de ramificações, olhamos para os estudos e pesquisas[15] que vêm sendo desenvolvidos por Filipe Fernandes ao pensar a Educação Matemática como um *saber* desvinculado das operações epistemológicas tradicionais. Fernandes (2014) discute que os estudo dessas questões ligadas à produção de um saber no espaço acadêmico passa por diferentes elementos: 1) *um domínio dos objetos*, aquilo do qual os sujeitos podem falar, os elementos possíveis aos sujeitos para estabelecer em um movimento de palavras – a formação de professores, a educação matemática etc.; 2) *as posições subjetivas*, os espaços que os sujeitos podem ocupar para falar desses objetos – o professor de matemática, o pesquisadores, os grupos de pesquisa, as sociedades etc.; 3) *o campo de produção e subordinação nos quais esses conceitos emergem, definem-se, aplicam-se e se transformam* – livros, palestras, pesquisas, encontros científicos e profissionais etc.; 4) *as possibilidades de utilização dos discursos* – a universidade, a escola, a vida, ou ainda, como formar professores? Como pesquisar de outro modo? (FERNANDES, 2014).

Pensar em uma historiografia da produção científica-acadêmico da Educação Matemática no Brasil é tratar das questões que nos levam a ter uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais; poderíamos dizer que uma análise pautada a partir do pensamento decolonial demanda um pesquisador decolonial que constitua um trabalho nessa mesma perspectiva. Para Mignolo

---

[15] Desde o doutorado, Fernandes (2014) buscou, por meio de narrativas de vida (com articulação das textualizações com os memoriais de formação de três educadores matemáticos), elaborar compreensões de como a Educação Matemática se constitui no espaço científico-acadêmico brasileiro.

Filipe Santos Fernandes é coordenador do projeto "A posição científico-acadêmica da Educação Matemática no Brasil: representações, instituições e políticas", que recebe apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tal projeto tem, dentre outros objetivos, elaborar compreensões sobre como a Educação Matemática se constitui como saber no espaço científico-acadêmico brasileiro.

Nessa direção, o autor apresenta uma sistematização das pesquisas (que centram seu interesse na produção de histórias) junto a um conjunto de investigações, o autor estabeleceu cinco categorias: a) Investigações que discutem a constituição e consolidação da Educação Matemática como campo profissional e científico; b) Investigações sobre a construção de sociedades organizadas, de atuação político-institucional; c) Investigações que estudam a formação de grupos de estudo, pesquisa e trabalho em Educação Matemática; d) Investigações que analisam a inserção da Educação Matemática em programas de pós-graduação no país; e e) Investigações que, ao discutirem dimensões da pesquisa em Educação Matemática, tocam em questões da historicidade dessa área de pesquisa. O autor ao discutir essas categorias mostrou como a Educação Matemática tem se ocupado com tais discussões, de modo a permitir que e como as perspectivas de investigação sejam evidenciadas e outras questões de cunho historiográfico sejam produzidas (FERNANDES, 2017).

(2017, p. 13), a opção decolonial não pretende ser única. "A opção descolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força".

Assim, Sônia relata que Nietzsche, Deleuze e Foucault são considerados teóricos que atuam com as "Filosofias da Imanência (ou da Diferença)", *porque eles se ocupam com a diferença e não com o diferente*. Para ela, é na diferença que o novo se instaura e é possível que algo aconteça de novo porque alguma diferença se dá (ou se deu). *A Filosofia novamente o tempo todo se preocupa com a identidade. Por exemplo, eu faço as entrevistas e eu vou procurar o que tem em comum entre elas. E as "Filosofias da Diferença" talvez se ocupassem exatamente com as diferenças, com o que acontece ali. Porque é aquilo de inusitado que é capaz de instaurar um novo, por isso a gente insiste na escrita, por exemplo, de ser menos – falar sobre, porque ao fazer isso, ficar citando, citando e citando eu estou instaurando o mesmo. Cadê a diferença? Não tem rupturas*.

Nessa questão de promover rupturas na escrita, Sônia, pautada no modo "Esquizoanalisar[16]", entende que pensar na escrita da análise *seria colocar aquele texto em contato com o fora dele, com aquilo que ainda ele não disse, com coisas que ainda ele não está dizendo*. Outro apontamento feito por Sônia nessa direção é que ela e seu grupo de pesquisa, quando vão *discutir algum texto,* [eles tentam] *fazer o exercício de não focar na interpretação, quer dizer, no que o autor quis dizer com isso, então* [eles vão] *na direção de ver o que produzimos com, porque senão ficamos no movimento do significado*.

Operar nessa direção não é um caminho fácil, pois exige algo do pesquisador que ele não tem, não é e, ao menos, conhece. Com isso, permitir se inventar novamente dentro de uma outra lógica (desobediência epistêmica) demanda tempo, espaço, vida. Quando faço a leitura desta tese, compreendo que seja um (início de) caminho a ser trilhado no âmbito de se preocupar com o fazer epistemológico e, por isso, entendo como um compromisso constante, um estar sempre em exercício, para não cair nas peripécias dos métodos tradicionais, com os quais fomos *formatados* desde crianças. Assim,

> Investigar a narrativa segundo um modo narrativo é pensar como a narrativa produz experiência e, com isso, sentido. Não se trata, então, de um analisar entendido como parcializar, fracionar, dissecar, dividir. Não se trata também de converter a narrativa em teoria. Não é afastar, não é descrever ou representar, e está além da interpretação que conduz à verdade ou à

[16] Esse termo vem junto com o que Deleuze e Guattari denominam por Esquizoanálise, que, para Sônia, é pensar na composição da análise enquanto processo que *neurotiza o texto*, afastando a ideia de pensar o texto em relação com ele mesmo, ou seja, com os autores que já falaram daquele tema.

> compreensão do real. É promover um movimento questionador, indagativo e explorador que, ao nos agenciar, nos ajude a *pensar com*. De tal modo, uma análise de cunho narrativo propriamente dito seria aquela que, como entendemos, pretende *aprofundar narrativamente*, expressando o movimento do viver: um pensar vivo, narrado e em movimento. Esse aprofundar passa, então, por um pensar com o vivido, sensível ao que vai se passando junto à investigação e que não busca respostas rápidas, mas que se permite manter na problematização; por um pouso da atenção, que se dá junto àquilo que vai acontecendo e exigindo forma, definindo critérios de estilo próprios do que se está compondo; e, finalmente, por um pouso educativo, que mantém esse "continuar pensando", em um fluxo formativo. Uma análise narrativa propriamente dita espera favorecer uma relação pensante ao mesmo tempo em que conta histórias. [...] Elaborar compreensões junto a narrativas de narrativas é dar ao texto acadêmico um sentido de espaço e de tempo: é problematizá-lo mediante as conexões que promove (FERNANDES, 2016, p. 321).

Produzir um texto considerado analítico nessa perspectiva foi um exercício de me deixar constituir *com* as narrativas dos meus colaboradores junto aos movimentos da escrita. Foi se afastar de qualquer possibilidade de afirmação ou possíveis hipóteses feitas no início da pesquisa, foi muito menos propor a imparcialidade do pesquisador, já que o texto de análise das narrativas esteve sempre imbricado a um modo de *devir* pesquisadora - processo permeado por minhas vivências, crenças, juntamente com os aportes teóricos mobilizados. A análise, mais particularmente o texto intitulado "O que podem as narrativas na educação matemática", foi criada em meio ao caos, aos estranhamentos que tive ao *perder* (ou deixar para trás) meus objetivos (gerais e específicos) e a questão de pesquisa criada a *priori*. Passei por um processo de perceber que os teóricos que eu pensava mobilizar, os argumentos em que eu pensava estar ancorada, os critérios e procedimentos preestabelecidos por mim, alguns deles criados antes mesmo da produção dos dados, foram sendo reinventados e reproduzidos durante o desenvolvimento da pesquisa e escrita deste texto analítico final: *com* os movimentos, *no* fluxo da pesquisa. Os sentidos para a constituição da pesquisa foram sendo ressignificados e a pesquisadora tornando-se fruto do (no) caminhar, dos distintos meandros, processo em que não há necessidade de uma relação causa/consequência a partir de determinadas ações. Discutir experiência, então, para mim neste momento, é pensar desse modo e se abrir a uma produção de um saber da experiência que *acontece* junto a um sujeito da experiência – a pesquisa não investiga a experiência, mas as formas de expressão em termos de saberes e poderes que se dão em meio à constituição dos sujeitos.

Epílogo

Imagem 21: *Self Made Man*, por Bobbie Carlyle

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo

A arqueologia do Saber (Michel Foucault, p. 21)

Escrevo estas páginas não com o tom de encerramento, mas com o vislumbre de muitas possibilidades, continuidades e novas experiências. Iniciei o texto desta tese com a imagem (*A mulher no espelho*) e, agora, remeto-me a essa imagem da escultura em bronze esculpida por Bobbie Carlyle, que representa um homem lapidando a si mesmo para fora da pedra bruta. Essas imagens não se referem a mim ou à Educação Matemática, como um "eu", ou como uma "área" narcisistas, mas como ambas refletem, aprendem, ressignificam e se abrem a novos atravessamentos, pesquisas, teorias e aprendizagens; o quanto nesse processo me afetei, permitindo-me ser constantemente lapidada junto a uma área que também se reinventa e produz suas novas verdades. Nessa travessia, as verdades também se tornaram minhas em meio ao caos, aos medos, às inseguranças, mas também mediante experiências, abandonos, aprendizagens e afetos. Todo esse processo me permitiu compreender uma área que opera *na diferença*, que, por sua vez, levou-me a pensar em nós – coletivo que se constitui em meio a tantas multiplicidades, atravessamentos, acontecimentos e devires[1].

[1] Na direção de Alencar (2019, p. 311-312), afastamo-nos da ideia de "tornar-se" professor ou pesquisador, pois entendemos que o conceito agrega em si a noção de não-mobilidade, de identidade e finitude. Desse modo, optamos por falar em devir-professor, pois o termo carrega em si uma posição de instabilidade, "sujeita a se deformar a qualquer instante e abrir-se para novos devires". Junto com o autor, entendemos que "o devir sugere um movimento constante de subjetivação e dessubjetivação em que o sujeito sofre agenciamentos coletivos através de um plano de forças, e, a partir desses agenciamentos, ele assume uma forma que é idêntica ao plano, mas ao mesmo tempo apresenta uma potência de diferenciação e transformação de si e das forças que agem sobre ele".

Escrever essas páginas implica pensar sobre a minha trajetória profissional e acadêmica, mais particularmente, desde quando cheguei à Unesp, em 2009. Foram muitos encontros e despedidas com colegas (amigos), professores, crenças e literatura diversificada ao longo desse período. As disciplinas, as reuniões do grupo de pesquisa, as atividades do PPGEM, as mudanças (teórico-metodológicas) no tema de pesquisa, as viagens para os congressos, os contatos e os encontros com os colaboradores (produção dos dados), o exame de qualificação, enfim, diferentes fases que esse processo de doutoramento me proporcionou. Mesmo feliz com a possibilidade de encerrar tal fase em minha vida, há algo que não deixa de me despedir do texto. É a *produção de doença* que me habita e que traz o sentimento de escravidão, enfim, relação que escraviza, que se faz em um complexo processo de neurose. Dessa forma, sinto que é uma luta[2] constante entre pensar esta tese como um fim em si mesma e, ao mesmo tempo, me desvencilhar pedindo passagens a novos projetos e afetos.

Desde que o projeto de pesquisa foi sendo pensado e aos poucos arquitetado, Heloisa e eu tínhamos como intenção principal compreender as diferentes mobilizações das narrativas e seus respectivos aportes teórico-metodológicos no âmbito da formação de professores que ensinam Matemática. Dentre as idas e vindas que proporcionaram os contornos deste trabalho, duas delas ao meu ver foram essenciais. A primeira se deu mediante a mudança metodológica para a História Oral, que, por sua própria natureza qualitativa, proporcionou-nos uma riqueza de aspectos, elementos e tramas que os colaboradores criaram para produzir suas verdades, suas visões de mundo sobre si mesmos e seus encontros com os diferentes fazeres, saberes e poderes na Educação Matemática. As narrativas dos colaboradores se constituíram em fontes que jorram multiplicidades e problematizações sobre a produção do conhecimento, essa pautada nas diferenças que se dão nas relações e nos processos de alteridade.

Junto com a multiplicidade proveniente dos dados, outra mudança se deu nos rumos da pesquisa. A partir do exame de qualificação, algo novo me tocou, foi como um *choque de realidade* que abalou as minhas estruturas. Os apontamentos dos membros da banca se deram como um furacão de intensidade máxima na escala *Richter*, varrendo as minhas certezas, crenças, obrigando-me a sair de minha zona de conforto. Como me reconstruir a partir dessa

[2] Quero ressaltar que, na medida em que a pesquisa se movimentou no sentido de entrevistar esses pesquisadores, senti uma enorme responsabilidade no desenvolvimento e, principalmente, nos momentos que sucederam o exame de qualificação. Responsabilidade, pois eles aceitaram falar sobre suas vidas, seus estudos e seus anseios e eu não me sentia competente para terminar a pesquisa ou para alinhavar tantos entrecruzamentos. Esse medo e essa ansiedade estiveram presentes em grande parte desse processo, que somados à minha postura ética como pesquisadora, fiquei pensando em como seria tudo isso após a publicação. Eu sei que pensando desse modo eu estava olhando para o fechamento da tese e não com a abertura de novos estudos e projetos e, principalmente, as aprendizagens e as experiências que esse longo caminho me proporcionou.

catástrofe? Ou melhor, como me produzir (de um novo modo) em meio às fissuras, ruínas, destruição e escombros que assolaram meus pensamentos, meus modos de pensar e agir, o meu "eu" epistemológico *desde sempre aí*? A cada *martelada* em busca de eu ir me lapidando e lapidando a história que aqui termino de contar de certa forma, fui me produzindo pesquisadora, buscando atribuir novos sentidos para a pesquisa e sentindo a infinitude do processo de pesquisar, de produzir conhecimento. Foram meses de abstinência à escrita, período de completa improdutividade que me paralisou em termos de materialidade de escrita. Mesmo assim, jamais deixei a pesquisa de lado, ela estava em mim, fazia parte de minha vida. Aos poucos, as coisas foram acontecendo, muito lentamente por sinal. Quando me propus, em meados de 2015, a escrever e estudar sobre o tema de pesquisa, pensei que conseguiria terminá-la em três anos, dada a ambiência do espaço acadêmico, a experiência com o mestrado, as atividades do PPGEM, reuniões do grupo e o entendimento que eu tinha pela ação de pesquisar. Hoje, penso que, se houvesse cinco anos, talvez eu pudesse estudar outras coisas, aprofundar-me em outras questões de ordem mais teóricas. Bem, talvez com isso eu só esteja tentando protelar o término desta tese e buscando, em meio a um exercício terapêutico, diminuir os traumas psicológicos inerentes aos momentos da pesquisa.

O reencontro[3] com os estudos de Michel Foucault me ajudou a pensar para além de uma história pautada em si mesma, com preocupação em marcos, com a linearidade e busca por interpretações. Nessa direção, a frase de Sônia, *Menos estudar narrativas e mais operar com esse estar-com narrativas* me ajudou a romper com os paradigmas cristalizados em mim, produzidos ao longo dos anos, sobretudo no âmbito educacional. Quebrar paradigmas, penso eu, foi e está sendo um exercício constante que exige vigilância, como compromisso e responsabilidade epistemológica em minha prática como professora-pesquisadora.

Este trabalho apresenta um capítulo importante na História da Educação Matemática brasileira e entendemos que isso foi possível graças à opção metodológica – a História Oral – que, para além da produção e tratamento das narrativas produzidas nesta pesquisa, ajudou-nos a compreender o processo de construção de subjetividades de nossos colaboradores, as tramas que foram sendo arquitetadas, os encontros e despedidas com alguns referenciais teóricos, as interlocuções (inter)nacionais, os congressos científicos, as publicações, enfim, um olhar em

[3] Eu poderia até dizer "um novo encontro com Michel Foucault!". Com isso, quero dizer que essa virada epistemológica no modo de pensar a pesquisa me proporcionou olhar e estudar novamente alguns dos textos do autor (e de outros também), ou seja, os textos continuam sendo os mesmos, mas o meu olhar e atribuição de significados são outros.

‘trajetória’ para a constituição dos grupos de pesquisa, responsáveis pela formação de diferentes gerações de educadores matemáticos no Brasil.

Diante dessa miríade de aspectos e práticas desenvolvidas pelos colaboradores, este trabalho corrobora discussões de âmbito ético, estético e político na Educação Matemática – área que está em constante processo de disciplinarização. Toda pesquisa requer escolhas e o lugar teórico em que nos encontramos ao realizar uma pesquisa pode não coincidir com aqueles em que se encontram seus leitores (e avaliadores). Nesse sentido, a História Oral oferece também essa contribuição, ou seja, a de possibilitar outras leituras (teóricas) das fontes produzidas a partir das entrevistas. Graças a isso, o pesquisador que produz as fontes não é o único teoricamente responsável pelas leituras possíveis que se pode fazer delas e, com isso, também vejo que é uma preocupação com e na diferença, característica dessa perspectiva de pesquisa. Penso que os temas abordados por mim no texto “O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira” foram se dando de modo caótico. O texto é um convite aos leitores a se perderem em meio às fontes produzidas para a pesquisa. Espero que elas, as narrativas dos colaboradores, sejam disparadoras de novas problematizações e compreensões, diferentes das produzidas naquele texto. Considero importante no ato de pesquisar, criar espaços para a discussão dos pontos divergentes (ou talvez convergentes construídos de modos diferentes), que o pesquisador possa atribuir significados diversos, dada a singularidade de cada sujeito.

Ainda vejo que há muitos pontos que não foram problematizados nesta tese, mas enfatizo que em nenhum momento pensei que pudesse esgotá-los, pois isso soaria como uma busca por totalidade que atualmente nego. Um desses pontos é o processo de constituição de um novo saber, nesse caso das diferentes materialidades das narrativas na Educação Matemática. Entendo que ainda é possível aprofundar uma problematização sobre a emergência do campo e a preocupação teórico-metodológica dos colaboradores que operam mais diretamente nessa direção.

Os colaboradores dizem muito sobre aspectos que possam avançar em termos de análise quando os dados são provenientes de fontes narrativas, principalmente na narrativa de Dario, que é o colaborador que mais diretamente vem aprofundando seus estudos e pesquisas nesse tema. Esse é um ponto importante para que um *saber* possa se fortalecer e, assim, produzir outros questionamentos, novas problematizações em um campo em plena efervescência. Em particular, a discussão sobre os encaminhamentos de criação de uma linha de pesquisa ou, ainda, sobre a constituição de uma tendência em Educação Matemática como já apontado por

Miorim e Miguel (2001)[4]. Tenho interesse em compreender a *virada narrativa* que Bruner (2014) se refere brevemente como o "retorno à história narrativa", e, para o autor, alguns estudiosos começaram a explorar a escrita de vida como uma forma de autoconstrução em resposta a tempos históricos e circunstâncias pessoais.

Outro fator a ser pesquisado é de que modo ou em que medida uma narrativa produzida por meio da História Oral (como nesse caso) torna-se fundamento para uma pesquisa em particular, ou seja, além de fonte também se torna o próprio respaldo teórico. No texto que denominei "O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira", busquei por meio de trechos das narrativas de meus colaboradores trabalhá-los como referencial teórico para a composição das tramas que me propus a problematizar. De um modo mais particular, deixei de problematizar alguns pontos envolvendo a narrativa de Sônia (que me causou muito estranhamento). Ressalto que, ao meu ver, somente a sua narrativa demandaria uma outra tese, visto que demandaria outros estudos e desdobramentos teóricos de minha parte.

As discussões relatadas por Sônia propiciaram novos horizontes em termos de continuidade de estudos e pesquisas, como a leitura e o aprofundamento de alguns autores mobilizados por ela, dentre eles: Nietzsche, Deleuze – juntamente com Felix Guatarri e, o próprio Foucault. No início desse processo de pesquisa, tinha como intuito estudar as principais mobilizações das narrativas e os pressupostos teóricos que sustentam as distintas materialidades. Esse deslocamento de perspectivas se deu em meio aos movimentos e novos encontros que a pesquisa me proporcionou, que me permitiram, ainda que de modo panorâmico, olhar para além do que os colaboradores disseram. Esses pontos que aqui vislumbro estudar são ditados neste momento, apesar de saber que outros afetos podem me levar a novos estudos e pesquisas.

Longe de promover uma sistematização para as considerações finais desta tese, remeto-me à potência do trabalho em termos de constituição da Educação Matemática e a potência dos discursos dos colaboradores sobre as narrativas na formação de professores de Matemática. Vejo este trabalho em sintonia com o pensamento decolonial, ou seja, como um espaço de críticas ao modo como a ciência está estruturada e que rompe com as concepções hegemônicas

[4] Nesse texto, os autores discutem sobre as imbricações entre a constituição de três campos afins de investigação: história da matemática, educação matemática e história. Além de promover uma rica discussão histórica que engloba essas três áreas, os autores também sugerem uma maneira de reconhecer se determinado campo de estudo pode ser entendido como uma tendência a partir de três indicadores: a) se o tema possui publicações individuais, b) se o tema está em debate em discussões coletivas de diversas instâncias que podem se refletir em publicações de livros ou anais de congressos, por exemplo; c) se existem sociedades, comissões, comunidades científicas e cursos específicos sobre o tema em questão.

que encontramos nos mais diferentes tempos e espaços da academia. As práticas dos colaboradores são subversões na concepção sobre a formação de professores de Matemática, desmistificando "A Matemática" e promovendo novos estudos no âmbito do ensino de Matemática, além de avançar no cenário epistemológico no modo de fazer pesquisa. Contudo, mesmo a narrativa produzindo e se produzindo mediante a uma *ordem do discurso*, vislumbramos que a presente pesquisa sinaliza que a potência do trabalho com as narrativas em processos de formação de professores está vinculada a uma política de narratividade, que compreende uma dimensão ética, porque respeita a visão de mundo dos sujeitos e dos valores negociados por eles no interior da narrativa; de ordem estética, como um modo de existir que se dá por meio de um estilo escrita; e política, porque está centrada no processo de subjetivação do sujeito como ato emancipatório. Nesse sentido, as narrativas na Educação (Matemática) ou na formação de professores (de Matemática) parecem permitir, por meio de uma estética da multiplicidade, o acolhimento da diferença[5], uma sensibilidade para variações de vida, como vimos, por exemplo, na narrativa de Sônia.

É nesse emaranhado de perspectivas que me abri a um *devir* pesquisadora e que compreendo ter sido transparente[6] nos mais variados movimentos em que a pesquisa foi se

---

[5] Esse trabalho buscou evidenciar que a potência dos diferentes discursos sobre a narrativa é conferir multiplicidade, afastando a questão de promover estabilidades e cristalizações. Nessa direção, fiquei pensando sobre como essa potência opera, ou se dá, no movimento e nos estudos sobre a constituição de identidade (profissional), pesquisada por autores que têm como referência os estudos propostos por Dario, por exemplo. Se a ideia de construção de narrativa é promover a multiplicidade, então, como ficaria politicamente falando se colocar na direção de interrogar a produção de diferenças, ou seja, como isso se relaciona com a questão da identidade se a diferença é produzida em processos de construção de identidade? Ao meu ver, esse ponto poderia servir para outras temáticas que se apropriam das narrativas como abordagem, metodologia, enfim, uma variabilidade de estudos e investigações.

[6] Aqui sinalizo que o leitor pode acompanhar os diferentes rumos que a pesquisa foi se dando, como, à época, por exemplo, em que eu estava interessada em compreender de *onde* surgiram os interesses dos colaboradores pela pesquisa narrativa, ou ainda, pela pesquisa com narrativas. Como exemplo dessa questão, o leitor pode acompanhar as discussões principalmente nas narrativas de Vicente e Terezinha, quando insisti em saber o local e os modos pelos quais eles tiveram acesso aos primeiros textos. Outro apontamento nessa direção é em relação ao questionamento "o que é narrativa?", também acentuada principalmente nas narrativas de Vicente, Cláudia e Sônia, mas que perpassa todas as fontes. Penso que, de alguma forma, essas marcas podem fazer com que os leitores acompanhem minha trajetória e permitem compreender minhas aprendizagens. Eu até poderia "apagar" essas marcas, mas foram justamente elas que me fizeram compreender outras tramas, que me ajudaram a entender os meandros de uma pesquisa. Outra questão que quero deixar pontuada é sobre minha pesquisa ser ou não narrativa. Como também podemos acompanhar nos diferentes discursos dos colaboradores, a complexidade e até mesmo o perigo que alguns termos podem nos oferecer. Se eu pensar na pesquisa narrativa segundo as perspectivas dos autores Connelly e Clandinin, eu ainda não sei se eu poderia dizer se minha pesquisa é ou não narrativa, pois não me aprofundei em seus estudos. Deixo para os leitores essa tarefa, caso julguem necessário, pois em algum momento confesso que fiquei me questionando sobre isso, hoje penso mais na direção das experiências que esse processo me permitiu me reinventar como pesquisadora e a pensar na forma-conteúdo deste trabalho. Outro ponto ainda que é interessante pensar, e que agora entendo, é que o que menos importa é compreender *quando* os colaboradores passaram a ter interesse pelos estudos das narrativas em seus trabalhos, mas sim o *que* faz (ou o *que* permite) com que eles continuem trabalhando após anos/décadas com esse saber na Educação Matemática. Por que eles tiveram contatos com várias abordagens e temáticas no campo educacional e buscaram nas potencialidades

produzindo. Assim, espero que este trabalho possa suscitar novas problematizações, abandonos, estranhamentos e contribuir com novos saberes, poderes, dizeres e pensares sobre a Educação Matemática; que ele seja um espaço que nos permita visitar (e conhecer a cor de) outras *gaiolas*, que possamos, em nossas ações, estar constantemente nos permitindo tecer novos questionamentos como um exercício diário de *desobediência epistêmica* e que nos abramos como leitores e produtores a outras *experiências formativas*. E, nesses movimentos, estarmos atentos e vigilantes para o enfrentamento dos desafios colocados na atualidade, que nos ajudem a pensar a Educação Matemática, "de novo e de uma nova maneira, (re)movendo os sentidos que construímos, as lutas que reivindicamos, as ações que encorajamos, as posições que assumimos e negamos, os caminhos que percorremos e os que podemos percorrer, o que nos convida a existir e a continuar existindo como [comunidade][7]".

Nessa direção, penso em fazer alusão a um dos lemas da série Game of Thrones[8], "O inverno está chegando!", frase de impacto, que implica "esteja vigilante", alertando-nos a uma série de perigos, sombras e escuridão, que há muito tempo estava "extinto" no Reino de Westeros, mas a ameaça era real, eminente, porém silenciosa. Além dessa ameaça, toda a população vivia sem dignidade e sofria todos os tipos de desmandos de várias gerações de reis cruéis e autoritários. Série que nos convida a pensar na nossa atualidade, na qual temos a

---

das narrativas um modo de compreender e pensar seus anseios por meio da pesquisa em Educação Matemática. Para finalizar essa discussão, gosto dos apontamentos de Vicente, quando disse que: *Agora, quando uma pesquisa é narrativa? Quando você fizer o que tem que fazer e, no final, falar assim: Vou contar para você uma história do que eu fiz... Tá certo? Vou contar para você o que eu fiz, só que a história do que eu fiz implica contar para você o que eu era antes do que eu fiz, o que eu fiz, o que eu compreendi do que eu fiz e em que eu me transformei depois de ter feito o que eu fiz, está certo? Isso, para mim, é uma Pesquisa Narrativa. De alguma forma, se eu me transformei ou não, eu me transformei nisso que eu sou. O que eu compreendi*? Penso que a história do que eu fui e sou-sendo está presente nos diferentes textos que compõem esta tese. Novamente ressalto que cabe ao leitor essa atribuição de sentidos e significados à minha pesquisa.

[7] Fernandes e Valente (2019, p. xvii).

[8] Atenção – contém *spoilers*.

Game of Thrones (GOT) é uma série norte-americana produzida pela HBO e é baseada na saga literária "A Song of Ice and Fire – As Crônicas de Gelo e Fogo", escrita por George R. R. Martin. A série teve sua estreia em 2011 e término em 2019 e, ao longo das oito temporadas, o centro da narrativa é baseada pela disputa do *Trono de Ferro* dos Sete Reinos, onde ocorrem guerras, revoltas e alianças entre as famílias e dinastias da nobreza. São sete reinos principais e cada um deles é representado pela figura de um animal, tendo como lema uma espécie de manto político e ideológico. Um desses reinos é o "Norte" comandado por Eddard "Ned" Stark, ou pela "Casa Stark", que tem como lema "O inverno está chegando!", e é representado pela figura de um lobo.

Aqui, eu até poderia fazer uma metáfora (ou brincadeira), a partir de minha pesquisa: *O Jogo dos oito [muitos] discursos sobre narrativas em educação matemática*. Esse jogo (diferentemente do anterior) não disputa por um *lugar hegemônico*, mas sim, luta por uma educação matemática que seja múltipla, plural que se dê *nas* diferenças, que rompe com todos os tipos de dominação, pois a produção do conhecimento é livre e para isso o conhecimento não pode ser colonizador. Nesse jogo, a educação matemática participaria como a *quebradora de correntes*, apelido em algum momento da personagem vivida por Emilia Clarke. Ou ainda, por "Jon Snow" (principal personagem da série) que abre mão do "Trono de Ferro" para viver ao Norte da Muralha. Poderíamos ter "Game of Thrones na Educação Matemática"? É uma provocação (ou brincadeira) a se pensar...

sensação de estarmos regredindo com vistas àquilo que um dia já havíamos conquistado. Refiro-me a um lento processo de constituição da democracia; a projetos voltados para a formação de professores; implantação e expansão de universidades públicas, juntamente com novos cargos e carreiras no magistério; enfim, uma série de fatores que estamos vendo ser minados e, ainda, a toques de canetas ágeis em um pleno jogo político que o Brasil, enquanto nação, perde em todos os setores.

Nesse contexto, pensar no macro (em termos de Estado) ou no micro (Educação Matemática), implica questionar-nos constantemente *quem somos nós?* E, novamente me remeto a outro diálogo da série: "Quando a neve cai e os ventos brancos sopram, o lobo solitário morre, mas a alcateia sobrevive!"; que possamos, enquanto comunidade científica, fortalecer nossos discursos, práticas e ações para que possamos aprender (e não queimar) com o legado do nosso patrono da educação: a promover uma educação mais justa, solidária e humana, porque sem esperança não há educação e, obviamente, sem educação também não há esperança. Por isso, compartilhamos com Adair de que devemos *tentar construir na* [nossa] *sala de aula, no* [nosso] *espaço de pesquisa, ou de formação, levar esses professores a refletir sobre suas práticas, pensar em outras práticas*, pois:

> Numa época como esta, os que lutam contra a dominação não podem contar com a luz no fim do túnel. Terão de levar consigo uma lanterna portátil, uma luz que, mesmo sendo trêmula ou fraca, ilumine o suficiente para que sejam capazes de identificar o caminho como sendo o seu caminho e, assim, evitar acidentes fatais. Esse é o tipo de luz que as epistemologias do Sul se propõem gerar (SANTOS, 2019, p.10).

Que Educação Matemática é produzida a partir de nossas ações, práticas e nossos discursos? Que éticas, que estéticas, que política fabricamos enquanto comunidade? A que estilo de vida estamos a serviço? Há como fugir de uma *ordem do discurso*? Se, em caso negativo, então devemos nos perguntar: de que discurso devemos participar? Ou ainda, se há como romper com ela, o que/quais aspectos devemos pensar nessa direção? Essas são problematizações que, hoje entendo, devem povoar meus/nossos pensamentos e ações como educadora(es) matemática(os).

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora. Colecção CiDinE. 1996.

ALEKSIÉVITCH, S. **Vozes de Tchernóbil:** a história oral do desastre nuclear. Tradução de S. Branco. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 383 p.

ALMOULOUD, S. A. **Fundamentos da didática da Matemática**. São Paulo: PUC-SP, 1997. v. 1.

ALENCAR, A. C. **Vozes do Cariri**: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará. 2019. 347 f. + 1CD-ROM. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para sua utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, 14: 125-136. 1995.

AMBROSE, R. P. Personal narratives and professional development. In: **Childhood Education**. Annual Theme Issue, vol. 69, nº 5, p. 274-276, 1993.

AMORIM, B. D. **Indicações metodológicas para o ensino da matemática presentes em livros que circularam em Minas Gerais na primeira metade do século XX**: um estudo da biblioteca pessoal da professora Alda Lodi. Ano de Obtenção: 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Belo Horizonte. 2018.

ANDRÉ, M. D. E. A. et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**, Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, 1999.

ANDRÉ, M. D. E. A. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, MEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento. 2002.

ANDRÉ, M. D. E. A. **A produção acadêmica sobre formação de professores**: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. (Autêntica). Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 45-56, ago/dez. 2009.

ANDRÉ, M. D. E. A. formação de professores nas pesquisas de 1990. In: MACIEL, L. S. B. & NETO, A. S. **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação de professores**: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 45-56, ago/dez. 2009.

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la práxis del análisis mostrada a partir del estúdio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíesen México. **Forum Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-35, 2005.

ARENDT, H. **Entre passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARRUDA, J. P. **Histórias e Práticas de um Ensino na Escola Primária: marcas e movimentos da matemática moderna**. 2011 (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2011.

AUAREK, W. A. Narrativas de professores de matemática sobre sua prática: uma (re) significação identitária? *In:* **Anais** II CIPA, UNESB, Salvador, 2006.

AUAREK, W. A. **Momentos críticos e de crítica nas narrativas de professores de matemática**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Belo Horizonte 2009.

AZEVEDO, H. H. O. Escritas, narrativas & formação docente em Educação Matemática. **Revista de Educação PUC Campinas**, V. 18, n. 3, set/dez. 2013.

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou Transnacionalização da Educação Superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa** Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, p. 56-79, jan.-jun. 2015.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Educação Superior, Internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos**. Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p.273-291, maio/ago. 2013.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.; HEY, A. P. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Educação. **Porto Alegre**, v. 40, n. 3, p. 296-304, set.-dez. 2017.

AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 783-803, set.-dez. 2016.

BARALDI, I. M. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: dos estudos sobre história da educação matemática (inclusiva). HISTEMAT, ANO 4, N. 3, p. 93-102, 2018. Disponível em: <http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/issue/view/13/showToc>. Acesso em: 04 jul. 2019

BARBATO, C. N. **A constituição profissional de formadores de professores de Matemática**. Tese (Doutorado em Educação). 2016. 322p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

BAROJA, J. C. **Las falsificaciones de la Historia** (em relación com la de España). Barcelona, Seix Barral, 1992.

BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa.** Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**: entrevista de Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de janeiro: Editora FGV, 2006. 304 p. 219-229.

BELO, E. S. V.; GONÇALVES, T. O; MANFREDO, E. C. G. Epistemologias da pesquisa narrativa na formação de professores de Matemática: um mergulho nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica. In: **Anais** do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. 2016.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

BERTAUX, Daniel. **Histories de vie ou récits de pratiques?** Méthodologie de l'approche biographique em sociologie. Paris: Rapport CORDES, 1976.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BESLEY, T. Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e das escolas. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault**? Novas Diretrizes para a Pesquisa Educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 65-80.

BICUDO, M. A. V.; D'AMBRÓSIO, U.; MEDEIROS, C. **Educação Matemática**. São Paulo: Moraes, 1987. v. 1. 144p.

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemologia de La investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Volume 4, n.1, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educácion**: enfoque e metodologia. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

BONDÍA, J. L. FERNANDES, F. S. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertérz. Boletim de Educação Matemática (**Bolema**). V. 28, n. 49, Ag/ 2014.

BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. **Actes de la recherche en sciences sociales [ARSS]**, v. 145, décembre 2002a. La circulation internationale des idées. p. 3-8.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002b. 98 p. (Pensamento Contemporâneo; I).

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Bárbara Catani. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRUNER, J. **Realidad Mental y Mundos Posibles**: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Editorial Gedisa S.A, 1988.

BRUNER, J. S. **In search in mind**. New York. Harper Colophon, 1983.

BRUNER, J. **A invenção do ser**: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática,1995, p. 141-161.

BRUNER, J. **Fabricando histórias:** direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. **Trabalho docente – mapeando as pesquisas em teses e dissertações brasileiras**. Educação & Linguagem, ano 10, nº 15, 60-81, jan/jun 2007.

BÚRIGO, E. Z. A Sociedade Brasileira e as Políticas Educacionais. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 64, p. vii-xxvi, ago. 2019.

CAMMAROTA, G. **Fabulações e modelos ou como políticas cognitivas operam em Educação Matemática**. Ano de Obtenção: 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2013.

CAMMAROTA, G.; CLARETO, S. M. A cognição em questão: invenção, aprendizagem e Educação Matemática. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 7, p. 585-602, 2012.

CAPORALE, S. M. M. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática**. 2016. 239 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

CARDOSO, V. C. **A cigarra e a formiga**: uma reflexão sobre educação Matemática brasileira na primeira década do século XXI. 2009. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, D. L.; MARTINS, C. L.; FIORENTINI, D. (Orgs.). **Análises Narrativas de Aulas e Matemática**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. v. 1. 119 p.

CASTRO. F. C. **Aprendendo a ser Professor(a) na Prática**: Estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. 2002. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu e seu esboço de auto-análise. In: **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 45-65, 2008.

CERTEAU, M. **L'écriture de l'histoire**. Paris, Gallimard, 1978.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes do fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CHAPMAN, O. Narrative and teacher-student relationships. In: Conference on teachers' stories of life and work: the place of narrative in personal professional development. Liverpool. **Paper**. Liverpool: University of Liverpool, 1992.

CHARLE, C. **Homo Historicus**. Reflexões sobre a História. Os historiadores e as Ciências Sociais. UFRGS Editora. 2018. 414 p.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de janeiro: Editora FGV, 2006. 304 p. 215-218.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek: Left Coast Press. 2013.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. On Narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching. **Journal of Educational Thought** 21(3). January 1987.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, M. F. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. – Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

CLARETO, S. M. **Terceiras margens**: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá). 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2003.

CLARETO, S. M. Sala de aula de matemática: pesquisa e enfrentamento do fora. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

CLARETO, S. M.; CARVALHO, F. S. T. Pontolinha, linhaponto, linhalinha Matemática e Arte e Educação. **Zetetiké** (*online*), v. 23, p. 279-299, 2015.

CLARETO, S. M.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Espaço Escolar**: travessias e atravessamentos. 01. ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2007. 130p.

CLARETO, S. M.; EUGENIO, C. L.; OLIVEIRA, M. E. ; CARVALHO, B. D. ; ROTONDO, M. A. S. ; FERNANDES, F. S. ; NASCIMENTO, L. A. S. ; SILVA, A. A. ; GOMES, G. C. ; RIBEIRO, M. V. A. ; SA, E. A. Cartografias de um Grupo Por Vir. In: MIRANDA, S. R.; MARQUES, L. P. (Org.). **Trajetórias: caminhos na pesquisa em educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2009, p. 01-19.

CLARETO, S. M. MIARKA, R. eDucAçÃo MAteMátiCA AefeTIvA: nomes e movimentos em avessos. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 794-808, dez. 2015.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D. Stories of experience and narrative inquiry. Washington In: Educational Researcher, vol. 19, nº 5, p. 2-14, 1990.

CONNELLY, M. F.; D. F. CLANDININ. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educaión. Barcelona, Laertes, 1995, 241p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (2000). **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. London: Falmer Press, 1993.

COURA, F. C. F. **A constituição profissional do formador de professores de matemática**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 2018.

CRISTOVÃO, E. M. **Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente**. 2015. Tese (Doutorado em Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2015.

CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. Rio Claro, 2011. 255f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CURY, F. G. De narrativas a análises narrativas: reflexões sobre análise de depoimentos em pesquisas em história da educação (matemática). **Alexandria**, v. 6, n. 1, p. 143-164, abr. 2013.

CURY, F. G.; SOUZA, L. A.; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP). V. 28, n. 49, p. 910-925, ago. 2014.

CURY, F. G.; SILVA, H. História, Literatura e Ficção na Educação Matemática: aproximações com as ideias de Hayden White. **Zetetiké** (on line), v. 23, p. 171-194, 2015.

CUSTÓDIO, J. F.; COSTA, D. A.; FLORES, C. R.; GRANDO, R. C. (Org.). **Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT)**: contribuições para pesquisa e ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

D'AMBROSIO, U. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 9, n. 20 – Ano 2016.

DIENES, Z. P.; GOLDING, E. W. **Exploração do espaço e prática da mediação**. São Paulo: E.P.U., 1977.

DICKINSON, E. A word is dead. In: Johnson, T. H. (org.) **The Poems of Emily Dickinson**. Cambridge: Harvard University Press, 1955. n. 1212.

DORE, L. E.; CLARETO, S. M. Números: a que será que se destina? Currículo e Invenção na Sala de Aula de Matemática. **BOLEMA**, v. 31, p. 1032-1044, 2017.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.

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, Rio Claro, 2014.

FERNANDES, F. S. Somos Educadores Matemáticos: uma questão de arqueologia. **Perspectivas da Educação Matemática.** Volume 9, Número 20 – ANO 2016

FERNANDES, F. S. Histórias da posição cientifico-acadêmica da Educação Matemática no Brasil: sistematização e perspectivas. **Zetetiké,** Campinas, SP, v.25, n.2, mai./ago.2017, p.222-239.

FERNANDES, F. S. Notas sobre ficção, histórias de vida e pesquisa em Educação Matemática: a propósito de 'O impostor', de Javier Cercas. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 165-182. 2018.

FERNANDES, F. S. VALENTE, W. R. 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.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 31-57.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de janeiro: Editora FGV, 2006. 304 p.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte"**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.

FERRAROTTI, F. Storia et storiedivita. Roma-Bari: Laterza, 1981. Pineau, Gaston (com Marie-Michèle). **Produires a vie**: autoformation et autobiographie. Paris: Edilig, Montréal, Saint-Martin, 1983.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FILLOS, L. M. **Modelagem Matemática nos anos 1980**: narrativas e itinerários de cursos de especialização. 2019. 375 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

FIORENTINI, D. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática**: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação. 1994. (Tese em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1994.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de Matemática: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D. (org.) **Formação de professores de Matemática**: Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 121-156.

FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.) **Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**. Campinas: Alínea Editora, 2006, 248p.

FIORENTINI, D.; ESPINOSA, A. J. (Org.). **Histórias de aulas de Matemática: compartilhando saberes profissionais**. 1. ed. Campinas: Editora Gráfica FE/Unicamp, 2003. v. 1. 89p.

FIORENTINI, D.; ESPINOSA A. J.; MELO, G. F. A; PINTO, R. A. **História de aulas de Matemática: trocando, escrevendo, praticando, contando**. 1. ed. Campinas: Gráfica FE / CEMPEM, 2001. v. 1. 51p.

FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P. (Org.); CARVALHO, D. L. (Org.). **Narrativas de Práticas de Aprendizagem Docente em Matemática**. 1ª. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. v. 1. 204p.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M.A. (Org.). **Por trás da porta, que matemática acontece?** 1ed.Campinas: Gráfica da FE/Unicamp - CEMPEM, 2001, v. 1, p. 17-44.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.** São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

FIORENTINI, D., PASSOS, C. L. B., LIMA, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática**: período 2001-2012. Campinas: FE-Unicamp. E-book. 2016.

FLORES, C. R. **Geometria e Visualização**: Desenvolvendo a competência heurística através da reconfiguração. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 1997.

FLORES, C. R. Registros de representação semiótica em matemática: história, epistemologia, aprendizagem. **BOLEMA**. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 26, p. 77-102, 2006.

FLORES, C. R. **Olhar, saber, representar**: Sobre a Representação em Perspectiva. São Paulo: Musa Editora, 2007. (Biblioteca aula Musa educação matemática; v. 4).

FLORES, C. R. Entre Kandinsky, crianças e corpo: Um exercício de uma pedagogia pobre. **Zetetiké** (UNICAMP), v. 23, p. 238-252, 2015.

FLORES, C. R. Descaminhos: potencialidades da Arte com a Educação Matemática. **BOLEMA**: Boletim de Educação Matemática (Online), v. 30, p. 502-514, 2016.

FLORES, C. R. In-fante e Profanação do Dispositivo da Aprendizagem Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, p. 171-188, 2017.

FLORES, C. R.; ARRUDA, J. P. REGINA DAMM. In: Valente, W. R. (Org.). **Educadoras Matemáticas**: Memórias, Docência e Profissão. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2013, v. 1, p. 321-334.

FLORES, C. R.; MACHADO, R. B.; WAGNER, D. R. GECEM em montagem ou produzir conhecimento com um grupo que estuda educação matemática. In: CUSTÓDIO, J. F.; COSTA, D. A.; FLORES, C. R.; GRANDO, R. C. (Org.). **Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT)**: contribuições para pesquisa e ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 129-146.

FLORES, C. R.; MENDES, I. A. (Org.). Edição temática Arte, Matemática e Educação Matemática. **REMATEC**. 7. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2012. v. 1. 124p.

FLORES, C. R.; WAGNER, D. R.; BURATTO, Ivone C. F. Pesquisa em Visualização na Educação Matemática: Conceitos, Tendências e Perspectivas. **Educação Matemática Pesquisa** (Impresso), v. 14, p. 31-45, 2012.

FLUGGE, F. C. G. **Potencialidades das Narrativas para a Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática**. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

FRANCISCO, B. M**. Um Oficinar-de-Experiências que Pensa com Crianças**: Matemáticas-Cubistas, Formas Brincantes e Ex-posições. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. 2017

FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de Matemática**. Tese (Doutorado em Educação). 250f. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2006.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes** (EDUSF), v. 25, p. 63-71, 2007.

FURLANETTO, E. C.; NACARATO, A. M.; GONÇALVES, T. V. O. (Org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. 1ed.Curitiba: CRV, 2018, v. 1. 279 p.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: o cuidado de si. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras filosóficas).

GALLO, S. Algumas notas em torno da pergunta: "o que pode a imagem?" **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 9, n. 1, p. 16 - 25. – jan./abr. 2016.

GARNICA, A. V. M**. A interpretação e o fazer do professor de Matemática: um estudo sobre a possibilidade do exame hermenêutico na Educação Matemática**. 1992. Dissertação. (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 1992.

GARNICA, A. V. M. **Fascínio da Técnica, Declínio da Crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática**. 1995. Tese. (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 1995.

GARNICA, A. V. M. Estacas em Paisagens Móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In: TEIXEIRA, I. A. de C. et al. (Org.). **Viver e Contar**: experiências e práticas de professores de Matemática. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 329-345. (Coleção Contextos da Ciência).

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Revista Alexandria de Educação em Ciência e Tecnologia**, n. 1, p. 35-60, 2013.

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: Mapear a Formação de Professores de Matemática. In GARNICA, A. V. M. (org.). **Cartografias Contemporâneas**: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil. P. 39-66. Curitiba-PR: Appris, 2014.

GARNICA, A. V. M. História Oral em Educação Matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral** (Rio de Janeiro), v. 18, p. 35-53, 2015.

GARNICA, A. V. M. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: mape-amento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram matemática no Brasil. **HISTEMAT**, ANO 4, N. 3, p. 68-92, 2018. Disponível em: <http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/issue/view/13/showToc>. Acesso em: 04 jul. 2019.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N. e SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, n. 41, p. 213-250, 2011.

GARNICA, A. V. M.; OLIVEIRA, F. D. de. Hemera: uma proposta para a sistematização eletrônica de narrativas. **História Oral**, Associação Brasileira de História Oral (ABHO), v. 19, n. 1, p. 59-79, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Vin%C3%ADcius /Downloads/630-2047-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GATTI, A. B. BARRETTO, E. S. S & ANDRÉ, M. D. E. A. (Org.) **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GESSER, G. J. **Pensar matemática com a arte cubista**: uma experiência com crianças do quinto ano do Colégio de Aplicação da UFSC. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Matemática Licenciatura). Centro de Ciências Físicas e Matemática. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 12, n. 30, 2019.

GOMES, M. L. M. **Multiplicidade e pontos críticos de funções definidas em variedades com bordo**. (Dissertação). Universidade Federal de Belo Horizonte. 1984.

GOMES, M. L. M. Matemática e Escola: uma experiência integradora na Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais. **Zetetiké**, Campinas, v. 5, n.7, p. 95-109, 1997.

GOMES, M. L. M. **Quatro visões iluministas sobre a educação matemática**: Diderot, d'Alembert, Condillac e Condorcet. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2003.

GOMES, M. L. M. Os números racionais em três momentos da história da matemática escolar brasileira. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, p. 17-44, 2006.

GOMES, M. L. M. **Quatro visões iluministas sobre a educação matemática**: Diderot, d'Alembert, Condillac e Condorcet. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. v. 1. 344p.

GOMES, M. L. M. Potencialidades da Literatura como Fonte para a História da Educação Matemática: a obra de Pedro Nava. **Bolema**, Rio Claro, impresso, v. 21, p. 89-110, 2008.

GOMES, M. L. M. (Prefácio do livro) **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Ílion, 2010 (Prefácio).

GOMES, M. L. M. Sobre o ensino da Aritmética na Escola Nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a História da Educação Matemática. Covilhã (Portugal). **Actas** do I Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática. Lisboa: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2011. p. 272-280.

GOMES, M. L. M. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 26, p. 105-138, 2012.

GOMES, M. L. M. **História do ensino da matemática: uma introdução**. 1. ed. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. v. 1. 68p.

GOMES, M. L. M. História da Educação Matemática, Formação de Professores a Distância e Narrativas Autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada. **Bolema**, Rio Claro, impresso, v. 28, p. 820-840, 2014.

GOMES, M. L. M. Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, p. 587-606, 2015.

GOMES, M. L. M. Os 80 anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**. v. 30, p. 424-438, 2016.

GOMES, M. L. M. Desafios da Formação Docente na Licenciatura em Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 9, n. 21 – Ano 2016.

GOMES, M. L. M. Ensino da aritmética na escola de primeiras letras no século XIX: as memórias de Humberto de Campos. **Acta Scientiarum**. Education (Online), v. 39, p. 347, 2017.

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

GOMES, M. L. M. Elementos de uma História de Formação Docente: as memórias de um professor de Matemática. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 32, p. 191-211, 2018.

GONÇALVES, T. V. O. **Metodologia da Convergência: indivíduo, conhecimento e realidade - uma proposta para formação de professores de Ciências**. 1981. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual de Campinas. 1981.

GONÇALVES, T. V. O. Uma fresta nos bastidores: Investigando questões epistemológico-metodológicas na construção de uma pesquisa. In: II Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (II ENPEC). 1999. VALINHOS. **Atas** do II. Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. Florianópolis. 1999.

GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2000

GONÇALVES, T. V. O. Formação Inicial de Professores: prática docente e atitudes reflexivas. **Amazônia** (Banco da Amazônia), Belém/Pará, v. 1, n.1, p. 73-79, 2005.

GONÇALVES, T. V. O.; NARDI, R. Aspectos epistemológicos da Pesquisa Narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de Educação em Ciências e Matemáticas, no período de 2000 a 2012**. Atas CIAIQ**. 2016. Investigação Qualitativa em Educação. Volume 1.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

GRAFTON, A. **Forgers and critics**. Creativity and duplicity in Western scholarship. Princeton University Press, 1990.

GRANDO, R. C. (Org.); TORICELLI, L. (Org.); NACARATO, A. M. (Org.). **De professora para professora**: conversas sobre iniciação matemática. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática.OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Org.). **Abordagens Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas em Educação Matemática**. 1ed. Brasília: SBEM, 2018, v. 1, p. 90-112. (Coleção SBEM; 13).

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA – GEPFPM. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática e as Revisões Sistemáticas. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Org.). **Abordagens Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas em Educação Matemática**. 1ed.Brasília: SBEM, 2018, v. 1, p. 90-112. (Coleção SBEM; 13).

GUIMARÃES, M. F. (2004). **O desenvolvimento de uma professora de Matemática do ensino básico**: Uma história de vida (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).

GUIMARÃES, M. F. **A fidelidade à origem**: o desenvolvimento de uma professora de matemática. 2005. Coleção Investigação em Educação, pela Editora Edições Colibri e pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

HART, L. **Life history methods in the study of teacher change and reform in mathematics education**. North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education Conference, Blacksburg, Virginia, 1991.

HALBWACHS, M. **La Mémoire collective**. Paris: PUF, 1968.

JOSSO, C. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. **Aprender ao longo da vida**, n. 2, p. 16-23, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, São Paulo: CORTEZ, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In. BAUER, M. W; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KERSCHER, M. M. **História e exercício do olhar matematicamente**: as pinturas de João Zeferino da Costa em foco. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Matemática Licenciatura) - Universidade Federal de Santa Catarina.

KUHN, T. T. **Aproximações do Desenho e da Geometria nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Cientifica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative sintax. In: _____. (Ed.). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. p. 352-96.

LARROSA, J. KOHAN, W. **Apresentação da Coleção Educação: Experiência e Sentido**. In: 2017. LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.** México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 459 p. (Coleção Humanitas).

LEMOS, F. C. S. JÚNIOR, H. R. C. A Genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 353-357, 2009.

LIMA, M. C. N. **O Nu de Martinho de Haro**: interlocuções matemáticas por meio do olhar. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Matemática Licenciatura).

LOSANO, L.; FIORENTNI, D. A constituição identitária de professores de matemática no contexto dos mestrados profissionais. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-26, 2018.

LOSANO, A. L.; FIORENTINI, D. Análise das ênfases formativas de mestrados profissionais destinados a professores de matemática. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, p. 278-307, 2018.

LOSANO, A. L.; FIORENTINI, D.; VILLARREAL, M. E. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 21, p. 287-315, 2017.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACHADO, R. **Ciência e Saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

MACHADO, R. B**. Cartografia, Saber, Poder**: Da emergência do desenho como disciplina escolar, Ano de obtenção. 2017. Tese (Doutorado em Educação Cientifica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina.

MACHADO, R. B.; FLORES, C. R. De uma vida modelada pelas narrativas de si: MARIA SALETT BIEMBENGUT. In: Valente, W. R. (Org.). **Educadoras Matemáticas**: Memórias, Docência e Profissão. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2013, v. 1, p. 229-246.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemá-tica: dos estudos sobre Hermenêutica de Profundidade. **HISTEMAT**, ANO 4, N. 3, p. 133-146, 2018. Disponível em: <http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/issue/view/13/showToc>. Acesso em: 04 jul. 2019

MEGID, M. A. B. A. **Formação inicial de professoras que ensinam matemática mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.

MELO, J. R. **A Formação do Formador de Professores de Matemática no Contexto das mudanças curriculares**. 2010, 300p. Tese (Doutorado em Educação, área: Educação Matemática) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP, 2010.

MELO, M. J. M. D. **Olhares sobre a formação do professor de matemática**. Imagem da profissão e escrita de si. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2008.

MELO, M. J. M. D. **Olhares sobre a formação do professor de Matemática**: imagens da profissão nas escritas de si. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2012. 230p.

MENEGUZZI, T. **Os Perspectógrafos de Dürer na educação matemática: história, geometria e visualização**. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2009.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (RBCS). vol. 32 n° 94 junho/2017.

MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, n. 27, p. 70-93, set./out./nov./dez. 2004.

MIGUEL, A. Entre Jogos de Luzes e de Sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. **Perspectivas da Educação Matemátic**a – INMA/UFMS – v. 9, n. 20, 2016.

MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. Constituição de três campos afins de investigação: história da matemática, educação matemática e história & educação matemática. **Revista Teoria e Prática da Educação**, volume 4, n. 8, junho/2001, pp. 35-62 - ISSN 1415-837X – Universidade Estadual de Maringá (MG).

MONTEZUMA, L. F. **Saberes mobilizados por um grupo de professoras diante do desafio de integrar a Literatura infantojuvenil e a Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. 2010.

MONTEZUMA. L. F. **Entre fios e teias de formação**: narrativas de professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais? Constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. 2016.

MORAES, J. C. P. **Experiências de um corpo em Kandinsky**: formas e deformações num passeio com crianças. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Cientifica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

MORAIS, M. B. **Peças de uma História**: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN). 2012. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MORAIS, M. B. de. **Se Um Viajante...** Percursos e Histórias Sobre a Formação de Professores de Matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 1006 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

MOREIRA P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar (segunda edição). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1. 121p.

MOURA, F. J. **Narrativas de Vida de Professores da Educação Infantil na Constituição da Formação Docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

NACARATO, A. M. **A construção do conceito de número na educação escolarizada**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1995

NACARATO, A. M. **Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando geometria**. 2000. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) – FE/Unicamp. Campinas, SP.

NACARATO, A. M. (Org.). **Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

NACARATO, A. M. Conhecimento produzido por professoras dos anos iniciais com tarefas sobre o pensamento algébrico. In: VIII Congreso Ibeoramericano de Educación Matemática, 2017, Madrid**. Libro de Actas del Congreso**. Madrid: VIII CIBEM, 2017. v. 1. p. 1-8.

NACARATO, A. M; FREITAS, A. P. (Org.); ANJOS, D. D. (Org.); MORETTO, M. (Org.). **Práticas de letramento matemático nos anos iniciais**: experiências, saberes e formação docente. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

NACARATO, A. M.; GOMES, A. A. M.; GRANDO, R. C. (Org.). **Experiências com geometria na escola básica**: narrativas de professores em (trans)formação. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. v. 1. 280p.

NACARATO, A. M.; GRANDO, R. C. (Org.). **Estatística e Probabilidade na Educação Básica**: professores narrando suas experiências. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1. 288p.

NACARATO, A. M.; SOUZA, D. A. (Org.); BETERELI, K. C. (Org.). **Entrecruzando vozes e olhares**: letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. **Narrativas na pesquisa em Educação Matemática**: caleidoscópio teórico e metodológico. Boletim de Educação Matemática (Bolema), v. 28, n. 49, p.701-716, 2014.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; GARNICA, A. V. M. Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente. **Anais** do IV CIPA. 2010. (Mesa-redonda)

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. A produção de narrativas como dispositivo de pesquisa e de formação do professor que ensina matemática. In: VIII Congreso Ibeoramericano de Educación Matemática, 2017, Madrid. **Libro de Actas** del Congreso. Madrid: CIBEM, 2017. v. 1. p. 1-8.

NACARATO, A M.; OLIVEIRA, A. M. P.; FERNANDES, D. Histórias da formação e de professores que ensinam Matemática: possíveis aproximações teórico-metodológicas. **Zetetiké**, v. 25, n. 1, (46-74). Dossiê Temático. 2017.

NACARATO, A. M. [et al]. Tendências das pesquisas brasileiras que têm o professor que ensina matemática como campo de estudo: uma síntese dos mapeamentos regionais. In: FIORENTINI, Dario, PASSOS, C. L. B., LIMA, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa**

acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001-2012. Campinas: FE-Unicamp. 2016, p. 319-337.

NACARATO, A. M. PASSEGGI, M. C. **Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras**: representações sobre a matemática escolar. Revista Educação PUC-Camp. Campinas, set/dez. 2013.

NEISSER, U. Nested structure in autobiographical memory. In: RUBIN, D. C. (ed.) **Autobiographical memory**. Cambrigde University Press. 1986.

NIETZSCHE, F. W. **Sobre verdade e mentir**a. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Editora Hedra. 2007.

NÓVOA, A. FINGER, M. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida). 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora, 1995. p. 11-30 (Colecção Ciências da Educação).

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1998.

ONG, W. J. **Orality and Literacy**. The Technologizing of the Word. London/New York: Methuen & Co, 1982.

OLIVEIRA, F. D. **Hemera**: sistematizar textualizações, possibilitar narrativas. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista. Bauru. 2014.

OLIVEIRA, M. E. **Aprender enquanto travessia**: entre banalidades e formações e matemáticas e línguas e peles e escritas... Uma vida. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática**: Uma análise da influência francesa. Coleção Tendências em Educação Matemática. Editora Autêntica: 128 p. 2007.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. C. Pierre Bourdieu: da "ilusão" à "conversão" autobiográfica. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, M. C. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa(auto)biográfica com crianças. In: Passeggi, M.; Furlanetto, E.; Palma, R. **Pesquisa(auto)biográfica, infância, escola e diálogos intergeracionais**, Curitiba: CRV, p. 47-66. 2016.

PASSEGGI, M. C. SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográficono Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **InvestigaciónCualitativa**, 2(1) pp. 6-26, 2016.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PASSOS, C. L. B. [at al.] Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática - GEM: das narrativas de formação à pesquisa narrativa. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Org.). **Abordagens Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas em Educação Matemática**. 1ed. Brasília: SBEM, 2018, v. 1, p. 210-233. Brasília: SBEM, 2018. (Coleção SBEM; 13).

PASSOS. C. L. B. **As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações**: uma dimensão axiológica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1995.

PASSOS. C. L. B. **Representações, Interpretações e Prática Pedagógica**: A Geometria na Sala de Aula. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2000.

PASSOS, C. L. B. Narrativas de licenciandos de Matemática participantes em grupo de estudos. In: Vera Lúcia Gaspar da Silva; Jorge Luiz da Cunha. (Org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica**. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 1, p. 149-166.

PASSOS, C. L. B. As narrativas como forma de pesquisa e de formação de professores. **Interacções** (Portugal), V. 7, n.18, (2011).

PASSOS, C. L. B. Trajetória de uma professora que ensina matemática nos anos iniciais marcada em narrativas. In: FURLANETTO, E. C.; NACARATO, A. M.; GONÇALVES, T. V. O. (Orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docente**. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 181-194.

PASSOS, E., BARROS, R. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina; 2014, p. 150-171.

PAULA, R. B. **Retratos do Formador de professores de Matemática a partir das pesquisas acadêmicas produzidas na região Centro-Oeste (2005-2012)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2014.

PAULA, M. J. Experiências e estilos de professores e professoras de matemática. In: **Anais** II CIPA, UNESB, Salvador, 2006.

PINTO, N. B. A SBEM e a Produção de Conhecimento em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 65, p. i-xvi, dez. 2019.

PEREIRA, C. A. B. **Como nos tornamos formadores de professores**: Processo de constituição profissional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. p. 2017.

POLETTINI, A. F. F. **Teacher's perceptions of change**: an examination of mathematics teaching life histories. Athens, Georgia: University of Georgia, 1995.

POLETTINI, A. F. F. História de vida relacionada ao ensino de matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento de professores. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.4, n.5, p. 29-48, jan/jun. 1996.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative Knowing and the Human Sciences. **Albany**: State University of New York Press, 1988.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C. & ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, pp. 42/59.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Tradução Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

PINTO, R. A. **Quando professores de matemática tornam-se produtores de textos escritos**. 2002. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática). FE/Unicamp. Campinas, SP.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; CUNHA, M. H. & SEGURADO, M. L. **Histórias de investigações matemáticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1998.

POPHAM & BAKER. Como Planejar a Sequência de Ensino: **Editora Globo**, Porto Alegre, 1978. 144 p.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta/** [tradução Ricardo Santhiago] –São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R; SIMAS, V. F. Pesquisa narrativa em três dimensões. Uma versão deste texto foi publicada em VI CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – **Modos de Viver, Narrar e Guardar**. V. 6; 2014: Rio de Janeiro, RJ.

REIS, E. B. O. **Constituição de acervo documental para a História do Departamento de Matemática da UFMG**. Início: 2017. Iniciação Científica (Graduando em Licenciatura em Matemática). Universidade Federal de Belo Horizonte.

RICOEUR, P. **Temps et récit**. Paris, Seuil, 1983-85.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, P. **O tempo e a narrativa**. V.1. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RIESSMAN, C. K. Analysis of Personal Narratives. In: GUBRIUM J. A.; HOLSTEIN J. F. (Eds.). **Handbook of Interview Research**: Context and Method. Sage, p. 695-711, 2002.

RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. In: KELLY, N. et al. (Eds.) **Memory & Everyday Life**. Huddersfield: University of Huddersfield, 2005. p. 1-8.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. v.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

ROLNIK, S.; GUATTARI, F. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. v. 1.

ROMANOWSKI, J. P. **Tendências da pesquisa em formação de professores**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME, v. 8, n. 2, p. 479-499, mai./ago. 2013.

ROSA, F. M. C. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva**: análises de memoriais de formação. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP). 2013.

ROTONDO, M. A. S. **O que pode uma escola?** cartografias de uma escola do interior brasileiro. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

ROTONDO, M. A. S. Fazer da matemática problema a ser inventado inventando formação. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 1071-1088, 2014.

RUBIN, D. C. (ed.) **Autobiographical memory**. Cambrigde University Press. 1986.

SANTOS, B. S. **O fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 11).

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHIFTER, D. **Voicing the New Pedagogy**: Teachers Write about Learning and Teaching Mathematics. Center for the Development of Teaching Paper Series. Newton, MA: Education Development Center, 1994.

SCHIFTER, D. **What's happening in Math Class?** Envisioning new practices through teacher narratives. v. 1 Teachers College, Columbia University, New York and London 1996a.

SCHIFTER, D. **What's happening in Math Class?** Reconstructing Professional identities. v. 2: Teachers College, Columbia University, New York and London. 1996b.

SCHIFTER, D.; FOSNOT, C. T. **Reconstrunting Mathematics Education**: Stories of Teachers Meeting the Challenge of Reform. 1992.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEGOVIA, J. D. La teoria fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos e herramientas. In: ABRAHÃO, M.H. M.B.; BOLIVAR, A. (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica em educación**: miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SILVA, A. A. **Aprendizagens em uma sala de aula de matemática**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

SILVA, H. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: dos estudos sobre intervenções na formação de professores. **HISTEMAT**, ANO 4, N. 3, p. 103-119, 2018. Disponível em: <http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/issue/view/13/showToc>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SILVA, H. A História Oral como abordagem em espaços formativos formais de profes-sores de Matemática. **HISTEMAT**, v. 2, n. 3, p. 168-184. 2016. Disponível em: <http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/109/78>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, H. Integrando história oral e narrativas a abordagens pedagógicas problemati-zadoras na formação inicial de professores de matemática. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas (SP), v. 18, n. 3, p. 269-285, set./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2096/1860>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SILVA, M. S. **Tópicos de Álgebra Linear**: Aplicação à teoria de Polinômios ortogonais. 2006. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Matemática) – Centro Universitário de Votuporanga, Votuporanga, 2006

SILVA, M. S. **A História da Matemática nos documentos de orientações curriculares e a sua presença nos livros didáticos**. Monografia. (Especialização em Matemática) – Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. 2010.

SILVA, M. S. **Sobre a Formação de Professores das Séries Iniciais na região de São José do Rio Preto/SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2015.

SILVA, M. S. Sobre o contexto histórico dos cursos de formação de professores em nível de Magistério. **Anais** do Congresso Brasileiro de Educação (CBE) Bauru. 2017.

SILVA, M. S; SILVA, H. Movimentos das Narrativas na Educação Matemática Brasileira e o Lugar da História Oral. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 10, p. 161-179, jan./abr. 2019.

SILVA, M. S.; FILLOS, L. M. Alguns modos de operar do Grupo História Oral e Educação Matemática. No prelo.

SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C. A atuação do grupo de estudos docência, memória e gênero GEDOMGE - FEUSP (1994-2006). In: SOUZA, E. C. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 21-30.

SOUZA, A. P. G. **Histórias infantis e matemática**: a mobilização de recursos, apropriação de conhecimentos e a receptividade de alunos de 4ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 2008

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de pedagogia. 2012**. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

SOUZA, S. J. Tempo, memória e história de professores. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 3. N. 2, 1998.

SOUZA, C. A. **Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática** – aproximações. 2016. 421f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2004.

SOUZA, E. C. Pesquisa Narrativa, (auto)Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010.

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; DELORY-MOMBERGER, C.; SUÁREZ, D. H. Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no campo da pesquisa (Auto) Biográfica. **Revista TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 11, nº 2, jan./abr. 2010.

SOUZA, G. L. D. **Três Décadas de Educação Matemática**: um estudo de caso da baixada santista no período de 1953-1980. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

SOUZA, J. I.; FLORES, C. R. Olhar [para] e pensar [com] as imagens: problematizações para a construção de uma História da Educação Financeira. **VIDYA**, v. 39, n. 2, p. 635-649, jul./dez., Santa Maria, 2019.

SOUZA, L. J. **A Aritmética elementar de Charles Sanders Peirce**: tradução e notas para uma hermenêutica. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2017.

SOUZA, R. D. de. **Era uma vez**... aprendizagens de professoras escrevendo histórias infantis para ensinar matemática. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA, T. F. de. **Letramento matemático e histórias infantis**: significações matemáticas em um 2º ano do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-41.

TEIXEIRA, I. A. C. (Org.); PAULA, M. J. (Org.); GOMES, M. L. M. (Org.); AUAREK, W.A. (Org.). **Viver e contar**: experiências e práticas de professores de Matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. v. 1. 448p.

THERRIEN, S. M. N. THERRIEN, J. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão**: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

THOMPSON, A. The relationship oh teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. **Educational Studies in Mathematics**, 15, 105-127. 1984.

THOMPSON, A. (1992) Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Em D. Grouws (Ed.), **Handbook of research on mathematics learning and teaching** (pp. 127-146). Nova Iorque: Macmillan.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TIZZO, V. S. **A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógico na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

TIZZO, V. S. **Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2019.

TIZZO, V. S.; FLUGGE, F. C. G.; SILVA, H. da. Práticas Possíveis com a História Oral na Formação Inicial de Professores (de Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 887-908, dez. 2015.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Coleção Pensadores & Educação. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, A. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro 2009.

VIANNA, C. R. **Matemática e História: Algumas relações e implicações pedagógicas**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

VIANNA, C. R. **Nota musical**: Alusão à Sinfonia nº 5 em Dó Menor de Beethoven. "Artes e Educação Matemática" pela Zetetiké em 2015.

WITTGENSTEIN, L. **Anotações sobre as cores**. Lisboa: Edições Setenta, 1987.

ZAGO, H. S. **Ensino, geometria e arte**: um olhar para as obras de Rodrigo de Haro. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Cientifica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

ZAQUEU, A. C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Formação de Professores de Matemática**: perspectivas de ex-bolsistas. 2014. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ZAQUEU, A. C. M. **Narrativas na Formação de Professores**: possibilidades junto ao Pibid da UFSCAr. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2019.

Apêndices

Tabela com informações sobre os colaboradores e entrevistas

Líderes (Colaboradores)	Grupo de Pesquisa	Criação do grupo (ano)	Data e local da entrevista
Antonio Vicente Marafioti Garnica	GHOEM – Grupo História Oral e Educação Matemática	2002	27/07/2017 Bauru – SP
Adair Mendes Nacarato	HIFOPEM – Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática	2010	16/08/2017
	GRUCOMAT – Grupo Colaborativo em Matemática	2003	Campinas – SP
Cármen Lúcia Brancaglion Passos	GEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática	2004	21/08/2107 Rio Claro – SP
Dario Fiorentini	GEPFPM – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Professor de Matemática	1999	20/10/2017
	PRAPEM – Prática Pedagógica em Matemática	1995	Campinas – SP
	GdS – Grupo de Sábado	1999	
Sônia Maria Clareto	Travessia – Grupo de Pesquisa	2013	25/06/2018 Juiz de Fora – MG
Terezinha Valim Oliver Gonçalves	(Trans)formação	2000	27/06/2018 Belém – PA
Cláudia Regina Flores	GECEM – Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática	2009	28/06/2108 Florianópolis – SC
Maria Laura Magalhães Gomes	GHOEM – Grupo História Oral e Educação Matemática	2002	01/10/2018 Belo Horizonte – MG

Roteiro para entrevista

I. APRESENTAÇÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA DO COLABORADOR

- Nome, formação, quando e onde começou sua carreira docente...

II. AS NARRATIVAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES (a partir de suas perspectivas)

- Comente, por favor, sobre os seus primeiros contatos com as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática;
- Como o(a) senhor(a) entende as "narrativas": um movimento educacional, um ideário, uma teoria, recurso didático, metodologia de pesquisa, ou uma tendência na pesquisa em Educação (Matemática)?
- De qual país surgiu esse "ideário"? Segundo os seus estudos, quais pesquisadores/educadores foram os disseminadores desse movimento entre os países?
- O que caracterizou (ou caracteriza) esse "movimento" acadêmico educacional internacional?
- Em que período e como esse "ideário" adentrou o território propriamente da Educação Matemática? Como se encontrava o cenário educacional brasileiro quando essas ideias começaram a circular em nosso meio?

III. NARRATIVAS A PARTIR DOS GRUPOS DE PESQUISA

- Fale, por favor, sobre os interesses na constituição do grupo de pesquisa em que você é líder. A constituição do grupo se deu por conta das narrativas ou foi anterior a esse movimento;
- Comente, por favor, sobre quais perspectivas de narrativas são trabalhadas no grupo e quais os aportes teóricos utilizados;
- Frente às suas compreensões sobre os modos de mobilizações de narrativas, o que poderia ser dito com relação às suas potencialidades e limitações no processo de formação professores que ensinam Matemática?
- As atividades que desenvolve no grupo têm mobilizado algumas ideias para a sua prática como professor(a)? Se sim, quais? Comente, por favor.
- Você participou ou participa de outros grupos? Fale sobre as convergências, singularidades e possíveis distanciamentos em torno das narrativas;

- O grupo de pesquisa que você participa/coordena mantem algum contato fora do país;
- Fale sobre os grupos de pesquisa enquanto propagadores da produção do conhecimento na Educação Matemática;
- O que dizem os alunos (futuros professores) ao trabalhar com as narrativas na formação de professores;
- É perceptível algum movimento que faz uso das narrativas nos documentos oficiais e/ou nas diretrizes curriculares dos programas de formação de professores que ensinam Matemática?
- Como, segundo sua perspectiva, as narrativas podem ser trabalhadas nas etapas do ensino básico? Há algum movimento nesta direção?
- Fale sobre os congressos (eventos em geral) e Associações/Sociedades que promovem e contribuem para a disseminação desse movimento no Brasil?
- Como o(a) senhor(a) compreende a temática "Narrativas na formação de professores que ensinam Matemática"? Quais os principais aspectos a serem considerados no processo de mobilização das narrativas em ações formativas?
- Quais os impactos e as particularidades que as narrativas causaram (e/ou influenciaram) a proposta de seu trabalho e de seus conhecimentos como educador(a) matemático(a)?
- O(A) senhor(a) poderia citar outros grupos de pesquisa (ou outros pesquisadores) que trabalham com as narrativas na formação de professores no âmbito da Educação Matemática?

IV. EXPECTATIVAS FUTURAS (EM RELAÇÃO À)

- Formação de professores que ensinam Matemática no Brasil;
- Pesquisa com as narrativas no grupo de pesquisa e pesquisa na Educação Matemática em geral;
- Fatos marcantes no contexto educacional;
- Projetos pessoais e profissionais;
- Deseja conversar sobre algo mais;

Carta de Apresentação e Intenções de Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Rio Claro
IGCE – PPGEM

Apresentação de Intenções de Pesquisa e Entrevista

Pesquisadora: Marinéia dos Santos Silva (Doutoranda, PPGEM/Unesp, Rio Claro)
Orientadora: Heloisa da Silva (PPGEM/Unesp, Rio Claro)
www.ghoem.org

Prezado(a) professor(a) ... líder do Grupo de Pesquisa ...

Vimos, pelo presente, convidá-lo para participar da pesquisa de doutorado de Marinéia dos Santos Silva, com apoio financeiro bolsa Capes, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, sob orientação da Profa Dra Heloisa da Silva. Tal projeto tem por objetivos *compreender o movimento de apropriação e circulação das narrativas na comunidade acadêmica – Educação Matemática –, a partir dos grupos de pesquisa que estudam as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática, e, estudar as movimentações teórico-metodológicas distintas que embasam essa interface até o momento*. Esse projeto se insere em uma das linhas de pesquisa do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), intitulada *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção*, cuja finalidade principal é elaborar, aplicar e analisar estratégias alternativas para a formação de professores que ensinam Matemática considerando, dentre tais estratégias, a História Oral e, mais amplamente, as narrativas no âmbito educacional.

Para tanto, queremos dialogar com os líderes dos grupos de pesquisa – que também participam de outros grupos que envolvem essa temática –, a fim de obtermos subsídios para as nossas intenções, entendendo a relevância de tais grupos – e pesquisadores – para a legitimação e produção do conhecimento sobre as narrativas na Educação Matemática.

Seguindo, então, as orientações metodológicas da História Oral, vimos convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa de doutorado por meio de uma de entrevista, a partir da qual pretendemos explorar o modo como o trabalho com narrativas tem sido mobilizado no Grupo de Pesquisa coordenado por vossa senhoria, bem como as concepções, práticas, experiências e vivências do Grupo com as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática – sobretudo na Educação Matemática de uma maneira geral.

Como a entrevista será áudio-gravada, o(a) entrevistado(a) terá plena liberdade de interferir no material, no sentido de vetar a audição de passagens, e/ou proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. As gravações ficarão sob a guarda do entrevistador, que se dispõe a cumprir essas exigências, constituindo fonte histórica de referência para futuros trabalhos de outros professores e também pesquisadores. Reitera-se que toda e qualquer publicação das entrevistas será feita desde que autorizada pelo(a) entrevistado(a) – participante e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por ele(a), que 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 necessárias.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados com as gravações compreendem: a) uma transcrição literal do que foi dito; b) uma edição do que foi dito, recriando-se o texto de modo a se excluir vícios de linguagem 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 esse dê sua aprovação ou proponha as mudanças que julgar necessárias; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos.

Atenciosamente,

Marinéia dos Santos Silva

Profa. Dra. Heloisa da Silva

Termos de Cessão de Direitos

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, **Antonio Vicente Marafioti Garnica**, professor da Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Bauru, declaro para fins de comprovação, ceder à Marinéia dos Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro, RG inscrito sob o número 33.578.560–8 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 27 de julho de 2017, transcrita, textualizada e legitimada por mim no dia 20 de abril de 2018 para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto à referida instituição. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos, no entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente.

Rio Claro/SP, 11 de setembro de 2018.

Antonio Vicente Marafioti Garnica
RG: 12.631.047 SSP-SP

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, **Adair Mendes Nacarato**, professora da Universidade São Francisco, campus de Itatiba, declaro para fins de comprovação, ceder à Marinéia dos Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro, RG inscrito sob o número 33.578.560-8 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 16 de agosto de 2017, transcrita, textualizada e legitimada por mim no dia 29 de maio de 2018 para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto à referida instituição. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos, no entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

São Carlos/SP, 30 de agosto de 2018.

Adair Mendes Nacarato

Adair Mendes Nacarato

RG: 5.666.845-4

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, **Cármen Lúcia Brancaglion Passos**, professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), declaro para fins de comprovação, ceder à Marinéia dos Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro, RG inscrito sob o número 33.578.560–8 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 21 de agosto de 2017, transcrita, textualizada e legitimada por mim no dia 16 de agosto de 2018 para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto à referida instituição. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos, no entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

São Carlos/SP, 30 de Agosto de 2018.

Cármen Lúcia Brancaglion Passos

RG: 7963972-9

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, **Dario Fiorentini**, professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), declaro para fins de comprovação, ceder à Marinéia dos Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro, RG inscrito sob o número 33.578.560-8 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 20 de outubro de 2017, transcrita, textualizada e legitimada por mim no dia 28 de agosto de 2018 para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto à referida instituição. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos, no entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente.

São Carlos/SP, 30 de agosto de 2018.

Dario Fiorentini

RG: .59.462.110-0.

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, **Sônia Maria Clareto**, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, declaro para fins de comprovação, ceder à Marinéia dos Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro, RG inscrito sob o número 33.578.560-8 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 25 de junho 2018, transcrita, textualizada e legitimada por mim no dia 27 de janeiro de 2019 para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto à referida instituição. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos, no entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Juiz de Fora/MG, 20 de fevereiro de 2019.

Sônia Maria Clareto

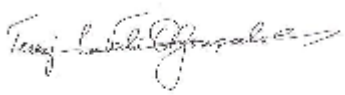
RG: M-2.950.768 – SSP/MG

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, **Terezinha Valim Oliver Gonçalves**, professora da Universidade Federal do Pará, campus de Belém, declaro para fins de comprovação, ceder à Marinéia dos Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro, RG inscrito sob o número 33.578.560-8 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 27 de junho de 2018, transcrita, textualizada e legitimada por mim no dia 30 de novembro de 2018 para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto à referida instituição. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos, no entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Belém/PA, 06 de dezembro de 2019.



Terezinha Valim Oliver Gonçalves

RG: 3016163

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, **Cláudia Regina Flores**, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, campus de Florianópolis, declaro para fins de comprovação, ceder à Marinéia dos Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro, RG inscrito sob o número 33.578.560-8 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 28 de junho de 2018, transcrita, textualizada e legitimada por mim no dia 14 de outubro de 2018 para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto à referida instituição. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos, no entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Florianópolis/SC, 31 de outubro de 2018.

Cláudia Regina Flores

RG: 1408882

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, **Maria Laura Magalhães Gomes**, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, declaro para fins de comprovação, ceder à Marinéia dos Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro, RG inscrito sob o número 33.578.560-8 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em primeiro de outubro de 2018, transcrita, textualizada e legitimada por mim no dia 12 de dezembro de 2018 para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto à referida instituição. Estou ciente, portanto, que, com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser utilizada em outros textos. No entanto, sua reprodução integral ou parcial fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo constar devidamente e obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização faz parte.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Belo Horizonte/MG, 12 de FEVEREIRO de 2019.

Maria Laura Magalhães Gomes

Maria Laura Magalhães Gomes

RG: M 562282- SSP-MG