



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



---

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

---

TAÍS FERNANDA GUTZLAF

**ENTRE ESCUTAS, DESCOBERTAS E PERPLEXIDADES:  
CONTRIBUIÇÕES DE ABORDAGENS NARRATIVAS NO TRATAMENTO  
DE TEMAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS EM UM CURSO DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**



Rio Claro - SP  
2022

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

TAÍS FERNANDA GUTZLAF

**ENTRE ESCUTAS, DESCOBERTAS E PERPLEXIDADES:  
CONTRIBUIÇÕES DE ABORDAGENS NARRATIVAS NO TRATAMENTO  
DE TEMAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS EM UM CURSO DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

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

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

Rio Claro – SP

2022

G985e Gutzlaf, Taís Fernanda  
Entre escutas, descobertas e perplexidades: contribuições de abordagens narrativas no tratamento de temas sociais contemporâneos em um curso de licenciatura em matemática / Taís Fernanda Gutzlaf. -- Rio Claro, 2022  
411 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro  
Orientadora: Heloisa da Silva

1. Professores - Formação. 2. Educação Matemática. 3. História Oral. 4. Narrativas. 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.

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

TAÍS FERNANDA GUTZLAF

**ENTRE ESCUTAS, DESCOBERTAS E PERPLEXIDADES:  
CONTRIBUIÇÕES DE ABORDAGENS NARRATIVAS NO TRATAMENTO  
DE TEMAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS EM UM CURSO DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

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

Comissão Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa da Silva  
*Unesp/ Rio Claro (SP) – Orientadora*

Prof. Dr. Roger Miarka  
*Unesp/ Rio Claro (SP)*

Prof. Dr. Vinícius Sanches Tizzo  
*UEMG/ Ituiutaba (MG)*

Conceito: Aprovado

Rio Claro – SP, 24 de Novembro de 2022.

## **AGRADEÇO...**

*A minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Heloisa da Silva, pela competência e também pela credibilidade em mim depositada, permitindo que cada etapa deste trabalho fosse realizada com qualidade. Obrigada pelo incentivo e por ter compartilhado seus conhecimentos e experiências que me ajudaram grandiosamente a concluir este trabalho.*

*Aos Professores Dr. Roger Miarka e Dr. Vinícius Sanches Tizzo, por terem se disposto a contribuir com este trabalho em momentos importantes da minha formação, concedendo-me a oportunidade de ampliar meus conhecimentos.*

*A toda a minha família, verdadeiro símbolo de orientação. Especialmente a meu esposo Renato, por ter me incentivado e me apoiado no decorrer de todo o processo deste trabalho, nunca me deixando desistir. A meu pai João Luís, minha avó (in memoriam) Benedita, minha tia Lúcia e ao meu tio Henrique, por me proporcionarem a oportunidade de ingressar em uma Universidade Pública, ajudando em minha estadia em Rio Claro.*

*Aos colegas do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática - GHOEM, que direta ou indiretamente contribuíram para o meu engrandecimento e para a realização deste trabalho.*

*Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela concessão da bolsa, cujo indispensável apoio financeiro possibilitou a realização desta pesquisa.*

*Enfim, a todos que já cruzaram a minha vida e fizeram parte da minha transformação. Sem o apoio de todos vocês, tenho certeza que não teria chegado até aqui como cheguei e com vontade de continuar.*

*Meu muito obrigada!*

*“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.*

*(FREIRE, 2014, p. 127)*

## RESUMO

Esta pesquisa é parte integrante dos interesses da linha de pesquisa História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção do Grupo História Oral e Educação Matemática – GHOEM, cujo objetivo principal é elaborar, intervir e analisar estratégias alternativas para a formação de professores que ensinam matemática considerando, dentre tais estratégias, a História Oral (HO) e, mais amplamente, as narrativas sobre a escola e a Educação (Matemática). Vinculam-se, assim, nessa linha, intervenção e investigação. Nesta perspectiva, investigar e analisar as potencialidades da HO como abordagem pedagógica para o ensino de história da Educação Matemática na formação de professores de Matemática foi o objetivo desta pesquisa. Para tanto, buscou-se analisar estratégias elaboradas e aplicadas por meio de uma intervenção junto à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” oferecida no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp – Rio Claro/SP. O registro dessa intervenção se deu por meio de filmagens e registros escritos os quais serviram de apoio para a preparação de entrevistas com os estudantes e professora da disciplina sobre as possibilidades e potencialidades dessa abordagem. Nesse sentido, a HO teve uma dupla função, foi utilizada como uma das estratégias pedagógicas na intervenção proposta – e, também, como metodologia de pesquisa, conduzindo a produção dos dados de nossa investigação. Além da intervenção envolvendo a HO, durante a disciplina foram trabalhadas outras formas narrativas na apresentação e discussão de alguns tópicos de seu conteúdo programático. Em nossa análise, visamos tecer compreensões sobre quais problematizações, discussões e engajamentos essas estratégias possibilitaram durante a referida disciplina, ao focar seus objetivos. É com base nas experiências vivenciadas na disciplina que as discussões e os resultados sinalizam contribuições para a formação de professores (de Matemática), de um modo geral, e, particularmente, para o ensino da história da Educação Matemática.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Formação de Professores; História Oral; História da Educação Matemática; Narrativas.

## ABSTRACT

This research is an integral part of the research line Oral History, Narratives and Teacher Education: research and intervention of the Oral History and Mathematics Education Group - GHOEM, whose main objective is to elaborate, intervene and analyze alternative strategies for the formation of teachers who teach mathematics considering, among these strategies, Oral History (HO) and, more broadly, narratives about school and Education (Mathematics). Thus, in this line, intervention and investigation are linked. In this perspective, investigating and analyzing the potential of HO as a pedagogical approach for teaching the history of Mathematics Education in the formation of Mathematics teachers was the objective of this research. To this end, we sought to analyze strategies developed and applied through an intervention in the discipline “History and Sociology of Education: Issues in Mathematics Education” offered in the Mathematics Degree course at Unesp – Rio Claro/SP. The recording of this intervention took place through filming and written records which served as support for the preparation of interviews with the students and teacher of the subject on the possibilities and potential of this approach. In this sense, the HO had a double function, it was used as one of the pedagogical strategies in the proposed intervention – and also as a research methodology, leading to the production of data for our investigation. In addition to the intervention involving HO, during the discipline other narrative forms were worked on in the presentation and discussion of some topics of its syllabus. In our analysis, we aimed to weave understandings about what problematizations, discussions and engagements these strategies made possible during the referred discipline, by focusing on its objectives. It is based on the experiences lived in the discipline that the discussions and results signal contributions to the training of teachers (of Mathematics), in general, and, particularly, to the teaching of the history of Mathematics Education.

**Keywords:** Mathematics Education; Teacher training; Oral History; History of Mathematics Education; Narratives.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 2 – NARRATIVAS DOS COLABORADORES.....</b>	<b>18</b>
2.1 Questões Raciais .....	18
2.2 Inclusão Escolar e Educação Matemática .....	48
2.3 Questões de Gênero .....	71
2.4 Cotas na Universidade .....	113
<b>CAPÍTULO 3 - DOS USOS DA HISTÓRIA ORAL E DAS NARRATIVAS COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA E COMO METODOLOGIA DE PESQUISA NO GHOEM.....</b>	<b>140</b>
3.1 A História Oral para a formação de professores (de Matemática) .....	141
3.2 A História Oral como metodologia de pesquisa .....	145
3.3 Narrativas na Educação Matemática: significados no GHOEM .....	148
<b>CAPÍTULO 4 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO SOBRE A SUA ABORDAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>153</b>
4.1 História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática .....	156
4.2 A disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp-Rio Claro .....	167
4.3 Primeira parte da entrevista realizada com a professora da disciplina Iara Letícia Leite de Oliveira .....	169
4.4 Segunda parte da entrevista realizada com a professora Iara Letícia Leite de Oliveira sobre a intervenção envolvendo a HO como abordagem pedagógica e as abordagens fazendo uso de outras formas narrativas .....	180
<b>CAPÍTULO 5 - PERCURSOS METODOLÓGICOS: A HISTÓRIA ORAL COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA E COMO METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>209</b>
5.1 Abordagem Pedagógica da HO na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” .....	210
5.1.1 Planejamento das ações de intervenção .....	210
5.1.1.1 A execução do plano de intervenção .....	215
5.1.1.1.1. Da intervenção com o método da HO na investigação de temáticas .....	216
5.1.1.2 A abordagem com narrativas: um cenário de possibilidades .....	221
5.2 A HO como metodologia de pesquisa .....	226

<b>CAPÍTULO 6 - UMA ANÁLISE NARRATIVA (DE NARRATIVAS): UM CENÁRIO DE POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES.....</b>	<b>230</b>
6.1 Um cenário de singularidades e potencialidades: o lugar da história oral no estudo de temáticas sociais contemporâneas pelos acadêmicos.....	233
6.1.1 Questões Raciais: Do silenciamento ao Debate.....	234
6.1.2 A inclusão escolar da teoria à prática: verdades e mitos.....	247
6.1.3 As desigualdades e os enfrentamentos do “ser mulher <i>trans</i> e negra” na sociedade contemporânea: problematizando gênero na formação docente.....	260
6.1.4 (DES)caminhos do sistema brasileiro de Cotas e da Permanência Estudantil nas Universidades Públicas.....	274
7. Abordagem com outras formas narrativas: como se deu a mobilização de cartas, fotografias, recortes de jornais, contos, vídeos, memorial de formação, textualizações de narrativas orais advindas de entrevistas e diário de afetação para o ensino de história da educação matemática na formação de professores de Matemática.....	287
8. Um cenário de possibilidades e potencialidades... ..	294
8.1 A História Oral como abordagem pedagógica.....	295
8.1.2 Abordagens com formas narrativas outras.....	301
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>307</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>312</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>324</b>
ANEXO 1- Programa de Ensino da Disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” .....	324
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>328</b>
<b>1. Memória Individual dos grupos de estudantes.....</b>	<b>328</b>
1.1 Memória Individual do grupo “Questões Raciais” .....	328
1.2 Memória Individual do grupo “Inclusão Escolar e Educação Matemática” .....	329
1.3 Memória Individual do grupo “Questões de Gênero” .....	330
1.4 Memória Individual do grupo “Cotas na Universidade” .....	332
<b>2. Roteiro de entrevista de cada tema elaborado pelos grupos de alunos.....</b>	<b>333</b>
2.1 Roteiro de entrevista do grupo “Questões Raciais” – Felipe, Leide e Karen .....	333
2.2 Roteiro de entrevista do grupo “Inclusão Escolar e Educação Matemática” – Marina e Samara .....	334
2.3 Roteiro de entrevista do grupo “Questões de Gênero” – Brena, Isabela, Marina e Matheus.....	335

2.4 Roteiro de entrevista do grupo “Cotas na Universidade” - Carolina, Gustavo e Tiago.....	337
<b>3. Carta de apresentação ao professor.....</b>	<b>338</b>
<b>4. Entrevistas dos alunos da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” com os professores.....</b>	<b>340</b>
4.1 Entrevista do grupo “Questões Raciais” – Felipe, Karen e Leide com o professor Airton Moreira.....	340
4.2 Entrevista do grupo “Inclusão Escolar e Educação Matemática” – Marina e Samara com a professora Célia Roncato .....	344
4.3 Entrevista do grupo “Questões de Gênero” – Brena, Isabela, Marina e Matheus com a professora Gabriela Naomi de Souza Santos .....	350
4.4 Entrevista do grupo “Cotas na Universidade” – Carolina, Gustavo e Tiago com a professora Debora Fonseca .....	371
<b>5. Carta de cessão dos professores colaboradores.....</b>	<b>388</b>
5.1 Airton Moreira.....	388
5.2 Célia Roncato .....	389
5.3 Gabriela Naomi de Souza Santos .....	390
5.4 Debora Fonseca .....	391
<b>6. Carta de apresentação da pesquisa aos alunos.....</b>	<b>392</b>
<b>7. Roteiro base para entrevista com os alunos.....</b>	<b>394</b>
<b>8. Roteiro base para realização da entrevista com a professora Iara Letícia Leite de Oliveira.....</b>	<b>396</b>
<b>9. Cartas de cessão dos alunos e professora da disciplina.....</b>	<b>399</b>
9.1 Felipe.....	399
9.2 Karen .....	400
9.3 Leide .....	401
9.4 Marina Fuzaro .....	402
9.5 Samara .....	403
9.6 Brena .....	404
9.7 Isabela.....	405
9.8 Marina Freitas .....	406
9.9 Matheus .....	407
9.10 Carolina .....	408
9. 11 Gustavo .....	409

9.12 Tiago .....	410
9.13 Professora Iara .....	411

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus de Rio Claro, em 2012, eu realizava um sonho meu e de minha família, o de estudar em uma universidade pública. Ainda no início do curso, comecei a compreender como pode se dar o desenvolvimento do trabalho de um professor, pois tive a oportunidade de vivenciar e participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Este Programa é voltado a estudantes da Licenciatura, com o objetivo de proporcionar uma aproximação entre a prática no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica e no contexto em que elas estão inseridas, visando estimular, desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional. Dentre as atividades desenvolvidas no Pibid, destacavam-se as intervenções e atividades de formação, e por uma destas se deu o meu primeiro contato com a História Oral (HO), cujo objetivo era instruir os bolsistas na realização de entrevistas com os atores da comunidade escolar, a partir dos procedimentos metodológicos da HO.

Paralelamente ao Pibid, também participei do Núcleo de Ensino<sup>1</sup> da Unesp, campus Rio Claro, por meio do Projeto “Memória, Escola e Educação Matemática: constituindo acervos digitais”, coordenado pela professora Heloisa da Silva. Tal proposta visava a preservação e divulgação da memória institucional da Escola Estadual de Ensino Médio e Integral “Professor Marciano de Toledo Piza”, por meio da recuperação de documentos e produção de acervo digital relativo às práticas didáticas (de ensino de Matemática) da Instituição, desde sua fundação como escola estadual de 1º grau (1971) – momento ainda marcado pelo movimento de modernização do ensino da Matemática no Brasil, o que se deu entre as décadas de 1960 e 1970 – até a década de 2000, quando foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000). Seguindo orientações metodológicas de

---

<sup>1</sup> O Programa, intitulado Núcleo de Ensino da Unesp, teve início em 1987 e seus princípios estão estruturados na perspectiva da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, com intenção de produção de conhecimento na área educacional, formação inicial e continuada de professores. Atualmente, seus objetivos são: promover a parceria entre a universidade e a escola pública; incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas unidades de Educação Infantil, Fundamental e Médio do Sistema Público de Ensino; promover ações educativas e inclusivas junto aos movimentos sociais; apoiar a produção de material didático-pedagógico; contribuir com os processos de formação inicial dos graduandos da Unesp e de formação continuada dos professores da rede pública de ensino (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016, p. 1).

pesquisas desenvolvidas no Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM)<sup>2</sup>, contamos com a colaboração de ex-professores da escola que lecionaram durante o período de interesse do projeto. Nas entrevistas, tais professores falaram sobre as práticas de ensino de Matemática na referida escola, bem como trataram de aspectos peculiares da Instituição e de suas práticas escolares. Nesse sentido, em virtude das participações e envolvimento nesses dois projetos, meus estudos sobre HO foram se intensificando. Ao longo desses estudos, a HO foi se mostrando, para mim, como uma metodologia interessante, no sentido de enriquecer os dados disponíveis para a análise, permitindo o contato com informações que não seriam encontradas em documentos de outra natureza que não pela evocação da memória do entrevistado pelo pesquisador. Além disso, um dos aspectos significativos da HO é a proposta da “recuperação do vivido, concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2004a, p. 23). Isso significa pensar que o vivido é lembrado de forma diferente por cada indivíduo, que, ao contar algum acontecimento atribui diferentes configurações de importância ou de concepção. Dessa forma, todos esses aspectos bem como a oportunidade que me foi dada em poder ingressar e participar das reuniões de estudos do GHOEM, ainda enquanto aluna especial no Programa de Pós – Graduação em Educação Matemática – PPGEM da Unesp - Rio Claro, foram significativos a ponto de escolher trabalhar com a HO em minha pesquisa de mestrado contribuindo, portanto, com este grupo de pesquisa.

Tendo em vista os interesses e objetivos vinculados ao GHOEM, esta pesquisa envolveu uma análise de estratégias<sup>3</sup> elaboradas e aplicadas por meio de uma intervenção cuidadosamente pensada e realizada no 1º semestre de 2019 junto à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” oferecida no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp - Rio Claro com vistas a investigar e analisar as potencialidades da HO como abordagem pedagógica para o ensino de história da Educação Matemática na formação de professores de Matemática.

Para tanto, nos guiamos pela seguinte questão: **“O que pode a HO como abordagem pedagógica para o ensino de história da Educação Matemática na formação de professores de Matemática?”**. Em tal análise visamos tecer compreensões sobre quais

---

<sup>2</sup> Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), liderado por Antônio Vicente Marafioti Garnica (Unesp, Bauru) e vice-liderado por Heloisa da Silva (Unesp, Rio Claro). Maiores informações em seu site ([www.ghoem.org](http://www.ghoem.org)) ou diretório (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/>).

<sup>3</sup> No âmbito da formação de professores, tais estratégias se constituem como percursos intencionalmente organizados de ações com vistas à sua eficácia, ou seja, à aprendizagem. Entendemos que a prática docente, ao longo de um processo de ensino, envolve a elaboração de várias estratégias e suas articulações e até reorientações de acordo com as conjunturas do grupo que se ensina (TIZZO, 2014).

problematizações, discussões e engajamentos essas estratégias possibilitariam durante a referida disciplina, ao focar seus objetivos.

A opção por essa disciplina surgiu do interesse em analisar as possibilidades pedagógicas da HO em uma disciplina de caráter histórico-social, recente na Licenciatura em Matemática, mas profícua por requerer em seus objetivos o tratamento de aspectos da história da Educação Matemática, tema este que vem sendo abordado em pesquisas envolvendo HO na Educação Matemática. Tal interesse também se deve a já realização de pesquisas em disciplinas de caráter específico da Matemática na Pedagogia e em disciplina que trata de aspectos relacionados à política da educação no curso de licenciatura em Matemática, constituindo-se a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” como um novo cenário de pesquisa.

Esta pesquisa pressupõe como ponto importante:

“o entendimento da compreensão histórica dos diversos aspectos ligados às práticas de educação matemática, a partir de pontos de vista passados e presentes (narrativas históricas), como potencial para contribuir com propostas de formas alternativas positivas de educação matemática” (SILVA, 2016a, p. 01).

Com base nesse pressuposto, a elaboração das estratégias de formação com a abordagem da HO, têm sido pautadas, nos últimos anos:

na problematização de conhecimentos produzidos sobre vestígios de ações e práticas de um passado (escolar) envolvendo educação matemática; no contato com distintas situações de vidas, contextos educativos e políticos, bem como práticas escolares e de ensino; na sensibilização para as diferenças entre pessoas e contextos; na produção de significados plausíveis para práticas de matemática e educação matemática de um passado, considerando que esses fazem sentido num universo presente e colaboram com discussões e tomadas de decisão relativas às ações e práticas do presente; no reconhecimento dos envolvidos como protagonistas de história (SILVA, 2018, p. 2).

Assim, a proposta desta pesquisa também se direcionou aos interesses de um projeto maior intitulado “*Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)*” (SILVA, 2016b), idealizado e coordenado por Heloisa da Silva, orientadora deste trabalho, cujo objetivo principal foi investigar e compreender estratégias elaboradas com a HO e/ou com narrativas advindas de pesquisas em HO na e para a formação inicial de professores de diversas áreas do conhecimento, sobretudo da Matemática. Tal projeto maior, finalizado em 2020, por sua vez, esteve inserido em uma das linhas de pesquisa do GHOEM, intitulada “História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção”, cujo objetivo é tecer compreensões sobre como a HO e narrativas dela advindas podem atuar no sentido de envolver professores em formação (inicial e continuada) em

situações nas quais possam refletir sobre e organizar suas práticas. Também é parte integrante de um projeto, mais amplo e de maior duração, desenvolvido atualmente pelo GHOEM, que tem por objetivo delinear um “mapa de movimentação” sobre a formação de professores de Matemática no Brasil (GARNICA, 2002).

Neste trabalho, a HO teve uma dupla função, foi mobilizada como estratégia de intervenção pedagógica - na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” - e, também, como metodologia de pesquisa, conduzindo a produção dos dados de nossa investigação.

Norteados-se pelas possíveis contribuições da HO como abordagem pedagógica na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, a intervenção se deu ao longo do primeiro semestre de 2019, durante todo o período em que esta foi oferecida aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática e teve como proposta: fazer com que os estudantes explorassem uma temática da disciplina, utilizando os procedimentos da HO; compreendessem e problematizassem histórias da educação matemática brasileira por meio de atividades estrategicamente elaboradas envolvendo narrativas sobre a educação ou sobre a educação matemática.

Esta dissertação encontra-se dividida em seis capítulos principais, sendo este o primeiro.

O segundo capítulo, **NARRATIVAS DOS COLABORADORES**, se encontra dividido em quatro seções, cuja as temáticas dos trabalhos realizados pelos grupos de estudantes na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” durante a proposta da atividade envolvendo a HO são elencadas. Ainda, em cada seção, são apresentadas as textualizações das entrevistas realizadas com esses alunos sobre suas impressões, dificuldades, facilidades e quanto à participação no que envolveu a atividade proposta com a HO e a abordagem com outras formas narrativas, como também sobre as possibilidades e potencialidades de uma proposta como esta desenvolvida na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.

No terceiro capítulo, **DOS USOS DA HISTÓRIA ORAL E DAS NARRATIVAS COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA E COMO METODOLOGIA DE PESQUISA NO GHOEM**, apresentamos um panorama por meio de uma revisão bibliográfica, sobre as investigações que vem sendo promovidas no interior do GHOEM no que tange ao uso da HO e das narrativas como abordagem pedagógica e como metodologia de pesquisa, além de uma compreensão de como esta pesquisa se insere em meio a essas discussões. Em suma, vemos

que a HO tem alcançado novas possibilidades nas pesquisas no interior do GHOEM. Seus princípios e sua postura metodológica tem nos orientado frente a diferentes possibilidades e potencialidades na constituição e abordagem de narrativas que estão em movimento no grupo.

No quarto capítulo, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO SOBRE A SUA ABORDAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, apresentamos, inicialmente, por meio de uma revisão bibliográfica um breve histórico sobre a constituição e a importância da história da educação e da sociologia da educação nos cursos de formação de professores. Posteriormente, em uma primeira seção, no que tange a especificidade da História da Educação Matemática que se encontra inserida em uma discussão maior que envolve a História da Educação e que importa para a formação de professores de Matemática, apresentamos algumas ações que vêm sendo realizadas e produzidas na área de Educação Matemática, na linha de pesquisa de História da Educação Matemática. Tais produções, por sua vez, têm sido trazidas para discussão em disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura em Matemática, como também em outras instâncias não disciplinares desses, por exemplo, em projetos de extensão como Pibid e Núcleo de Ensino. Em uma segunda seção, passamos a abordar acerca de alguns aspectos relacionados à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, dentre eles, os objetivos, a estrutura e as particularidades da grade curricular dessa disciplina no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp - Rio Claro. Por fim, outras particularidades a respeito da composição e dos assuntos trabalhados nessa disciplina, como também de sua importância nos cursos de licenciatura e, por fim, as mobilizações que foram desenvolvidas, são tratados em uma terceira e quarta seção, na apresentação da primeira e segunda parte da textualização da entrevista realizada com a professora Iara Letícia Leite de Oliveira, professora responsável por essa disciplina no ano de 2019 no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp - Rio Claro.

O quinto capítulo, PERCURSOS METODOLÓGICOS: A HISTÓRIA ORAL COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA E COMO METODOLOGIA DE PESQUISA, se encontra dividido em duas seções que contemplam, respectivamente, a descrição dos dois usos que fazemos da HO neste trabalho. Na primeira seção, descrevemos as etapas da intervenção pedagógica proposta com os alunos da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, sob a luz da HO. Além da intervenção envolvendo a HO, durante a disciplina também foram trabalhadas outras formas narrativas

na apresentação e discussão de alguns tópicos de seu conteúdo programático. Nessa perspectiva, em uma subseção, descrevemos sobre essa abordagem com as narrativas ao focar seus objetivos. A segunda seção, versa sobre o método utilizado nesta pesquisa, fundamentado em trabalhos de Educação Matemática que utilizam a HO como metodologia de pesquisa qualitativa.

Por fim, no sexto capítulo, UMA ANÁLISE NARRATIVA (DE NARRATIVAS): UM CENÁRIO DE POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES, apresentamos uma construção da análise dos dados produzidos em nossa pesquisa. Para tanto, adotamos uma perspectiva da análise narrativa das narrativas produzidas na pesquisa, ou seja, narrar uma versão sobre nossas compreensões acerca do que foi narrado pelos estudantes em momentos de entrevistas, sobre o que puderam as estratégias com as narrativas em suas várias formas e, particularmente, com a HO como abordagem pedagógica na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp – Rio Claro. Ainda, buscamos identificar e discutir as *singularidades* presentes em cada entrevista com os grupos de estudantes da disciplina, bem como, identificar e discutir pontos de *convergências* acerca do que dizem sobre a abordagem da disciplina, as possíveis reflexões e problematizações que estas proporcionaram no âmbito da sala de aula, em especial, no que tange ao ensino de História da Educação Matemática.

Finalizamos a dissertação com algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida, percepções com relação ao objeto de estudo e apontamentos quanto as potencialidades e possibilidades abertas pela investigação.

## CAPÍTULO 2

### NARRATIVAS DOS COLABORADORES

Este capítulo se encontra dividido em quatro seções, cuja as temáticas dos trabalhos realizados pelos grupos de estudantes na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” durante a proposta da atividade envolvendo a HO são elencadas. Ainda, em cada seção, são apresentadas as textualizações das entrevistas realizadas com esses alunos sobre suas impressões, dificuldades, facilidades e quanto à participação no que envolveu a atividade proposta com a HO e a abordagem com outras formas narrativas, como também sobre as possibilidades e potencialidades de uma proposta como esta desenvolvida na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.

As entrevistas com os grupos de estudantes foram agendadas via grupo do *WhatsApp*, ficando combinado o dia, horário e local, sendo, posteriormente, realizadas após o término da disciplina, conseqüentemente, com a finalização do semestre. Todas as entrevistas foram realizadas no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do Departamento de Matemática da Unesp - Rio Claro, cujo local se encontrava tranquilo e possuindo uma boa acústica, ocasionando em um ambiente propício para o momento da gravação das entrevistas.

#### 2.1 Questões Raciais

##### Textualização da entrevista com os colaboradores

*Felipe Batista Nascimento*

*Karen Eduarda dos Santos*

*Leide Helena de Lima*

*Primeiramente gostaria de agradecer a disponibilidade de vocês em estar participando dessa pesquisa e cedendo a entrevista. Para iniciarmos a nossa conversa, gostaria que vocês se apresentassem da forma como gostariam de aparecer na transcrição dessa entrevista nesta pesquisa: nome, idade, quando e porque decidiu ingressar no curso de Licenciatura em Matemática e como está sendo o curso para cada um de vocês.*

*Leide:* Meu nome é Leide Helena de Lima, eu tenho 37 anos e eu resolvi ingressar no curso de Licenciatura em Matemática. Na realidade, eu sempre tive vontade de ser professora, só não sabia que rumo seguir e no decorrer da minha vida escolar eu tive bons professores e professores não tão bons assim de Matemática e os bons me incentivaram a não ser como os não tão bons assim. Então, eu decidi que eu ia ser professora de Matemática, fazer Licenciatura em Matemática para eu ser diferente dos que não foram tão bons para mim e eu estou aqui hoje. E assim, a Matemática do curso é totalmente diferente da Matemática que vemos na escola e nos assustamos um pouco, eu tenho umas dificuldades ainda, mas eu “corro muito atrás”<sup>4</sup> para suprir essas dificuldades. Ainda não estão 100% supridas, mas eu estou “correndo atrás” e vai dar tudo certo.

*Felipe:* Meu nome é Felipe Batista, tenho 23 anos. O meu intuito inicial de fazer uma faculdade não era nem Matemática, era Engenharia Civil, só que eu percebi que eu gostava de Engenharia Civil por causa da Matemática em si. Então, eu decidi fazer Matemática, até passei (no vestibular) em Engenharia Civil, só que eu decidi pela a Matemática.

*Karen:* Meu nome é Karen Eduarda dos Santos, eu tenho 20 anos e eu não tinha o intuito de fazer Matemática. Eu passei por vários cursos, na verdade, eu nem sabia o que eu queria fazer e aí eu fui... “Ah, eu quero fazer Artes Cênicas”, “Eu quero fazer Moda”, “Quero fazer Gastronomia” e eu fui vendo que eu não me “encaixava”<sup>5</sup> em nenhum desses cursos. A matéria que eu mais gostava na escola sempre foi a Matemática, os trabalhos de Casa Aberta<sup>6</sup> que fazia era sempre na área da Matemática, sempre fui para esse lado, e no segundo ano do Ensino Médio eu fui prestar o vestibular para conhecer e então eu falei para minha professora: “Olha, eu não sei o que prestar porque não é o ano decisivo ainda e eu não tenho ideia”. Ela falou: “Ah, se você gosta da área de exatas presta um curso na exatas para você conhecer o vestibular”. E como era aqui em Rio Claro (e eu sou daqui), então eu falei: “Ah, vou prestar

---

<sup>4</sup> “Correr atrás”: expressão popular usada sempre com relação a algo que não fizemos ou não aprendemos no passado e agora temos de aproveitar a oportunidade para fazer ou aprender. Nesse sentido, a colaboradora se refere estar sempre buscando maneiras para suprir suas dificuldades no curso.

<sup>5</sup> “Encaixar” é uma palavra que também pode significar outros termos como: adaptar-se, ajustar-se, introduzir etc.

<sup>6</sup> “Casa Aberta”: Evento organizado por algumas Instituições de Ensino com o objetivo de proporcionar uma interação entre a comunidade escolar e a comunidade local. Além de exposições de trabalhos e projetos desenvolvidos pelos alunos no decorrer dos estudos, o evento geralmente também conta com muitas apresentações musicais, de teatro e dança, além de atividades de interação.

Matemática” e eu passei no segundo ano. Com isso, ficou “aquele gostinho<sup>7</sup>”: “Nossa, eu passei no vestibular em Matemática!”. Então, eu comecei a reparar nos meus professores e eu descobri que eu os amava de paixão e eu queria ser igual a eles. Tive ótimos professores de Matemática desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. E então, no último ano do Ensino Médio eu fui e falei para a minha professora: “Olha, eu decidi o que eu quero fazer. Eu vou fazer Matemática”. Prestei (o vestibular), passei e estou aqui. *[Risos]*

***O tema que vocês trabalharam foi “Questões Raciais”. Vocês poderiam esclarecer melhor os motivos que os fizeram optar por essa temática, considerando os que vocês destacaram na memória individual que foi proposta no início da disciplina em que deveriam falar o porquê da escolha do tema e possíveis perguntas que iriam compor o roteiro?***

*Leide:* Quando a Iara (professora) propôs os temas, nós três até ficamos discutindo, porque são temas que nós não havíamos estudado ainda e já tínhamos pensado no nosso entrevistado<sup>8</sup>, porque ele entende muito de todos os temas que haviam sido propostos. Então, nós começamos a conversar e ver qual tema que gostaríamos de trabalhar e escolhemos esse tema (Questões Raciais) justamente porque do pouco que a gente sabe, a falta de representatividade, as questões raciais tanto para negro quanto para índio, e nós queríamos trabalhar, até colocamos na memória isso, para buscar possíveis soluções, para entender mais sobre o tema, sobre o assunto e achamos o nosso entrevistado a pessoa perfeita.

*Karen:* São temas muito polêmicos! Todos os temas que foram propostos são temas muito polêmicos e que estão presentes cada vez mais no nosso dia-a-dia, na nossa sociedade e eu acho que falta as pessoas debaterem sobre isso. Quando a Iara mostrou os temas, nós ficamos indecisos entre dois: “Questões de Gênero” e “Questões Raciais”. Então comentamos: “Ah, Questões de Gênero vai ter bastante pessoas da sala que vai querer trabalhar e Questões Raciais é pouco comentado”. Nós já havíamos pensado no nosso entrevistado, pois em

---

<sup>7</sup> Ficou “aquele gostinho”: expressão popular que se refere à sensação/sentimento de vitória, conquista, concluir algo e com êxito.

<sup>8</sup> Airton Ferreira Moreira Junior – Professor entrevistado pelos colaboradores. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2008). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar (2011), com pesquisa na área de Sociologia da Ciência e da Tecnologia. Especialista em Discurso e Leitura de Imagem pela UFSCar. Atualmente é professor no colégio Puríssimo Sagrado Coração de Maria, Rio Claro – SP.

qualquer tema que escolhêssemos seria ele, e aí nós decidimos: “Vamos fazer Questões Raciais por ser pouco discutido”.

*Felipe:* Na verdade, eu fui um dos maiores adeptos ao tema porque eu que fiz questão de falar disso. Além de sempre ter discutido esse tema (eu acho que pelo jeito fui o único entre nós três) na comunidade<sup>9</sup>, eu tenho uma amiga negra e ela foi fazer faculdade no Sul<sup>10</sup>. Ela comenta que ainda sofre muito com a questão do preconceito e eu até falei em sala de aula que um dos problemas foi que ela não conseguia tirar foto de perfil, pois desde pequena, alguém do vínculo dela falava que ela tinha nariz feio, que o nariz dela era de macaco, e só agora com os debates que ela tem na faculdade, ela conseguiu tirar uma foto de perfil, só agora com 22 anos.

***Esta foi a primeira vez que vocês realizaram uma atividade como essa? Ou houve alguma similar?***

*Karen:* Não, nós já fizemos. Não foi nesse tema, mas fizemos um trabalho parecido com entrevistas em outra disciplina.

*Leide:* É, mas assim, nós não sabíamos nada sobre História Oral. Então, quando na outra disciplina o professor propôs, nós só transcrevemos porque sabíamos que tinha que transcrever, não textualizamos. Até perguntamos para ele o que colocaríamos no trabalho, de acordo com as entrevistas. Ele falou: “Ah, põe as coisas mais importantes”. Então, uma colega nossa falou: “Não, tem que transcrever do jeitinho que está lá e colocar no trabalho”. Ela não havia feito a disciplina, mas ela conversava com pessoas que fizeram, mas a parte da textualização nós não sabíamos. Então, a Karen transcreveu tudo igualzinho ao que estava no áudio. Teve até alguns comentários do professor sobre algumas gírias, algumas coisas que estavam no trabalho escrito [*Risos*], porque não sabíamos. Mas, nós já tivemos contato sem saber do que se tratava a História Oral.

***Que disciplina foi essa?***

---

<sup>9</sup> Comunidade: Grupo de indivíduos que compartilham algo. No contexto, o colaborador se refere à um grupo específico de indivíduos: pessoas de classe social baixa com pouco poder aquisitivo; crianças que frequentam a escola pública.

<sup>10</sup> Região Sul do Brasil.

*Karen:* Geometria Euclidiana II com o professor Jamil<sup>11</sup>.

***O que vocês têm a dizer sobre essa proposta de trabalho de modo a utilizar a História Oral como uma abordagem pedagógica na disciplina de “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática?”.***

*Leide:* Eu gostei! Eu achei bem interessante, apesar de ser bem diferente. E assim, quando a gente faz o primeiro trabalho com essa abordagem (da História Oral), é complicado de entender um pouco, de se acostumar, mas conforme nós vamos lendo outros trabalhos, entrevistas de outras pessoas, vai ficando interessante, vamos entendendo até melhor o que estamos fazendo, os assuntos que estamos pesquisando. Eu gostei bastante!

*Felipe:* Bom, em uma visão geral eu acho que é algo bem estrutural. Eu acho que você estabelece um parâmetro de como construir um trabalho e a partir disso você consegue algo similar entre os trabalhos. Então, é algo bem estrutural e isso é algo bom. E acrescentando a parte que a Leide falou, que você também aprende sobre o assunto, porque você tem que transcrever e depois você faz de novo e depois refaz, e isso é bom, porque você acaba tendo bem fixado.

*Karen:* No começo eu achei difícil [*Risos*]. É porque, na realidade, quando a professora mandou o primeiro texto<sup>12</sup> sobre História Oral eu li e falei: “Meu Deus! O que é isso?”. Eu não tinha entendido, mas depois conforme foi passando a disciplina e ela (Iara) foi “encaixando” a História Oral em outros textos, aí eu fui começando a entender, mas eu acho que é importante porque, por exemplo, se nós tivéssemos o conhecimento da História Oral no primeiro trabalho de Geometria que nós realizamos, o nosso trabalho foi bom, mas ele teria sido muito melhor. Então, eu acho que é um tema que acrescenta muito e na profissão que escolhemos é importante, mas no começo eu achei bem difícil de entender. [*Risos*]. Eu

---

<sup>11</sup> Jamil Viana Pereira – Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/ Rio Claro.

<sup>12</sup> GARNICA, A. V. M. **História Oral e História da Educação Matemática:** considerações sobre um método. 2011. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero Americano de História da Educação Matemática, Portugal: AMP,2011. Disponível em: < [www.apm.pt/files/177852\\_C32\\_4dd79e66be182.pdf](http://www.apm.pt/files/177852_C32_4dd79e66be182.pdf) >

achei que a proposta da História Oral foi a parte mais legal da disciplina porque foi algo diferente. Então, eu gostei!

***Contem como se deu a escolha do professor (a) entrevistado (a) e como foi esse contato.***

*Karen:* Ele foi meu professor de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e ele sempre está presente em manifestações, no *Facebook*<sup>13</sup> ele sempre posta textos, vídeos comentando sobre e na sala de aula, também. Eu vejo muito dos meus amigos comentando: “Ah, eu não tive ou tive muito pouco Filosofia e Sociologia, quanto mais essas discussões em sala” e eu tive muita sorte de ter e foram discussões muito boas e que me agregaram muito. Então, ele sempre trazia todos os temas recentes possíveis para discutirmos, sempre trazia polêmica, fazia roda, discutia, abria para conversa, para debate. A Leide também o conhece, porque ele foi candidato a prefeito de Rio Claro<sup>14</sup> e acho que ela também já conversou com ele de longe. Então, logo quando comentamos e escolhemos o tema, logo pensamos: “Vai ser ele!”. Eu mandei mensagem para ele e ele aceitou numa boa. Nós não conseguimos marcar um dia para fazer a entrevista pessoalmente porque os horários dele (como ele é professor) não “batiam”<sup>15</sup> com os nossos horários de aula na faculdade. Mas, ele me falou: “Olha, me manda por áudio as perguntas que eu respondo por áudio, não tem problema” e foi super receptivo, me respondeu às perguntas, me perguntou se precisava de mais alguma coisa e que se precisando, podia chamar ele e perguntar. E foi isso.

***Foi via WhatsApp<sup>16</sup> então?***

---

<sup>13</sup> *Facebook* é uma mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Em 4 de outubro de 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social virtual em todo o mundo.

<sup>14</sup> Airton Ferreira Moreira Junior foi candidato a prefeito de Rio Claro nas eleições de 2016 pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) não sendo eleito e obtendo 3728 votos (3,95%).

<sup>15</sup> “batiam”: No contexto, a colaboradora se refere aos possíveis horários disponíveis do professor que não conciliavam com os horários disponíveis do grupo.

<sup>16</sup> *WhatsApp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

*Karen:* Foi via *WhatsApp* [*Risos*]. Só para pegar a assinatura dele que eu fui na escola onde ele ministra aula (que foi onde eu estudei), mas ele também me recebeu super gentilmente. Eu sou “suspeita”<sup>17</sup> para falar porque eu adorava as aulas dele, eu o adorava. [*Risos*]

*Leide:* Então, eu o conheço das redes sociais porque ele luta muito, tem os movimentos sociais que ele se envolve e eu também gosto muito desses assuntos, então a gente se aproximou. Ele é uma pessoa brilhante, é aberto a todos, apesar de ser muito “atacado”<sup>18</sup> por lutar pelos movimentos sociais, por ser de partido político, mas ele é uma excelente pessoa, muito querido também por nós.

***A professora Iara fez uma apresentação da metodologia da História Oral antes de realizarem esse trabalho. Vocês consideram que uma apresentação como a que a professora fez é o suficiente para a realização de um trabalho como o que vocês realizaram ou sugerem que alguma outra prática, uma oficina por exemplo, seja importante para tanto? Comentem.***

*Leide:* A apresentação que ela fez ajudou muito, mas eu acho que eu precisava ter mais. Às vezes, por falta de tempo, porque o nosso tempo era muito corrido nessa disciplina, então não daria tanto tempo, mas poderia ser melhorado essa apresentação da História Oral para nós.

*Felipe:* Eu acho que como a História Oral engloba vários assuntos, acho que dependendo do tema, até dá para ser só um seminário. Como são assuntos polêmicos, como a Karen disse, eu acho que isso tem que ser muito mais abrangente. Claro, o intuito da sala de aula não é esse, é fazer o trabalho, ajudar um pouco, mas você não consegue muito até pelo horário, você não tem muito tempo de aula para fazer isso, só que como um trabalho maior, eu acho que vale a pena sim fazer uma oficina como foi dito, usar o seu trabalho para algo maior.

***O Felipe e Karen comentaram na auto avaliação<sup>19</sup> a respeito do texto sobre História Oral, que o acharam um pouco denso e de uma leitura difícil.***

---

<sup>17</sup> “Suspeita para falar”: Significa que a pessoa não vai ser capaz de falar com imparcialidade do assunto ou a respeito de alguém. No contexto, a colaboradora diz ser suspeita para falar do entrevistado, pois o conhece há um tempo e o mesmo foi seu professor.

<sup>18</sup> “Atacado”: Sinônimo de criticado, tachado, etc.

<sup>19</sup> A auto avaliação proposta pela professora Iara teve como objetivo avaliar o desenvolvimento da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” por meio de algumas perguntas, nas

*Karen:* Sim, eu comentei isso na minha auto avaliação. Eu sempre gostei muito de exatas e eu nunca fui muito fã de ler. Eu sempre li porque tinham trabalhos na escola e na faculdade que tínhamos que ler. Mas, assim, ler nunca foi meu hobby preferido. E com isso, eu sempre tive dificuldade de me concentrar em textos muito difíceis. Então, aqueles (textos) que eu começo a ler e eu entendo e eu gosto e começa a me fazer sentido, eu consigo.... Passa o tempo eu nem vi que eu acabei de ler, mas textos muito densos, muito difíceis, você fica naquela: “Meu Deus”. Você lê o primeiro parágrafo, no segundo você tem que voltar a ler o primeiro porque você já não lembra mais nada, você já não entende e daí não faz sentido, você tem que pesquisar as palavras que são difíceis...Então, eu tive dificuldade nessa parte, pois eu achei o texto bem denso e bem difícil. É óbvio que nem sempre vamos encontrar textos que são fáceis de ler, então temos que “correr atrás” e se não entender, perguntar. Então eu fui, eu li, reli o texto várias vezes e consegui. Depois que a Iara fez a apresentação e os comentários sobre esse texto, ficou mais fácil, mas assim, eu não sou muito fã de textos densos não. *[Risos]*

***E os exemplos apresentados pela professora, também ajudaram?***

*Karen:* Sim, ficou mais claro.

*Leide:* Tanto é que quando fomos fazer o trabalho, nós voltávamos para ver como era a textualização, como tinha que fazer, voltávamos para ver os exemplos.

***Com relação aos procedimentos que chamamos de específicos ao trabalho com História Oral, gostaria que vocês falassem um pouco sobre esses processos, iniciando pela elaboração da memória individual, ou seja, comentassem como foi a participação de vocês em cada um deles e como a avaliam.***

---

quais os alunos tiveram que responder por escrito ao final da mesma. Vários aspectos puderem ser avaliados por meio de tal proposta, tais como: participação dos alunos durante a disciplina bem como a aprendizagem adquirida em relação aos conteúdos trabalhados; suas impressões e opiniões a respeito da maneira como a disciplina foi ministrada, de modo especial, envolvendo a proposta da atividade de intervenção com a História Oral; sugestões de melhorias para a próxima vez que a disciplina for ministrada, etc.

*Leide:* Nós conversamos sobre tudo. Todos os processos, nós três fizemos juntos, mesmo que cada um em sua casa, mas assim, o *WhatsApp* era o tempo todo. Ele (Felipe) ligava: “Está bom? Vamos fazer isso”, “Faz assim”, sempre conversando sobre tudo. Chamada de vídeo [*Risos*]. Na memória individual nós ainda não tínhamos pesquisado nada e não foi colocado nada além do que nós imaginávamos, do que queríamos.

*Karen:* É... A memória eu acredito que ela foi para ter as ideias iniciais. Eu, se fosse a minha disciplina, eu teria dado a memória individual um pouco mais tarde do que foi dado para nós, mas aí pensando nessa ideia de que é um início, faz sentido, mas eu teria dado mais tarde porque quando a professora mandou a memória, nós ainda não tínhamos parado para conversar sobre: “Realmente vai ser isso, decidi e vamos montar assim”. Então, algumas coisas que foram citadas na memória, nós mudamos depois. Com isso, ficou uma coisa um pouco diferente, mas o trabalho nós fizemos todos juntos. Quando não conseguimos se reunir, a gente ligava: “Leide, eu escrevi uma parte, vou ler para você” e o Felipe (longe) também ligava: “Olha, eu consegui fazer uma parte da transcrição” e assim foi sendo dividido o trabalho, até juntar tudo. No último dia, nos reunimos para ver o que faltava e concluirmos. Então, foi assim! [*Risos*].

*Leide:* Fomos fazer a transcrição e eu ria muito, porque tem que ser tudo igual como está na entrevista. Antes da pausa, de falar pausa, eu estava ditando para a Karen, eu começava a rir, então ela já sabia que tinha coisa ali.

*Karen:* O Felipe transcreveu a maior parte. Ele transcreveu e nós fizemos a textualização. E sempre tinha pausa e isso era o que me irritava porque tinha que colocar em itálico, você tinha que mudar tudo. Eu estava digitando, a Leide me ditando, ela começava a rir e eu: “Ai, eu não aguento mais digitar pausa, pelo amor de Deus!”. Mas, no final deu tudo certo.

***Em relação ao roteiro, a busca por leituras de textos envolvendo a temática do Seminário colaborou de alguma forma com a elaboração do roteiro?***

*Leide:* Sim! O roteiro foi de acordo com tudo que nós lemos. No começo da memória, acho que duas questões que nós queríamos saber sobre políticas públicas em relação ao tema e a

forma como que era abordado em sala de aula, acho que ficou um pouquinho semelhante, mas o restante foi tudo de acordo com o que pesquisamos.

***O que vocês têm a dizer sobre o processo de transcrição da entrevista? Ele colaborou de alguma forma com a compreensão do que aconteceu no momento da entrevista? Como?***

*Felipe:* Eu acho que todo o processo colabora e esse processo de repetição ajuda muito (falei anteriormente), ajuda muito a sintetizar o que foi debatido, o que estudamos.

*Karen:* Eu acho que tem pessoas que têm mais facilidade de entender quando está escrito. Então, se você manda só o áudio, às vezes, a pessoa tem que ficar voltando dez vezes para poder entender o que foi falado lá no começo, ficando uma coisa maçante. Então, quando você transcreve isso, você facilita o entendimento. Mas, eu acho que vai de cada um. Tem pessoas que têm mais facilidade com uma coisa, com outra, mas como aluna, eu acho que é como o Felipe falou, todo o processo agrega, até para a escrita porque, às vezes, no áudio nós temos o costume de falar com gíria, de um modo informal e aí para a escrita você tem que colocar “bonitinho”<sup>20</sup> e acaba tendo que pesquisar uma coisa ou outra.

*Felipe:* Acho que justamente isso, você ter que prestar atenção até no que foi gíria e depois tirar, isso ajuda você a sintetizar melhor o texto e ter um entendimento melhor.

*Karen:* Na nossa entrevista o Airton é muito prático e direto e ele procura falar direito. Então, teve algumas palavras que ele utilizou que é de conhecimento dele por ser mais envolvido em movimento social, e eu e a Leide, nós ficamos: “Meu Deus, o que é isso?” [*Risos*]. Então, nós tínhamos que pesquisar, líamos uma coisa, não entendia, lia outra, tinha que ir atrás e com isso, o vocabulário vai ficando rico. Depois quando você vai fazer alguma coisa você fala: “Nossa, mas essa palavra eu já ouvi, pode ser usada como isso”. Então, eu acho que acrescenta nesse sentido.

***Vocês acham que o processo de transcrição é o mais difícil? Ou talvez o mais trabalhoso?***

---

<sup>20</sup> Colocar “bonitinho” – No contexto, a colaboradora se refere à escrita nas normas padrão, linguagem formal.

*Leide:* Eu acho que é mais trabalhoso, mas eu acho que o processo de textualização acaba ficando mais difícil porque, às vezes, uma palavra diferente que você põe ali, acaba mudando o sentido do que o entrevistado falou.

*Karen:* Eu gosto mais da transcrição do que da textualização.

***E o que vocês têm a dizer sobre o processo de textualização da entrevista, em termos do entendimento do que foi dito pelo professor (ao realizarem a edição da transcrição) e também da compreensão dos aspectos relacionados ao tema estudado?***

*Leide:* Como a Karen comentou, o Airton foi bem direto. Ele não ficou enrolando muito, então foi tranquilo de textualizar a entrevista. Eu acho que ajudou muito no entendimento do tema, porque, às vezes, você está ouvindo o que a pessoa está falando ali na entrevista, mas você não consegue interpretar muito bem naquele momento. E quando você está fazendo a transcrição e depois faz a textualização, você tira aquele “excesso” que fica mais “enxuto”<sup>21</sup>, então eu acho que a compreensão do tema fica bem mais tranquila.

***Como vocês vêem todo esse processo de elaboração de memória individual, leitura de texto, entrevista, transcrição, textualização, para o entendimento do tema por parte de vocês?***

*Leide:* Muito importante! Eu acho que é um conjunto, porque se nós não fizessemos tudo isso, ia ficar uma coisa meio “jogada”<sup>22</sup>. Às vezes, eu sinto que alguns trabalhos, se não tem um roteiro de trabalho, fica uma coisa meio “jogada”, meio de qualquer jeito. Agora de acordo com o que nós fizemos, seguindo tudo certinho, eu acho que ficou bem estruturado.

*Karen:* Quando não se tem um roteiro de trabalho é difícil até começar e você fica: “Meu Deus, por onde eu vou começar?”, “O que eu vou fazer aqui?”. Quando eu estava na escola, eu sempre tive esse tipo de trabalho com entrevista, mas a entrevista era assim, por ser escola e sermos mais novinhos, nós tínhamos que estudar o tema e filmávamos. Então, vamos supor, eu era a entrevistadora e a minha amiga do meu grupo era a entrevistada, só que todo mundo

---

<sup>21</sup> “Enxuto”: No contexto, a colaboradora se refere à passagem do processo de transcrição para o processo de textualização da entrevista, em que este consiste em retirar os possíveis vícios de linguagem, gírias, de modo a tornar o texto mais fluido.

<sup>22</sup> “jogada”: mal feita, incompleta.

tinha que entender do tema, e com isso, fazíamos um vídeo. Então, não era uma coisa tão formal quanto aqui. Aí quando eu vim para a faculdade, o primeiro trabalho que eu tive contato com entrevista foi o do professor Jamil que foi em Geometria. Então eu fiquei: “Nossa, vai ser super fácil!”, porque eu fazia isso na escola e aí ele falou: “Não, mas vocês vão ter que entrevistar os professores” e então eu fiquei: “Meu Deus, ferrou<sup>23</sup>! [Risos]. Eu não vou saber fazer isso”. Para mim, eu ia juntar meu grupo (Eu, Felipe e a Leide) e nós íamos estudar o tema, eu ia ser a entrevistadora, eles os entrevistados e acabou. Mas, foi uma coisa diferente, porém que agregou muito. Então, quando veio o trabalho da professora Iara que era um pouco mais formal e mais concreto e com mais coisas para pesquisar, ficou uma coisa mais certinha. Você tem que fazer o roteiro, fazer a entrevista, tem que transcrever, textualizar, aí você tem que montar seu trabalho de acordo com isso, pesquisar.... Então, fica uma coisa mais fácil de ser entendida e de ser feita também.

***As expectativas que vocês tinham com relação ao tema foram contempladas?***

*Leide:* Foram contempladas e eu acho que é um tema que precisa ser mais discutido. Aliás, todos os temas que foram abordados nos trabalhos em sala precisam ser mais discutidos.

*Karen:* Tanto é que quando começamos a fazer o trabalho, nós não sabíamos que existia a expressão “Democracia Racial”<sup>24</sup>, e então o Airton usou isso na entrevista e nós ficamos: “Meu Deus, o que é isso? ”, e pesquisando, vimos que realmente existe a expressão e era algo que não sabíamos nem que existia de um tema que está aí, que estamos sempre em contato, na nossa vida, no nosso dia-a-dia e nós não sabíamos nem que existia essa expressão. Então, eu acho que foi contemplado. Ficou claro para mim que foi contemplado quando eu descobri esse termo porque eu entendi o que eu estava fazendo.

***Dentre as respostas do professor entrevistado, há alguma que tenha surpreendido vocês ou algum de vocês? Alguma resposta que tenha contemplado coisas que vocês não conheciam?***

---

<sup>23</sup> “ferrou”: expressão popular para expressar que uma pessoa se deu mal.

<sup>24</sup> **Democracia racial** é o estado de plena igualdade entre as pessoas independentemente de raça, cor ou etnia. Portanto, pensar em democracia racial, requer pensar em uma sociedade em que todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial e da cor de suas peles, sejam livres e tenham direitos iguais. Disponível em: < <https://brasilecola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm> >

*Leide:* Como a Karen comentou, eu acho que não conhecíamos a expressão “Democracia Racial”, que perguntamos para ele e ele disse que é uma utopia<sup>25</sup>. Existe a expressão, mas é uma utopia. Para mim, o que me surpreendeu foi ele falar que alguns alunos, ainda se sentem desconfortáveis com o tema e até saem da sala porque eles se sentem “atingidos”<sup>26</sup> em relação aos privilégios que eles têm. Então, eu acho que isso me chocou, sabe? Porque estamos em 2019 e as pessoas ainda têm um pensamento desse....

*Felipe:* É. Não por ser algo novo... na verdade importante... eu achei isso também. Ele falar de tudo isso e demonstrar a importância do debate em relação aos temas que não são debatidos. E assim, não só um debate, mas um debate crítico, porque a partir do momento que você só fala: “Acontece isso, isso e isso” e não tem um nada, uma crítica construtiva por trás, isso fica muito vazio. E ele falou que quando ele tenta fazer, às vezes, acontece meio que uma “repulsa”<sup>27</sup> por certas pessoas que detém privilégio, como a Leide falou. E isso é um dos problemas que ele encontra. Eu achei importante, achei legal isso, que é realmente o que acontece.

***Quando vocês apresentaram, que vocês falaram isso dos alunos saírem da sala, eu pensei: “Nossa, mas a ponto de sair da sala?”.***

*Leide:* É assim, não dá para entender. Até dá para entender porque a criação deles deve influenciar. Deve não, influencia totalmente nas atitudes deles. Mas assim, é difícil.

*Felipe:* Eu acredito que quando você está em um debate em uma comunidade, todas as pessoas que estão ali para aquele debate estão interessadas no mesmo. Isso não significa que quem está na sala de aula, principalmente particular, porque ele (Airton) dá aula em escola particular, não esteja interessado no debate. Mas, isso atinge muito mais as pessoas que estão

---

<sup>25</sup> Utopia: O que está no âmbito do irrealizável; que tende a não se realizar; quimera, sonho; fantasia. O mundo atual, apesar do fim da escravização e da condenação de práticas e de ideologias racistas, ainda não existe democracia racial, visto que há um abismo imenso que segrega populações negras, indígenas e aborígenes da população branca.

<sup>26</sup> “atingidos”: Para alguns alunos a discussão do tema “Questões Raciais” suscita desconforto, resistência e muitas vezes é visto como ataque ou crítica direta à esses indivíduos. Esses muitas vezes também se veem de forma questionados/ “atacados”.

<sup>27</sup> “Repulsa”: sentimento de repugnância, de aversão.

na sala de aula em escola particular do que as pessoas que estão na comunidade, pois isso já é do convívio delas. Então, isso é habitual para elas, entendeu?

*Leide:* É verdade!

*Karen:* É, eu estudei em escola particular durante sete anos e isso também foi uma das coisas que me chocou, dele falar que tem alunos que se incomodam tanto a ponto de sair da sala. Recentemente, eu fiz estágio na escola pública, eu já tinha estudado na escola pública, mas eu estudei só até a 4ª série, depois eu fui para a particular e me formei na escola particular. Então, eu tive os dois contatos, escola pública e particular. E fazendo o estágio, eu percebi que assim, o convívio deles na comunidade, no ambiente em que eles se encontram é normal um cumprimentar o outro da seguinte forma: “E aí, neguinho!”. Então, para eles não é um insulto ou um *bullying* ou um xingamento. Para eles, é um convívio numa boa e o outro responde numa boa. E isso são com todos os alunos: negros, brancos.... Eles se interagem da forma deles e eles se entendem numa boa. Quando eu vou para a particular que eu estudei, no tema “Questões Raciais” nem tanto, mas, em temas como “Questões de Gênero”, os alunos se incomodam um pouco. Eu tive muita sorte de na minha sala ter muitas pessoas que estão envolvidas com movimentos sociais, então não serem tão repugnantes assim, mas as outras salas pelo o que os meus amigos falavam, tinham alunos que realmente não aceitavam: “Mas, para quê estudar isso? Não precisa!”. Espera aí, precisa sim. Você também está nessa sociedade, também está incluso nisso. Então, você também precisa entender disso. E com isso, os alunos se sentiam muito incomodados e isso foi uma das coisas que me chocou na entrevista dele e o fato dele falar que quando comentamos desses assuntos com certas pessoas, as pessoas falam: “Ah, negro? Tudo pobre e bandido”. É sempre assim. E em um momento da entrevista, o Airton fala que deu aula em cursinhos pré-vestibular onde havia negros que tinham uma ascensão social muito maior do que muitos brancos dentro da sala de aula e mesmo assim eles sofriam preconceito por serem negros. Então, algumas pessoas associam o negro a pessoas pobres, a bandidos, mas espera aí, o professor está dando aula para um cara que tem maior poder aquisitivo do que um cara branco, mas ele também está sofrendo o mesmo preconceito de um cara da periferia que também tem a mesma cor que a dele. Então, isso também foi uma das coisas que me deixou assim: “Meu Deus, em que mundo estamos vivendo!”. É preocupante e como a Leide falou, o ambiente em que as famílias, os amigos, em que os seres humanos estão inseridos, influencia muito, porque se você tem uma

família que é homofóbica, você vai crescer naquela família, então provavelmente você vai adquirir como verdade aquilo que os seus pais, seus tios, te ensinaram. Então, provavelmente você irá ter tendência a repetir as atitudes deles. Então, é preocupante! Principalmente agora que está sendo aceito o ensino em casa, eu acho que tende a piorar.

*Felipe:* Eu acho que isso depende da estrutura familiar até a partir do momento que você tem um debate. A partir do momento que você tem um debate, que você reconhece tudo por volta, toda a questão estrutural em volta disso, isso já é questão de caráter, já não é mais questão de cultura ou família, isso já é questão de caráter. Eu queria fazer um adendo que é o seguinte: o problema da escola particular é que grande parte dos alunos que estão ali acreditam que detém o capital. Então, eu sou dono do meu dinheiro, eu pago você, então você tem que falar o que eu quero. Eu só queria fazer esse adendo em relação ao que acontece quando você dá aula em escola particular, diferentemente do que é em uma comunidade<sup>28</sup> ou algo do tipo.

***Dentre as respostas do entrevistado, além da expressão “Democracia Racial”, teve alguma outra expressão ou termo que ele tenha utilizado e que vocês não conheciam? Logo no início da apresentação de vocês, a Karen comenta sobre o termo racismo...***

*Karen:* Ah, sim! É que o termo racismo eu achava que era usado só para preconceito com negro, mas quando nós estávamos fazendo as pesquisas, vimos que o racismo pode ser usado para qualquer tipo de preconceito, seja para com pessoas LBGTs<sup>29</sup>, negros, indígena, com vários tipos de preconceitos.

***E a questão da Lei<sup>30</sup> em relação a obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” que vocês comentaram que não conheciam e que não sabiam que tinha que ser abordado em sala de aula?***

<sup>28</sup> Comunidade: Sistema de Ensino Público.

<sup>29</sup> LBGTs: Sigla designada para se referir à Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.

<sup>30</sup> **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003:** altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira”, e dá outras providências.

*Art. 26-A:* Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro – Brasileira.

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) >

*Leide:* É verdade, nós não sabíamos. O Airton falou, nós lemos também (acho que foi na entrevista do professor Juarez<sup>31</sup> que ele falou alguma coisa sobre e aí nós pesquisamos mais a fundo e realmente nunca tínhamos ouvido falar. Eu não sabia que era obrigatório, que era uma Lei.

*Karen:* Eu achava que era assim: está incluso nos temas, então o professor pode falar, mas eu não sabia que era obrigatório falar sobre.

*Leide:* A minha irmã já está em sala de aula, ela dá aula de Português e Inglês, é formada em Letras, e eu conversando com ela, ela também não sabia. Ela falou: “Eu vou pesquisar porque eu tenho que abordar esses assuntos em sala”. Depois que começamos a pesquisar esses temas e que iniciamos o trabalho, eu conversei com ela sobre e ela achou muito interessante. Com isso, ela começou a abordar em sala e com a turma dela do EJA<sup>32</sup> ela já está abordando “Questões Raciais”. E assim, eles foram super receptivos. As outras séries até que não, porque eles ainda não têm maturidade, mas eu acho que é porque o meio em que eles vivem, eles já têm esse contato, mas a Lei não sabíamos que existia.

***Quantas coisas então vocês aprenderam!***

*Leide:* Nossa! [Risos]

***Em suas opiniões, quais os aspectos positivos que têm a destacar sobre a realização de uma proposta como essa? Existe algum aspecto negativo que vocês observam com esse tipo de atividade e que gostariam de destacar?***

*Felipe:* Assim, negativo não tem, porque é tudo muito agregador. Só que, é o que comentamos no começo (da entrevista), que pode acontecer é .... Tentando achar um aspecto negativo.... É tornar isso melhor, por exemplo, levar o debate para fora de sala de aula. Só! Não vejo muito além disso. E positivo é todo o resto.

---

<sup>31</sup> Juarez Tadeu de Paula Xavier- Professor Doutor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Bauru, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC); militante do movimento negro.

<sup>32</sup> EJA (Educação de Jovens e Adultos). É a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos Fundamental e Médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada.

*Leide:* Eu acho que quando se faz um trabalho em que o mesmo é de acordo com entrevista, com a vivência da pessoa, porque quando ele (entrevistado) está falando ali, é a vivência da pessoa. Então, fica mais tranquilo de entender, acho que o tema fica mais claro.

*Karen:* Eu acho que de positivo são todos os tópicos que nos foram pedidos, pois todos foram positivos de alguma forma. E negativo, eu acho que vou na mesma direção do Felipe, é só tentar levar esses debates para fora da sala de aula e não esquecendo que ele tem que ser algo inclusivo também. E quando eu digo inclusivo, não é só para deficiente físico, intelectual ou mental, eu falo para pessoas que não tem o conhecimento sobre o tema, então que você fale de um jeito claro, de um jeito que a pessoa consiga entender, de um jeito que você passe para ela aquilo que você quer mostrar. Então, de negativo eu acho que é isso.... Nem é negativo, é mais uma sugestão. Seria interessante se nós tivéssemos tempo de fazer alguma coisa, algum trabalho do tipo, fazer discussões e tal.

*Leide:* E eu acho que outras disciplinas da Licenciatura também poderiam abordar a História Oral como um todo. Eu acho que seria bem melhor porque falta.

***O que vocês têm a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos entre os colegas de turma?***

*Leide:* Assim, não sei se vocês dois (Karen e Felipe) tiveram a mesma sensação, a mesma visão, mas, às vezes, enquanto nós estávamos falando, eu via umas risadinhas, pessoas conversando e eu não gosto. Às vezes, quando eu estou falando, apresentando um trabalho que alguém está lá no fundo conversando, aquilo me desconcentra totalmente, eu quero ficar olhando para aquela pessoa, dá vontade de parar e falar assim: “Ow, vamos prestar atenção aqui no que eu estou falando, pois é importante isso?” Porque se não fosse importante, nós não estaríamos ali na frente falando sobre aquele assunto. Então, aquilo ali me causou um pouco de desconforto. Às vezes, eu ficava pensando: “Será que eu estou falando alguma coisa errada?”, “Será que eu estou falando muito errado?”, “Será que estou me expressando mal?” para ter essa reação das pessoas. Mas, às vezes, como o Airton falou, às vezes, pelo tema que estamos expondo, os colegas se sentem um pouquinho “atingidos” e veem que são privilegiados e acabam se comportando dessa forma: “Ai, não preciso disso”.

*Felipe:* O meu desconforto é mais por falar mesmo, tanto é que em sala de aula eu já não falava. Às vezes, na sala eu falo baixinho. E eu não sou de querer falar. Não gosto de falar, não gosto de me expor. Mas, eu acompanho tudo. Tudo o que está sendo dito eu acompanho, até converso com ela (Leide) e aí ela fica: “Fala, fala”, mas eu acabo optando por não falar. O meu desconforto é só esse mesmo, ter que apresentar. E em relação ao que as pessoas ficam falando lá no fundo eu não tenho nada, para mim acho que vale a pena o que você leva. Se você aprendeu alguma coisa ali, tudo bem. Se não aprendeu eu acho que vale a pena a pessoa buscar alguma coisa e a vida ensina. Hoje ou amanhã você se vê de frente com isso, seja de uma forma positiva ou negativa. Por exemplo, o nosso tema foi racismo, se a pessoa não compreendeu bem o tema, não levou isso como uma crítica positiva, amanhã ou depois ela pratica um ato desse ela vai ser punida judicialmente e, assim, querendo ou não, amanhã você aprende de alguma forma, aprende “apanhando”<sup>33</sup> e é isso. Para mim, não faz diferença nenhuma a pessoa não estar interessada. Seria importante estar interessada, mas, aprendemos de alguma forma.

*Karen:* Eu acredito que, assim, é óbvio que não é só na aula de História, nem só na aula de Geometria, por exemplo, são em todas as matérias. Tem dia que a gente não quer nada com nada, tem dia que você está “voando”<sup>34</sup>, você não sabe o que está fazendo aqui, só que assim, eu acho que é do ser humano, todo mundo tem: “Nossa, hoje eu fui para a aula, mas eu só fiquei no celular”, todo mundo tem isso, tem dia que você não está ali, tem dia que te dá sono, eu também já fiz isso, acho que todo mundo que está aqui já foi para uma aula e ficou no celular ou tentou escrever alguma outra coisa que não tinha nada a ver com a aula ou ficou olhando para a cara do professor, mas não estava entendendo nada do que ele estava falando. Tem dias que são assim e nós como futuros professores temos que saber respeitar e lidar com isso, porque o ser humano é assim. Como o Felipe comentou, ele acha que não tem a necessidade de falar, de se expor, ele não se sente bem, mas isso não significa que o Felipe não esteja acompanhando o que o professor está falando. A Iara mesmo uma vez comentou que ela foi para uma aula e ela ficou em silêncio a aula inteira e depois ela escreveu no diário que no silêncio ela produziu alguma coisa. Então, eu acho que no silêncio a gente produz

---

<sup>33</sup> Aprende “apanhando”: o colaborador se refere ao fato de uma pessoa ter que aprender algo da pior maneira possível, ou então, a famosa expressão “A vida ensina”.

<sup>34</sup> “Voando”: A colaboradora se refere à situação do aluno estar na aula, mas ao mesmo tempo, estar pensando em outras coisas, não atento.

alguma coisa, nem sempre eu estou quieta, calada, escrevendo e não estou acompanhando o que o professor está falando. Mas, assim, eu acho que precisa ter um pouco de empatia com o outro, pois com o professor já é chato você ficar no celular a aula inteira, agora quando é uma pessoa que não é professor ainda, que nem o Felipe estava lá na frente, ele não se incomoda, mas e se ele se incomodasse? Ele já estava com problemas de ter que falar e ainda tem pessoas conversando ou pessoas que não estão nem aí ou pessoas que estão dando risadinha, para ele vai ser muito pior. O professor meio que já está “acostumado com isso”, já sabe lidar com isso, nós ainda não somos professores, não tivemos contato realmente com uma sala para dar aula, então é um pouco desconfortável porque você fica: “Meus Deus!”. É como a Leide falou: “Será que eu estou falando algo errado?”, “Será que não está fazendo sentido ou será que é só porque a pessoa não quer aprender?”. Eu não sei, é desconfortável de ver. Só que é como o Felipe falou, lá na frente você aprende com a vida.

*Felipe:* Só uma observação, que eu não levei em conta essa vertente de que talvez a pessoa não esteja desinteressada, mas, com algum problema pessoal e que talvez não esteja focada na aula. Então, são duas vertentes: pode acontecer isso como também pode acontecer que a pessoa esteja desinteressada ou que atinge os privilégios dela, como a Leide também falou e lá na frente você aprende.

*Karen:* E só um comentário... Todo mundo acha que na escola não temos tanto contato, uns tem, outros não, com certos temas. E aí quando vamos para uma faculdade: “Nossa, todo mundo tem contato com os temas e todo mundo é a favor dos temas”. Não, não é assim! Esses dias eu estava conversando com a Leide e aqui tem pessoas (não estou generalizando), mas nem todo mundo é a favor de todos os temas. Às vezes, tem pessoas aqui dentro que é a favor só daquilo que lhe convém. Então, eu acredito que seja por isso que tem pessoas na sala que não estão interessadas em certos temas, porque se for ver, era para todo mundo aqui ser bem aberto em relação a isso, porque temos contato, têm professores, têm movimentos sociais, têm sempre os debates em frente à Biblioteca da Unesp. Então, era para todo mundo estar envolvido com isso, mas nem todo mundo está. Então, eu acredito que essa coisa de não aceitar certos temas dentro da sala de aula vem disso, porque nem todo mundo está apto a todos os tipos de temas.

*Leide:* Não é só entre os alunos, nós sabemos que alguns temas, principalmente “Questões Raciais” não é aceito pelas partes superiores da Universidade. O professor Juarez destaca isso quando ele dá palestras, entrevistas, nos textos dele, que ele tem um enfrentamento muito grande com os superiores, os que comandam a Universidade. Então, é complicado.

***O que acharam dos seminários sobre as entrevistas realizadas pelos colegas? O que aprenderam com eles?***

*Leide:* Acho que aprendemos muita coisa!

*Karen:* Eu achei bem legal porque cada grupo tentou apresentar de uma forma diferente. Então, foi o primeiro trabalho que eu vi que não foi todo mundo da mesma forma, porque assim, teve um grupo que falou sobre “Questões de Gênero” e fez uma dinâmica utilizando os nossos nomes. Por exemplo, eu me chamo Karen, mas se eu tivesse nascido menino ou se eu quisesse ao longo da minha vida me tornar um menino, eu me chamaria Kaique. Então, eles usaram o tempo inteiro o meu nome caso eu fosse do sexo oposto e, da mesma forma, com o resto da turma. Teve outro grupo que trouxe a Geografia<sup>35</sup>, quando eu olhei, eu disse: “Meu Deus, eu sempre fui muito ruim em Geografia”, eu tirava nota só porque precisava tirar, mas eu não gosto de Geografia. E então, eu entendi o que eles queriam com a Matemática dentro da Geografia, e eu me senti o máximo porque entendi a Geografia.

*Leide:* E nessa atividade que o grupo propôs a Geografia nós descobrimos porque não servimos para ser presidente do país. *[Risos]*

*Karen:* É, porque senão eu ia “ferrar”<sup>36</sup> o Brasil mais do que ele já está ferrado. Eu achei interessante esses diferentes modos que os grupos trabalharam os temas, porque não ficou aquela coisa maçante: todo mundo chegou, apresentou e só. O nosso grupo trouxe um vídeo<sup>37</sup> de aplicação do nosso tema, no qual, teve como cenário uma escola com algumas crianças e teve um outro grupo que trouxe uma música, o outro que apresentou com a dinâmica dos

---

<sup>35</sup> O grupo trabalhou o tema “Educação Matemática Crítica” por meio de uma atividade envolvendo Geografia, que consistia na tarefa de distribuir o PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil em todas as regiões de nosso país fazendo uso de um pensamento crítico.

<sup>36</sup> “ferrar”: prejudicar.

<sup>37</sup> Vídeo: “Ninguém nasce racista” – Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=a\\_Prdr12a4](https://www.youtube.com/watch?v=a_Prdr12a4) >

nomes, o outro que trouxe a Geografia, enfim, foram diferentes tipos de apresentações e não ficou algo maçante, porque se fosse só do jeito tradicional, ia ser muito chato. *[Risos]*. E com os temas aprendemos muitas coisas. Eu pelo menos, porque eu tenho contato com alguns temas, mas tem pessoas que são muito mais a fundo e eu não tinha esse conhecimento e agora muitas coisas eu tenho.

*Felipe:* Eu achei legal. Dentro de toda a pluralidade dos temas, eu acho que cada grupo fez algo bem singular. Cada grupo partiu de uma vertente e ficou bem legal mesmo. Concordo com as duas (Leide e Karen). Me sinto contemplado pela resposta das duas. *[Risos]*.

*Leide:* Me chamou muita a atenção, principalmente o grupo sobre “Questões de Gênero”, a forma como as pessoas LGBTQs são tratadas, alguns comentários que são feitos e que ficamos chocados, mas também não falamos nada, meio que ficamos sem reação, entendeu?

*Karen:* É, no começo da dinâmica da apresentação deles eu não tinha entendido a proposta. E então, a Leide foi fazer um comentário e chamaram ela pelo nome que ela teria se ela fosse menino.

*Leide:* É, mas eles tinham pedido para escolhermos, então eu gostei de ser chamada por aquele nome. Se eu fosse menino eu ia gostar de ser chamado por aquele nome. Mas, não era essa a proposta.

*[Risos]*.

*Karen:* Eu não tinha entendido, não foi por preconceito, nada disso. Eu não tinha entendido o que eles estavam tentando... Eu demorei para entender, mas depois que eu entendi eu falei: “Cara, que massa<sup>38</sup>!”, “Que legal!”. Só que na hora que eles chamaram a Leide pelo nome de menino eu fiquei: “Meu Deus, espera aí, eles estão errando os nomes”. E eu fiquei: “Meu Deus do céu! Eu acho que eu vou avisar”. Depois eles chamaram um outro menino da nossa sala pelo nome de menina que ele seria e eu fiquei: “Jesus! O que está acontecendo aqui?”. Aí depois que eu fui entender o que realmente estava acontecendo, e eles combinaram com

---

<sup>38</sup> “Que massa”: O mesmo que “Que legal”, expressão que significa que a pessoa curtiu, se interessou pelo que você disse ou fez.

alguns amigos para fazerem certas perguntas em sala e eu não sabia disso. Então, na hora que ele falou e o povo do grupo retrucou eu pensei: “Vai sair briga aqui nessa sala hoje”, porque foi chocante. Porque quando é algo que está distante de nós, parece que está tudo bem, mas quando você vê pertinho de você, você fica: “Meu Deus, isso é agressivo!”.

*Leide:* É. E assim, eu acho que abre um pouco os nossos olhos ali para começarmos a defender a pessoa, vamos dizer assim, falar: “Não, isso aí é errado. Não é assim que se faz”.

*Karen:* E eu acho que eles usaram essa dinâmica do nome, não perguntei, então é uma opinião minha. Foi pelo fato de muitas pessoas que são LGBTs, elas querem ser tratadas de uma forma, por exemplo, eu sou Karen, mas se eu fosse menino eu seria Kaique. Suponhamos que eu fosse menino e você chega para mim e fala: “Oi, Karen”. Isso me ofende, porque eu quero ser Kaique. Então, eu acho que eles usaram essa dinâmica do nome para, tipo assim, você é Leide, mas eu estou te chamando de João, e você tem que aceitar, mas não, espera aí, eu sou a Leide. Então, isso está me afetando, está me agredindo de alguma forma.

*Felipe:* A Brena<sup>39</sup> falou que o intuito do grupo era realmente esse, ver como é desconfortável você ser chamado por um nome, no qual você não é, não se identifica. Como é o caso da transexual<sup>40</sup> que eles apresentaram na entrevista.

***E além dessa questão do nome, teve uma hora que o aluno Tiago comentou alguma coisa e além de chamarem ele de Natália, ela (Brena) praticamente repetiu aquilo que ele havia falado, então praticamente retratou muito a entrevista da Gabriela Naomi em que ela falava que muitas vezes cansa, que a pessoa repete o que você falou só para se sentir superior. E eu também demorei para entender a dinâmica, ou seja, a proposta do grupo.***

*Karen:* Teve uma parte também que eu achei muito interessante que eu não tinha pensado nisso que foi assim: muitas vezes, nós achamos que as pessoas que são LGBTs, elas não gostam de nós, que elas têm ódio da gente. E na entrevista da pessoa que eles entrevistaram, ela fala que não, que não somos e nem temos que ser inimigo deles, que eles têm que ser

---

<sup>39</sup> Brena – Aluna integrante do grupo que trabalhou o tema “Questões de Gênero”.

<sup>40</sup> Gabriela Naomi de Souza Santos – Primeira mulher transexual negra a se formar. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus Rio Claro.

espertos suficientes para poderem usar a gente como voz deles em lugares que eles não têm representatividade. Então, as meninas até comentaram no dia que elas foram apresentar, que o direito que nós temos e eles não, não fomos nós que roubamos. Nos foi dado por uma questão histórica, dos nossos antepassados. Então, não temos o porquê ter ódio, o porquê ser inimigo. Eles têm que nos usar como “porta-vozes” por termos uma maior representatividade, colocar o que eles querem por meio de nós para eles terem um alcance maior em sua representatividade.

***Gostaria de saber sobre as possibilidades trazidas por esse trabalho para a formação de vocês.***

*Leide:* Eu acho que vamos estar ainda mais abertos ao diálogo e mais dispostos a introduzir esses temas nos diálogos, tanto ainda na Universidade, como depois que já estivermos em sala de aula, até mesmo no estágio, porque se surgir algum questionamento sobre esses assuntos, nós vamos ter uma base para explicar, para debater junto com eles. Mas se surgir, porque nós também não podemos introduzir nada em sala.

*Karen:* E eu acho que não é só porque somos professores de Matemática que não podemos falar de temas que estão presentes e que são polêmicos. Não temos só que falar de “continhas”, até porque a partir desses temas também podemos ensinar a Matemática, por exemplo, Estatística. Então, eu acredito que professores de qualquer disciplina teriam que ter esse conhecimento, ter essa oportunidade de conhecer o tema, de estudar sobre, de ir a fundo porque podemos nos deparar... é como a Leide falou, no ensino que temos hoje no Brasil, é muito difícil impormos alguma coisa, porque podemos ser ameaçados de perder o emprego. Então, é muito difícil de você introduzir alguma coisa, mas ali na sua sala, do seu jeitinho, você até pode ter aquele “jeitinho brasileiro”<sup>41</sup> de ensinar. E tirando o fato de você ensinar, você também pode se deparar com situações de racismo, de homofobia, com situações de qualquer tipo de preconceito. E aí? Como você vai lidar com isso? Você vai mandar (o aluno) para a Coordenação, para a Direção suspender e já era? Eu acredito que vai muito além disso, porque você vai dar suspensão para o cara, ele vai ficar em casa e acabou. Eu acredito que

---

<sup>41</sup> A expressão “jeitinho brasileiro” se refere à abordagem improvisada e muitas vezes informal com a qual o brasileiro resolve situações problemáticas.

vai além, então eu acho importante, não só os professores, eu acho importante a Gestão da escola também ter esse contato.

***De modo geral, quais foram as dificuldades encontradas para executar o trabalho?***

*Felipe:* A de nos encontrarmos!

*[Risos]*

*Felipe:* Até conseguimos, mas foi uma semana muito difícil, porque tiveram muitas coisas. Então, não tivemos só o trabalho dela (professora Iara), tivemos mais três apresentações e prova. Então, “caiu tudo junto” para a mesma semana. Em um dia teve a apresentação do trabalho, à tarde teve prova e no outro dia teve outra apresentação. Então, foi tudo muito junto. Tentamos um tempo para nos encontrarmos. Conseguimos no final de semana e depois conseguimos mais duas vezes. Mas, o resto foi tudo por vídeo via *WhatsApp*.

*Leide:* Foi o famoso “45 minutos do segundo tempo<sup>42</sup>”. A Iara ficou até preocupada que achou que não ia dar tempo. Mas, as pesquisas, o restante foi tudo tranquilo.

*Felipe:* Foi bem intuitivo porque nós tínhamos um modelo. Nós seguimos o modelo, então foi bem tranquilo em relação a isso.

***Aquelas orientações que a professora escreveu do trabalho, também ficaram claras?***

*Leide:* Ficaram!

*Felipe:* Ficaram. Assim, não uma crítica ao professor Jamil que nós tivemos aula com ele, mas com a Iara nós tivemos um modelo, já o Jamil não soube explicar direito como que as entrevistas eram para serem apresentadas na parte escrita do trabalho. Ele não deu um modelo. Isso é bom da Iara, isso é bom! Eu também não estou falando que do Jamil é ruim, só que, por exemplo, quando você tem um modelo, você consegue atingir melhor o que o professor quer, entendeu? Ou o que é proposto.

---

<sup>42</sup> “45 minutos do segundo tempo” - quando algo só foi resolvido no último instante possível.

*Além dessa atividade envolvendo a História Oral, outras propostas foram desenvolvidas ao longo da disciplina, por exemplo, uma delas foram as narrativas que a professora trabalhou em sala de aula. Nesse sentido, gostaria de saber o que vocês acharam sobre as narrativas que foram disponibilizadas em algumas aulas pela professora? Se vocês se recordam de alguma em especial? E de que maneira essas narrativas contribuíram para a aprendizagem das temáticas da disciplina?*

*Felipe:* Sobre Ginásio Vocacional<sup>43</sup>!

*Karen:* A que mais me marcou que eu falei isso na auto avaliação, nas aulas, foi a do Ginásio Vocacional, porque eu sou de Rio Claro e moro aqui há vinte anos, ou seja, a minha vida inteira, e eu não tinha ideia de que aqui havia funcionado um Ginásio Vocacional e eu fui ter esse conhecimento na aula dela (Iara) e eu fiquei: “Meu Deus!”. Começou em uma escola que eu conheço e depois foi para o Horto Florestal<sup>44</sup> e eu também conheço o Horto e eu não tinha ideia de que lá já teve uma coisa desse tipo. Então, o texto falava sobre como funcionava um Ginásio Vocacional e eu achei sensacional. Com isso, foi a que mais me marcou.

*Felipe:* É então, o mesmo comigo. Em São Paulo eu estudava há vinte minutos de uma escola que era (hoje não é mais) um Ginásio Vocacional. Então, para mim também foi algo que: “Nossa!”. Nem sabia que isso existia, nem sabia que haviam outros modelos.

*Karen:* E teve um vídeo também (foi o vídeo da primeira aula) chamado “O Perigo de Uma História Única<sup>45</sup>” que também me marcou. Foram os dois, esse vídeo e o texto sobre o Ginásio Vocacional.

---

<sup>43</sup>GARNICA, A.V.M.; NAKAMURA, M.E.F.P. **Mapeando instituições e práticas formadoras: o caso dos Ginásios Vocacionais paulistas.** Revista Brasileira de História Oral. 2018. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/emp/article/view/36438>>

<sup>44</sup>Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade (Rio Claro, SP). Criada em 1909, possui 2.230 hectares com a maior variedade de espécie de eucalipto do Brasil, o que a torna referência no cultivo e pesquisa da planta e a faz conhecida como “berço do eucalipto”. Entre outras atrações, possui o Museu do Eucalipto, criado pelo agrônomo Edmundo Navarro de Andrade. Originalmente a Floresta pertencia à CIA. Paulista de Estradas de Ferro, tendo sido transferida para a FEPASA na década de 70, época da estatização das vias férreas. A partir de 1998 passou a ser administrada pelo Instituto Florestal da Secretaria de Estado do Meio Ambiente, através do Instituto Florestal.

Mais informações disponíveis em:

<<http://www.visiterioclaro.com.br/interna.php?idm=10&coract=1&mat=30>>

<sup>45</sup> “O Perigo de Uma História Única” – Chimamanda Adichie. Disponível em:

*Leide:* Já eu, acho que foi a última narrativa que ela deu, que foi o Memorial de Formação<sup>46</sup>. E assim, eu me identifiquei muito. Eu li umas três vezes. Falei: “Vou ter que ler de novo, não é possível!”. Gente, é muito semelhante à minha história. Eu até chorei lendo. E assim, me marcou muito esse texto, eu falei: “Se ela passou por tudo isso, se a história dela é igual a minha...”. Porque, às vezes, ficamos meio desanimados na faculdade, falei: “Vou conseguir também!”. Eu adorei, me marcou bastante e eu acho que vou guardar esse texto para minha vida. *[Risos]*.

***Olha que interessante, as narrativas que vocês mais gostaram foram aquelas que vocês se identificaram!***

*Karen:* É, eu acho que é isso que falta nas escolas, fazer sentido na vida do aluno, porque se faz sentido na vida dele, o aluno vai gravar aquilo para sempre, ele vai entender aquilo para sempre.

*Leide:* É, porque eu acho que hoje em dia, ninguém está preocupado com a vivência dele (aluno), com a vida dele, com o que ele passa. Só passa a matéria que está presente no Currículo Nacional e pronto, não se preocupa. Eu acho que a vivência, é o que o Paulo Freire defendia e o que ele é tão “atacado” hoje em dia, é que não se leva em consideração a vivência, o meio em que o aluno vive, as experiências dele, os saberes dele e ele levava muito isso em consideração e dava certo.

*Karen:* Eu vou ser bem sincera, teve narrativas que a Iara passou que eu nem lembro o título *[Risos]* e essa narrativa sobre Ginásio Vocacional eu lembro até o que foi dito no texto, porque é uma narrativa que tem a ver com a minha história, com a cidade onde eu nasci e moro. Marcou. Então, eu acho que quando você consegue atingir a vivência do aluno, você consegue fazer com que ele aprenda muito mais.

---

< <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ> >

<sup>46</sup> A narrativa pode ser encontrada em: **Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes.** Adair Mendes Nacarato (org.) - São Paulo. Editora Livraria da Física, 2018.

***Uma outra proposta foi o diário semanal. O que vocês acharam do diário? Ele contribuiu de alguma forma no espaço da disciplina (compreensão de aspectos estudados) e fora dele, ou seja, na formação de vocês? Por quê acham isso?***

*Leide:* Eu gosto de escrever. Eu chegava em casa, eu ia fazer o diário na quinta-feira, então eu ficava lembrando do que havia acontecido nas aulas. Então, eu acho que é uma forma a mais de estudar, de ficar relembando, escrevendo e eu também escrevia coisas que aconteciam no meu dia-a-dia, no estágio, teve um episódio que me aconteceu no caminho da faculdade. E a Iara me respondia, e me ajudava bastante porque ela dava um incentivo, conselhos. Então, para mim foi muito bom! Eu gostei, foi muito rico essa parte do diário e eu acho que eu levaria para a sala de aula e também faria com os meus alunos.

*Felipe:* O diário foi um sacrifício para mim porque a quarta-feira era o dia mais difícil que eu tinha e quinta-feira eu não tinha tempo de ficar em casa. E chegava à noite, nunca dava tempo. Nossa, batia um desespero, eu falava: “Meu Deus do céu, a Iara vai me xingar” [Risos].

*Karen:* Eu tinha até medo de ir para a aula da Iara [Risos], porque na realidade.... Primeiro, que assim, eu acho essa prática importante e eu acho que eu como professora também levaria para os meus alunos, porque é um modo de você conhecer o aluno. Tem aluno que não gosta de falar, mas ele gosta de escrever, então você vai entender o que ele está pensando por meio da escrita. É um modo de você estar perto, de você fazer o aluno entender que você é uma pessoa igual a ele. Então, só porque você é professor, não significa que você é mais que ele. Você está ali, você consegue conversar com ele como duas pessoas iguais e então eu acho essa prática muito importante e eu levaria isso para a minha sala de aula. A única coisa é que eu não posso ser hipócrita e falar que eu fiz. Eu não fui muito assídua no diário e não foi porque eu não quis, porque não acho importante. Foi exatamente por esse motivo: a nossa semana é muito corrida na faculdade. Então, temos milhões de coisas para fazer e quando chegava na quinta – feira eu acordava assim: “Tem que fazer o diário!”. Mas, no decorrer do dia, eu esquecia disso. Com isso, eu ia lembrar quase 00h00: “Meu Deus, o diário!”. Eu falava: “Ah, eu fiz semana passada, então essa semana não vou fazer. Semana que vem eu faço e está tudo certo.” Só que como eu esquecia na quinta, meu corpo acho que acostumava que eu não precisava fazer. Então chegava na outra quinta, eu também esquecia. Nós

comentávamos que dava até vergonha de ir para a aula. Não era por sacanagem, a gente se cobra como aluno. Eu pelo menos me cobro muito. Então, quando acabou a disciplina, inclusive na última aula que foi de discussão eu falei isso: “Eu como aluna, eu me cobrava”. Mas é aquilo, nós nunca vamos conseguir ser 100% em tudo. Mas, eu acho uma prática importante.

*Felipe:* A única coisa que eu acho que seria legal, que aumentaria pelo menos 60% dos diários que ela (Iara) receberia, seria se fosse até o final de semana. Desse modo, o prazo sendo pelo menos até sábado, eu acho que dava. Todos os meus diários que entreguei foram enviados quinta-feira 00h00. Era sempre no último minuto. Após as aulas, nós três sempre tínhamos um debate sobre o que era discutido em sala, só que acabava que para o diário, realmente, acabava sendo muito apertado.

*Karen:* É, realmente. Se a Iara colocasse para ser entregue no sábado seria melhor. Ela falava que ela ia ler para responder para nós no domingo, então se ela colocasse pelo menos até sexta-feira ou até o sábado de manhã, nós iríamos conseguir ser mais assíduos com isso.

*Felipe:* Até porque o importante do diário é você pensar e, assim, pensar bem o que aconteceu e ver o que te acrescentou e você precisa realmente de um tempo para isso. Você precisa de um tempo para pensar, para não ser uma coisa mais “jogada”, sabe? Também é algo que futuramente poderia ser melhor para ela.

*Karen:* É uma crítica construtiva. O diário é importante para entender o aluno, para ter esse contato e para fazer você repensar nas coisas que você aprendeu naquela aula. Às vezes, você falou algo na sala e aí você fazendo o diário, você repensou e viu que era outra coisa e não o que havia falado. Então, até para a sua opinião, para a sua formação ajuda. Então, eu acho importante, não fui tão assídua, mas eu acho importante. Me cobrei por isso, quase chorei [Risos] e eu falei isso para a Iara, nós comentamos isso em sala de aula, porque eu achei bem interessante que ela abriu um debate na sala para que pudéssemos falar sobre a aula dela. Na última aula, ela abriu um espaço para podermos criticar ela pessoalmente e isso é difícil, porque você chegar em um professor que te deu aula e você falar: “Eu acho que isso você poderia ter feito assim”, eu acho que outro professor iria querer me bater. Então, é difícil e ela fez isso e eu achei isso muito importante, dela poder abrir um espaço e nós podermos

falar para ela: “Olha, Iara, eu acho que isso poderia ter sido assim, ou então, eu acho que isso foi legal”. Dar opções para ela. E então, na última aula e na minha auto avaliação eu falei isso para ela: “Tomar cuidado só para as atividades não se tornarem repetitivas e maçantes para o aluno”. O diário era uma prática legal e nós escrevamos sobre aquilo que comentávamos nas aulas e sobre o que estávamos sentindo. Isso eu manteria, só que, durante a semana nas aulas dela, ela pedia outras atividades para nós fazermos. Então, acabava que ficava sendo muita coisa para uma disciplina só e não podíamos pensar só naquela disciplina. Então, acabava acumulando muita coisa e tendo muita atividade e se tornando repetitivo e isso cansa. Eu falei para ela e todo mundo que achou a mesma coisa, também disse a ela e ela disse que ia repensar para as próximas aulas. Mas, temos que tomar cuidado com isso, de não se tornar algo maçante, cansativo. Mas, o diário eu acho uma prática muito interessante, inclusive, observando as minhas aulas no estágio, eu acho que seria uma solução para alguns problemas.

*Felipe:* A Iara era muito “aberta”<sup>47</sup> para conversarmos com ela. A culpa também é nossa que acabamos não falando a ela: “Olha, não pode ser no sábado?”. Não estou culpando-a. E também em relação ao diário, o que também era difícil, é que você passava a aula inteira, você entendia tudo, só que você não tinha mais nada para falar, o que cai no que a Karen falou que era maçante. Você repetia coisas da aula, não tinha mais o que falar no diário.

***E para o desenvolvimento da escrita, o diário contribuiu de alguma forma? Como?***

*Karen:* Eu acho que foi bom!

*Leide:* É bom porque nos estimula a escrevermos e também nos estimula a lermos. Então, desenvolve bastante. Em algumas disciplinas não temos isso, por ser Matemática, não nos é incentivado a escrever textos. Então, eu acho muito importante!

***A Karen ainda até comenta na auto avaliação dela: “Contribuí para a melhora da escrita e para os nossos meios de se comunicar e expressar”.***

***Por fim, vocês têm alguma colocação a ser feita sobre o trabalho? Algo que queriam destacar e que não foi contemplado por esse roteiro?***

---

<sup>47</sup> “aberta”: disposta a dialogar, a receber críticas e sugestões; pessoa que se importa com a opinião alheia.

*Felipe:* Eu não.

*Karen:* Eu acho que tudo que poderíamos dizer sobre a disciplina, foi contemplado com as perguntas.

*Leide:* Eu acho que essa disciplina tinha que ter pelo menos uma aula a mais na semana. É muita coisa para pouco tempo, porque, às vezes, você quer fazer algo diferente, alguma atividade diferenciada e não dá tempo. Outra coisa também que eu achei bem legal na disciplina foi a viagem<sup>48</sup> que nós realizamos. Nós esperávamos um acervo maior, mas foi muito legal.

*Karen:* Fomos imaginando que iria ser um acervo muito grande. Aí chegamos lá e era uma salinha muito pequenininha. A sala era pequena, mas a hora que se abria os armários, eram muitos livros, muita coisa. E então foi bem interessante, teve um livro que eu até tirei foto e me marcou muito, foi que antigamente as meninas da quarta-série... A Iara comentou isso em sala, mas ela não lembrava como era o nome da matéria e chegando lá achamos um livro exatamente sobre isso que a Iara falou e fomos ver o livro. O livro ensinava as meninas da quarta-série como serem mães. Por exemplo, o que fazer quando o bebê engasga, quando o bebê chora, quando faz xixi, como dar comida, etc. Então, nós (Eu e Leide) ficamos: “Meu Deus!”, espantadas. Era uma coisa chocante! Também vimos livros de Cálculo em outra língua. Foi bem interessante a viagem em si.

***Legal!***

***Gostaria mais uma vez de agradecer vocês por terem concedido esta entrevista.***

---

<sup>48</sup> Excursão Didática realizada no dia 26/04/2019 para o Acervo de livros didáticos e fontes de referência antigos: pesquisa e extensão em História da Cultura Escolar da Unesp, campus Bauru –SP. Coordenado por Antonio Vicente Marafioti Garnica. O acervo contém obras produzidas num período que abrange do século XVII (o livro mais antigo da coleção foi publicado em 1663) até meados do século XX (década de 1970/80). Além disso, estão sendo incorporados ao acervo teses, dissertações e outros relatórios de pesquisa.

## 2.2 Inclusão Escolar e Educação Matemática

### Textualização da entrevista com as colaboradoras

*Samara L. Luiz da Silva*

*Marina Fuzaro Magossi*

*Primeiramente gostaria de agradecer a disponibilidade de vocês em estar participando dessa pesquisa e cedendo a entrevista. Para iniciarmos a nossa conversa, gostaria que vocês se apresentassem da forma como gostariam de aparecer na transcrição dessa entrevista: nome, idade, quando e porque decidiu ingressar no curso de Licenciatura em Matemática e como está sendo o curso para cada uma de vocês.*

*Marina:* Meu nome é Marina, tenho 20 anos e estou no terceiro ano da Matemática. Eu não lembro porque eu decidi entrar na Licenciatura em Matemática, não sei o que eu tinha na minha cabeça. O curso está sendo “maravilhoso” de difícil.

*Samara:* Meu nome é Samara, tenho 20 anos e também estou no terceiro ano da Matemática. Minha escolha pela Licenciatura foi se dando aos poucos, sabe? Até que chegou o momento do terceiro (ano) eu falei: “É isso!”. Porque no caminho, assim, eu já tinha uma ideia de que: “Ah, quero Licenciatura” e aí a Matemática era a matéria que eu mais me identificava. Mas, tinha aquelas indecisões: “Ah, será que quero ser professora? Ainda mais hoje em dia?”. Mas, ela (a escolha) foi se dando aos poucos, cheguei no terceiro ano e falei: “É isso que eu quero!”. E então escolhi o curso de Licenciatura em Matemática. O curso tem suas dificuldades, mas eu estou gostando muito e eu descobri uma outra Samara aqui, uma Samara decidida, uma Samara forte também. *[Risos]*.

***O tema que vocês trabalharam foi “Inclusão Escolar e Educação Matemática”. Vocês poderiam esclarecer melhor os motivos que as fizeram optar por esse tema, considerando os que vocês destacaram na memória individual que foi feita no início da disciplina?***

*Samara:* Bom, eu escolhi esse tema porque já era uma área que eu estava trabalhando no Pibid<sup>49</sup>, que eu estava tendo contato mais com um aluno deficiente<sup>50</sup>. Eu estava trabalhando com a Célia<sup>51</sup>, então falei assim: “Ah, vai ser uma boa explorar mais essa área numa disciplina”. Então, eu escolhi esse tema e escolhi a Marina, porque a gente já estava ali no Pibid juntas e aí pensei que facilitaria muito o trabalho. Então, foi mais por isso.

*Marina:* No meu caso foi mais ou menos isso. Eu não estava trabalhando com educação inclusiva antes, só que eu acho que o trabalho iria me ajudar um pouco na hora de trabalhar com os alunos (deficientes) na escola. Então, foi por causa do Pibid também, e também porque, apesar da gente ter tido a disciplina de Libras no primeiro ano (do curso), eu acho que faltou alguma coisa, eu queria me aprofundar mais no tema, que é um tema que eu acho muito interessante.

***Entendi!***

***Essa foi a primeira vez que vocês realizaram uma atividade como essa ou teve alguma similar?***

*Marina:* Nós fizemos entrevista na disciplina de Didática, mas acho que com todas essas regras da História Oral, foi a primeira vez.

***Essa que vocês fizeram em Didática foi só o processo de entrevistar?***

*Samara:* Foi. Foi só entrevistar e ela (a professora da disciplina) queria só a transcrição, não sei...

*Marina:* Só queria que a gente anotasse os pontos principais da conversa.

---

<sup>49</sup> Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Este Programa é voltado a estudantes da Licenciatura, com o objetivo de proporcionar uma aproximação entre a prática no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica e no contexto em que elas estão inseridas, visando estimular, desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional.

<sup>50</sup> A colaboradora estava tendo contato com um aluno deficiente, cuja deficiência era intelectual.

<sup>51</sup> Célia Regina Roncato – Professora entrevistada pelas colaboradoras. No momento, encontra-se cursando doutorado em Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp, Rio Claro, cuja pesquisa possui um foco na Educação Inclusiva. Possui experiência há mais de trinta anos na área da Educação.

***O que vocês têm a dizer sobre essa proposta de trabalhar de modo a utilizar a História Oral como uma abordagem pedagógica na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”?***

*Marina:* Eu acho muito interessante porque ao longo da disciplina a Iara (professora) foi trazendo vários relatos de outras pessoas e eu gostei muito da História Oral, porque é um modo de você ver as coisas sem os “floreios”<sup>52</sup> dos livros didáticos ou mesmo de reportagens. Você vê o que aconteceu na visão de uma pessoa que viveu aquilo. Então, apesar de ser um processo extremamente trabalhoso e cansativo, eu achei muito legal! Eu gostei dessa proposta!

*Samara:* Ela (História Oral) agregou bastante. Eu pude entender a disciplina com esses processos que a Iara passou. Eu gostei bastante!

***A Marina, ela até chegou a comentar: “Fazer esse trabalho não foi nada fácil, vou compará-lo às extensas listas de cálculo”.***

*[Risos]*

*Marina:* Quando estávamos fazendo o trabalho, eu falei: “Gente, eu prefiro fazer uma lista com vinte exercícios de cálculo do que estar fazendo isso aqui. Não é possível!”. Mas, eu acho que foi muito importante também para descobrir como nós somos pessoas fortes.

*Samara:* Sim. É verdade.

***Contem como se deu a escolha do professor (a) entrevistado (a) e como foi esse contato.***

*Samara:* Eu escolhi a professora Célia porque eu já estava trabalhando com ela, e eu descobri com ela coisas maravilhosas, até por exemplo, o caso de às vezes, as aulas que você prepara não dão certo e também esse semestre foi bem complicado comigo no Pibid, porque eu tive contato com aluno (deficiente) e eu levava as coisas e ele não aceitava. Então, eu tive que

---

<sup>52</sup> Enfeitar a escrita ou a fala com floreios, ornatos, imagens. Contar ou narrar algo com acréscimo de fantasias, digressões.

trabalhar esse semestre com a frustração e foi bem difícil. A Célia, ela foi maravilhosa nesse quesito de apoiar e nós a escolhemos porque ela tem ideias também maravilhosas de atividades e por conta também dos anos que ela tem com a educação que são bastantes.

*Marina:* De toda a experiência que ela tem, eu acho que eu aprendi muita coisa nessa entrevista, muito mesmo. Muito mais do que eu aprenderia se eu, por conta própria, fosse pesquisar mais pelo tema, porque a Célia tem ideias, ela tem experiências muito boas para contar.

*A professora Iara fez uma apresentação da metodologia da História Oral antes de vocês realizarem esse trabalho. Vocês consideram que uma apresentação como a que a professora fez é o suficiente para a realização de um trabalho como o que vocês realizaram ou sugerem alguma outra prática, uma oficina por exemplo, seria importante para isso?*

*Samara:* Olha, eu acho que para um começo, para a gente ter um primeiro contato, eu acho que foi interessante o jeito que ela mostrou, tanto é que conseguimos fazer o trabalho.

*Marina:* Conseguimos fazer um trabalho muito bom!

*Samara:* Então foi interessante. Agora, uma oficina...

*Marina:* Eu não vejo a necessidade de se fazer uma oficina.

*Samara:* Eu acho que a disciplina foi contemplando, assim, com o tempo. Acho que a Iara conseguiu.

*Só aquela aula que ela (Iara) mostrou o que é a História Oral, vocês acham que já deu para fazer o trabalho? Ou precisaria de alguma coisa além disso?*

*Marina:* Que nós conseguimos entender o trabalho todo foi na primeira aula. Depois, o que faltou, foi sentir o trabalho que dá fazer isso. Mas, isso não tem oficina que ajude. Mas, ela (Iara) também passou um texto<sup>53</sup> sobre História Oral depois para ajudar.

*Samara:* E ela estava a todo momento ali disposta para tirar dúvida, tanto é que nós fizemos muita pergunta para ela: “Ai, tem que ser assim?”. Então, ela estava sempre disposta.

*Marina:* E uma coisa muito boa é que ela estava sempre presente para nos ajudar a fazer, a preparar esse seminário, que é o problema de muitos seminários, os professores só “jogam”: “Ah, vocês vão fazer um seminário” e não se dispõe a ajudar e isso é muito ruim. Já a Iara estava sempre ajudando de alguma forma e preocupada com quem não estava mandando os trabalhos. Isso foi bom!

*Sim!*

*Teve grupo que ela quase “teve um treco”<sup>54</sup>, com coisas em cima da hora.*

*[Risos]*

*Sobre essa aula de História Oral, a Samara comenta no diário dela que achou uma leitura complicada, assim como outras pessoas também acharam. Não foi só você. Aí depois você comenta: “Quantas regras e diligências tem que seguir para realizar esse método”.*

*Samara:* Foi!

*E aí você fala: “O que mais me intrigou foi a relação da História Oral com a História da Educação Matemática”. Então eu queria entender o porquê?*

---

<sup>53</sup> GARNICA, A. V. M. **História Oral e História da Educação Matemática:** considerações sobre um método. 2011. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero Americano de História da Educação Matemática, Portugal: AMP,2011. Disponível em: < [www.apm.pt/files/177852\\_C32\\_4dd79e66be182.pdf](http://www.apm.pt/files/177852_C32_4dd79e66be182.pdf) >

<sup>54</sup> “Ter um treco” é uma expressão popular que significa: ter um mal-estar súbito; ter um desmaio. Na presente situação, a professora quase “teve um treco” por excesso de preocupação devido às coisas que foram entregues em cima do prazo limite.

*Samara:* Lendo o texto que ela (Iara) mandou, refletindo um pouco, eu não estava conseguindo ver como que a História Oral se “encaixava”<sup>55</sup>, assim, com a História da Educação da Matemática. Eu não estava conseguindo relacionar as duas coisas, sabe? “Nossa, como que a História Oral pode contemplar ou fazer parte disso, entendeu?”. Acho que foi mais nisso.

*Depois, ao longo da disciplina que a professora trabalhou aquelas narrativas, outras entrevistas de professores...*

*Samara:* Aí eu comecei a entender: “Nossa, têm a questão dos professores, têm a questão dos alunos, têm a questão da política”, então eu consegui entender que tinha uma relação sim, que dava para trabalhar.

*Com relação aos procedimentos que chamamos de específicos ao trabalho com História Oral, gostaria que vocês falassem um pouco sobre esses processos, iniciando pela elaboração da memória individual, ou seja, que vocês comentassem um pouco como foi a participação de vocês em cada um desses processos.*

*Marina:* Eu acho que conseguimos trabalhar muito harmoniosamente nesse trabalho, até pelos motivos que nós escolhemos fazer o trabalho e por estar as duas “no mesmo barco”<sup>56</sup> em questão de disciplina e Pibid.

*Samara:* É... Foi interessante porque esse semestre com a Marina, nós nos relacionamos bem e toda hora estávamos trocando alguma coisa: “Olha, eu pesquisei isso”, “Ela pesquisou isso”, e nós mandávamos, então foi interessante.

*Marina:* Até para a elaboração do roteiro da entrevista nós nos pautamos muito nas nossas vivências do Pibid, então de novo tem esse super apoio do Pibid nas matérias da licenciatura, porque traz uma vivência espetacular. Depois nas outras partes do trabalho fomos meio que

---

<sup>55</sup> “Encaixar” é uma palavra que também pode significar outros termos como: adaptar-se, ajustar-se, introduzir etc.

<sup>56</sup> A expressão “no mesmo barco” quer dizer estar juntas em uma mesma situação, com o mesmo objetivo.

se dividindo. A Samara ficou um pouco com a transcrição, eu com a textualização e fomos indo.

***Em relação ao roteiro, a busca por leituras de textos envolvendo a temática do Seminário colaborou de alguma forma com a elaboração das perguntas do roteiro?***

*Marina:* Hum.... Colaborou no sentido de que, a princípio, tínhamos aquela ideia de senso comum do que era Educação Inclusiva. Então, nas leituras a gente foi descobrindo algumas coisas diferentes que nos ajudou a não falar tanta “besteira<sup>57</sup>” para a Célia na hora da entrevista.

*Samara:* E também porque a Educação Inclusiva é muito ampla. Então, nós não tínhamos assim: “Ah, qual caminho que a gente vai seguir?”. Nesse sentido, os textos também ajudaram bastante.

*Marina:* Mas, de qualquer jeito o caminho foi: “Célia, socorro! O Pibid precisa de ajuda”.

*[Risos]*

***Gostaria que vocês falassem sobre o momento da entrevista. Como foi?***

*Marina:* Foi Maravilhoso!

*Samara:* Foi bem legal!

***Vocês realizaram a entrevista onde?***

*Marina:* Foi aqui no LEM (Laboratório de Ensino de Matemática da Unesp de Rio Claro). O LEM é um ótimo lugar para fazer entrevista. É tranquilo e tem uma acústica boa.

---

<sup>57</sup> “Besteira”: coisa ou algo insignificante; sinônimo de asneira, bobagem, etc.

Era legal porque nós fazíamos uma pergunta para a Célia e ela “dava uma volta”<sup>58</sup> para conseguir responder aquilo de um jeito tão “completinho”<sup>59</sup>.

*Samara:* Sendo que a transcrição ficou grande.

*Marina:* Nossa! Aquela transcrição não terminava nunca. *[Risos]*. Tanto que na hora de textualizar eu fui tirando um monte de coisa porque eu queria deixar, assim, pergunta e resposta, queria que ficasse uma coisa clara, mas eu me sentia mal de fazer isso porque eu estava tirando muita experiência daquele texto.

*Samara:* A cada resposta dela tinha uma experiência, então a gente ficava: “Uau!”.

*Marina:* No mínimo uma experiência, no mínimo uma.

*[Risos]*

***O que vocês têm a dizer sobre o processo de transcrição da entrevista? Ele colaborou de alguma forma com a compreensão do que aconteceu no momento da entrevista?***

*Marina:* A transcrição foi sofrida. *[Risos]*

*Samara:* Foi um momento difícil. Mas, eu acho que colaborou sim, porque no momento que você está transcrevendo, você está lendo o que aconteceu no momento (da entrevista). E aí você vai transcrevendo e tentando entender, então acho que colaborou sim.

*Marina:* Você vai relembrando ....

*Samara:* É... É um momento ali de tudo que foi dito.

***Às vezes, você está fazendo entrevista e na hora não prestou atenção em alguma coisa...***

---

<sup>58</sup> A expressão “dava uma volta” significa que a entrevistada apresentava suas respostas com muitos detalhes, por exemplo, quando contava algum acontecimento.

<sup>59</sup> A expressão “completinho” significa que a explicação foi dada sem falhas; suficiente ou auto-suficiente; capaz em todos os aspectos; que contém todos os itens ou componentes.

*Samara:* É, “passa batido”<sup>60</sup> e aí na hora da transcrição ajuda.

*Marina:* A Célia até comentou que para nossa sorte, nós não estávamos fazendo vídeo na entrevista porque se não era mais coisa para anotar na hora de fazer a transcrição. E aí ela contou de quando ela estava fazendo uma entrevista, não lembra com quem, e ela só foi notar uma coisa depois que ela já tinha entregue a pesquisa. Mas, era uma coisa que ela “passou batido” e seria muito importante ela ter notado na hora. Então, acho que a transcrição tem dessas de você rememorar o que aconteceu e ajudar na maneira que você vai fazer a textualização, a maneira como a pessoa falou as coisas.

***E da textualização? O que vocês acharam desse processo, em termos do entendimento do que foi dito pela professora e também da compreensão dos aspectos relacionados ao tema estudado?***

*Marina:* Eu estava achando a transcrição difícil, só que eu achei a textualização mais difícil porque é a responsabilidade de você deixar uma fala escrita de um jeito claro, só que é complicado fazer isso, e sem alterar o que a pessoa falou. Mesmo assim, a Iara comentou que a gente pode dar uma característica mais autoral para a textualização. Mas, foi complicado mesmo assim, até porque era muita coisa que a Célia falou, muita, muita, muita coisa, então na textualização era selecionar os pontos importantes sem deixar de colocar algumas experiências dela que, às vezes, deixava a fala dela mais clara, mais objetiva, que fazia sentido com o que ela falou.

***Como que vocês veem todo esse processo de elaboração da memória individual, leitura do texto, a entrevista, transcrição, textualização, para o entendimento do tema?***

*Marina:* Eu acho o processo muito interessante porque você vai progredindo aos poucos o seu conhecimento daquele tema. É o que nós gostaríamos de ter em todas as matérias. E nessa matéria isso aconteceu porque nós fomos se aprofundando seguindo os caminhos que pareciam mais interessantes e que a gente precisava ou, às vezes, era uma coisa que nós nem

---

<sup>60</sup> “Passar batido”: que não se percebeu; não observado, não notado.

tínhamos pensado no começo e se mostrou superinteressante. Nós conseguimos ir seguindo esse caminho.

*Samara:* Nós começamos, assim, totalmente “sem um norte”<sup>61</sup>. E aí começou pela memória individual, depois veio o roteiro que a Iara falou: “Ah, interessante colocar isso”, “É interessante colocar esse ponto”, aí já foi norteando. Então, esses processos são bem interessantes para entender o tema porque você começa “sem um norte” e depois você começa a ter um caminho no trabalho e então chega no final você fala assim: “Nossa, que legal que eu consegui fazer isso”. E você entende o tema, então são bem interessantes esses processos.

*Marina:* E esses processos geram uma “subida de escada”<sup>62</sup> a cada degrauzinho...

*Samara:* É até interessante: “Ai, terminei. Que legal, ficou bom, vamos para o próximo”. E é natural, sabe? Para mim, foi cansativo, mas era natural. Eu olhava assim: “Ai, terminei a transcrição. Legal! Vamos para a textualização”. Até chegar ao final do trabalho.

*Marina:* E essas pequenas conquistas iam animando a gente a terminar o trabalho [*Risos*]. De fazer uma coisa legal e chegar no fim.... Olha, fizemos um bom trabalho!

***As expectativas que vocês tinham com relação ao tema foram contempladas?***

*Marina:* Com certeza!

*Samara:* Foi!

*Marina:* Como eu falei, nessa “subida de escada” eu acho que nós começamos com expectativas muito baixas.

---

<sup>61</sup> A expressão “sem um norte” quer dizer que a pessoa está meio perdida, sem saber para onde se dirigir, é como se estivesse sem uma bússola! No contexto da fala da colaboradora, significa que a mesma estava se sentindo sem saber por onde começar o trabalho, precisando de uma ajuda inicialmente.

<sup>62</sup> A expressão “subida de escada” no contexto da fala da colaboradora, refere-se à evolução da realização do trabalho, em que cada degrau subido correspondia à uma etapa do trabalho concluída com sucesso.

*Samara:* Eu achei que eu nem ia terminar o trabalho porque nós elaboramos assim: “Ah, vamos fazer a entrevista com antecedência”. Só que foi chegando no meio do trabalho, surgiam coisas... O tempo também, e aí as provas, eu falava: “Gente, não vou terminar esse trabalho, não vou conseguir entregar, não vou nem conseguir apresentar”. *[Risos]*

*Marina:* Mesmo com todo o nosso planejamento, porque nós fizemos de tudo para começar o trabalho assim que definiu o tema e tudo o que nós precisávamos fazer, só que mesmo com todo planejamento as coisas acabaram se arrastando e deu aquele nervosismo de: “Ah, nós não vamos conseguir”. Mas, enfim deu tudo certo.

***Dentre as respostas da professora entrevistada, há alguma que tenha surpreendido vocês ou alguma de vocês? Alguma resposta que tenha contemplado coisas que vocês não conheciam?***

*Marina:* Todas as respostas. *[Risos]*

***Por exemplo, na apresentação de vocês, acho que foi a Marina que falou: “Quando se fala de inclusão, logo pensamos que se refere somente às pessoas deficientes, mas com a entrevista vimos que a inclusão escolar ela refere-se às crianças que sejam vítimas de drogas, abusos e outros exemplos”. Esse termo inclusão acho que ficou mais claro então?***

*Samara:* É... Teve um caso que ela contou que a menina não tinha nenhuma deficiência. Não sei se era menino ou se era menina, não me recordo, mas, a menina tinha problemas em casa. Então, ela teve dificuldade na educação com essa menina. Aí, nós paramos assim e falamos: “Não, inclusão também envolve um trabalho com pessoas que sofrem violência, que tem problemas familiares, enfim, com drogas”. Foi uma das respostas que surpreendeu.

*Marina:* E eu acho que esses casos de inclusão que a gente não imagina, a princípio, são aqueles que são mais difíceis de trabalhar pela nossa experiência no Pibid, porque o caso dos alunos que têm alguma deficiência, de certa forma ele já tem algum acompanhamento, eles têm alguém que está preocupado com aquela condição deles, mas, alunos por exemplo, que tem problemas em casa, às vezes eles não falam, é muito difícil você fazer eles “se abrirem” e às vezes pode levar traumas para escola que você não consegue descobrir porque você não

consegue fazer o aluno “se abrir”<sup>63</sup> e isso atrapalha muito no processo de ensinar porque você não sabe como vai “chegar naquele aluno”<sup>64</sup>. E eu lembro também da Célia contando de um dos alunos, que ele tinha não sei quantas deficiências e uma delas era relacionada ao paladar. Então, ela fez uma atividade de mercadinho com ele e levou chocolate, mas ele não gostava de chocolate. Mas, mesmo assim, ela sabia que ele tinha alguma coisa para ela ter essa preocupação e os alunos que não tem deficiência, mas precisam dessa inclusão, às vezes, a gente não sabe. Então, isso me surpreendeu muito nas respostas. Foi algo que me fez refletir sobre o meu ser professor.

### *Sobre a Conferência de Salamanca<sup>65</sup>, vocês já conheciam?*

*Samara:* Eu já conhecia. A Célia já havia me apresentado. É que eu estou trabalhando (no Pibid) com ela desde o ano passado em agosto. Então, ela já havia me apresentado, falado de algumas leis. Ela também fala na entrevista, é uma outra parte que você também fica pensando, porque ela falou que teve a Conferência de Salamanca, aí o Brasil adotou. Então: “Ah, vamos colocar os alunos com deficiência na sala de aula”. Aí ela falou que foi bem no momento em que ela estava já trabalhando em sala de aula, só que teve um dia que ela chegou e falou assim: “Aí, tem um aluno com deficiência na minha sala. O que eu vou fazer?”. Porque eles não foram preparados. Ela falou: “Eu não fui preparada!”. Então, ela ficou assim:

---

<sup>63</sup> “Se abrir”: contar sobre suas angústias, medos, dificuldades, enfim, contar um pouco sobre sua vida.

<sup>64</sup> “Chegar naquele aluno”: aproximar-se do aluno com a intenção de dar um suporte para solucionar um problema que muitas vezes acaba interferindo no processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

<sup>65</sup> Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo da Espanha em cooperação com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores. A Conferência adotou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

Disponível em:

[http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf) >

“O que eu vou fazer com esse aluno?”. Ela até relata que ela teve que falar com a diretora, alguma coisa assim, que ela não estava preparada.

*Marina:* Era alguém da Diretoria de Ensino<sup>66</sup>.

*Samara:* Isso.

*Marina:* Era um “cargo alto”<sup>67</sup> que ela foi pedir ajuda e o mais legal foi que a mulher ajudou. Acho que ela recebeu uma aluna surda, então ela não falava em Libras<sup>68</sup>.

*Samara:* Ela chegou nessa diretora e falou assim: “Preciso de ajuda! Por que como eu vou ensinar essa aluna?”. E foi aí que se deu o primeiro contato dela com a Libras, se eu não me engano.

*Aí vemos na entrevista a importância de uma vivência. Se nós pegássemos no papel: Conferência de Salamanca, estaria lá escrito “bonitinho” o que foi. E então você vê a experiência de uma pessoa que viveu essa época e que fala: “Não, não foi bem assim como está no papel”. Isso que é legal.*

*Em suas opiniões, quais os aspectos positivos que vocês têm a destacar sobre a realização de uma proposta como essa?*

*Marina:* É uma experiência muito enriquecedora porque você está aprendendo com quem viveu aquilo, você não está aprendendo como acontece em muitas disciplinas pedagógicas que alguém te dá um texto e fala: “Ah, veja aí o que aconteceu nessa época, faz uma resenha

---

<sup>66</sup> O objetivo específico de uma Diretoria de Ensino é coordenar o planejamento, a operacionalização e o monitoramento de intervenções pedagógicas em todas as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, referentes ao currículo escolar, ao desempenho docente, aos recursos didáticos e tecnológicos aplicando as normas regimentais e curriculares em consonância com as esferas Estadual e Federal, primando pela gestão de qualidade na Educação Básica.

<sup>67</sup> A expressão ter um “cargo alto” significa ter um (a) cargo/ função importante; cargo mais alto na hierarquia empresarial.

<sup>68</sup> Libras (Língua Brasileira de Sinais): um conjunto de formas gestuais utilizado por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes. Ela tem sua origem baseada na linguagem de sinais francesa e é um dos conjuntos de sinais existentes no mundo inteiro com o propósito de realizar a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva.

crítica desse texto”. Não, você está ouvindo alguém que viveu, alguém que “sentiu na pele”<sup>69</sup> os problemas que aquilo causou, as coisas boas que aquilo causou.

*Samara:* É um contato maior do que só ler um texto.

*Marina:* E do jeito que a Célia contou, eu conseguia enxergar o cenário da época, eu conseguia ver ela numa sala de aula com uma aluna surda e não sabendo o que fazer: “Como que eu vou explicar para essa menina o que é o  $x$  (de uma equação matemática)”. *[Risos]*.

***Existe algum aspecto negativo que vocês observam com esse tipo de atividade?***

*Marina:* É um processo muito trabalhoso, mas eu não acho que isso é negativo porque contribuiu muito até para nosso crescimento pessoal, pelo tema que nós escolhemos, por estar na licenciatura, por querer dar aula. Isso requer um contato humano e contato humano é uma coisa que dá trabalho.

*Samara:* E aprender também a ver com outros olhos as coisas. Não é só isso aqui que eu estou vendo, tem outras visões e eu preciso respeitar isso. Então, se o trabalho nessa disciplina foi bem interessante, eu não vejo pontos negativos.

*Marina:* E você não só aprender a enxergar e respeitar outros pontos de vista, mas entender porque eles são do jeito que são e você buscar outros pontos de vista que não os seus, é muito importante isso. Ainda mais para nós que vamos ser professoras.

***Alguma sugestão do que poderia ter sido feito diferente?***

*Marina:* Eu acho que um dos nossos grandes problemas nesse trabalho foi o tempo, mas não por causa da disciplina, por causa das outras disciplinas. *[Risos]*. E a Iara fez de tudo para conseguirmos começar o trabalho o quanto antes, então eu não sei se teria mudado, porque as coisas foram caminhando do jeito certo. Acho que a sugestão seria para nós não pegarmos tanta matéria (no curso). *[Risos]*

---

<sup>69</sup> “Sentir na pele” é uma expressão popular que significa vivenciar, experienciar uma sensação, sentimento geralmente ruim.

***O que vocês têm a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos entre os colegas de turma? O que vocês acharam?***

*Samara:* Da nossa apresentação? Ah, eu fiquei surpresa, porque de um certo modo, eu achei que ninguém ia participar, ninguém ia opinar, sabe? Porque eu tenho essa dificuldade de fazer a pessoa participar, que é uma das coisas que eu estou aprendendo no Pibid: “Ah, vamos fazer o aluno participar da aula” e eu já estava assim: “Nossa, ninguém vai participar desse trabalho” e aí a ideia de fazer o “verdade ou mito”<sup>70</sup> foi justamente: “Mas será que eles vão participar?”. Porque de certo modo eles vão ter que opinar porque eu estou perguntando para eles. Mas, eu estava meio assim, receosa. Mas, eu gostei e eu vi ali que teve uma participação bem legal do pessoal.

*Marina:* Eu acho que todos os trabalhos tiveram essa mesma dificuldade, porque os seminários precisavam da nossa participação, todos os seminários. Não adiantava ficar lá duas, três pessoas falando, falando, falando e a sala: “Ah, legal”. Precisava dessa “troca”. Foi ideia da Samara o “verdade ou mito”. Eu achei genial porque nós conseguimos “encaixar” tudo o que a Célia falou naquilo. E ao longo da entrevista ela foi falando: “Ah, vocês acham que as coisas aconteciam assim? Claro que não. Não foi tão fácil como está no papel, não foi tão bonito como está no papel”. E isso vem graças à História Oral porque se nós fossemos só ler sobre inclusão: “Ah, a coisa é linda, foi caminhando muito bem, as coisas foram sim dando certo”, mas não. Definitivamente não foi bem assim!

***Eu gostei muito da dinâmica da apresentação de vocês do “verdade ou mito” porque eu acho que fez a turma participar e de certo modo, vocês tentaram ver qual era pelo menos o senso comum que eles tinham a respeito do tema e apresentaram realmente o que é.***

*Samara:* É, foi justamente também por causa desse senso comum que, assim, na minha vivência já vi muita gente falando: “Ai, deficiente. Como ele vai estudar? Por que ele tem

---

<sup>70</sup> “Verdade ou mito” foi uma dinâmica criada e utilizada pelas alunas na apresentação do seminário “Inclusão Escolar e Educação Matemática”, cuja proposta era apresentar alguns dados a respeito do tema, de forma que alguns fossem verdadeiros e outros não, com o objetivo de proporcionar questionamentos e reflexões a respeito dos mesmos, além de identificar o nível de senso comum entre os alunos da turma sobre a temática. Tais objetivos foram alcançados com sucesso no momento da apresentação.

que estar na sala de aula?”. E até numa conversa com a Célia, que ela dá aula na UNIP (Universidade Paulista )<sup>71</sup> ministrando a disciplina de Educação Inclusiva e Matemática, e ela falou assim: “Alguns alunos estão lá e dizem que não entendem, que deficientes não tem porque aprender, não tem porque estar na sala de aula” e foi aí também que eu tive a ideia e falei: “Nossa, verdade ou mito é interessante”, porque tem umas pessoas que... Pensando no senso comum, tem pessoas que falam: “Ai, por que o deficiente tem que estar dentro da sala de aula?”, “Como ele vai estudar?”. Então, aí que veio essa ideia.

*Marina:* Eu até tive uma infeliz discussão com uma pessoa que.... Essa pessoa já dá aula, ainda não se formou, mas já dá aula, não é por meio de um Pibid, mas é um outro tipo de projeto. A pessoa já está na escola e falou: “Ah, porque o aluno que tem deficiência intelectual não tinha que estar na escola, tem que ficar na APAE<sup>72</sup>”. Porque vai atrapalhar os outros alunos. O professor vai ter que ficar em cima só daquele aluno tentando fazer ele entender, porque tem que ficar só na APAE”. Eu “fiquei em choque<sup>73</sup>” pela opinião da pessoa porque não é alguém de fora que está falando isso, é alguém que está na sala de aula. Para mim, tinha que ter um mínimo de empatia como professor e eu acho que eu só consegui ir rebatendo todos os argumentos absurdos dessa pessoa por causa desse trabalho, por causa do tanto que tivemos que estudar para conseguir fazê-lo. Mas, acho que isso acontece porque você vê o tanto de gente que ainda tem essa visão preconceituosa. Não que a pessoa não é capaz de aprender, porque nós já sabemos que têm muitos casos de pessoas que têm deficiência intelectual, mas...

*Samara:* É porque acha que ela vai atrapalhar. Ela não vai te atrapalhar, mas vai atrapalhar as outras “pessoas normais<sup>74</sup>” que estão na sala.

---

<sup>71</sup> Célia é professora adjunto na UNIP (Universidade Paulista) em Jundiaí desde 2016.

<sup>72</sup> A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A Rede APAE destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Hoje, no Brasil, essa mobilização social presta serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessita, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência. Disponível em: < [apae.com.br](http://apae.com.br) >

<sup>73</sup> A expressão popular “ficar em choque” significa quando uma pessoa fica assustada, com medo de algo que ocorreu, ou quando ela está tensa ao fazer algo. No contexto da fala da colaboradora, ela “ficou em choque”, ou seja, ficou assustada, perplexa com a opinião da pessoa em que dialogou.

<sup>74</sup> Na expressão “pessoas normais”, a colaboradora se refere às pessoas que não possuem nenhuma deficiência, fazendo uso da ironia para criticar o pensamento de que só é normal quem não tem deficiência.

*Marina:* E esse trabalho eu acho que contribuiu muito dentro da nossa sala. Não que haja pessoas preconceituosas nesse sentido lá, mas para sabermos que vão existir muitas situações preconceituosas ao longo da nossa carreira e até entre os próprios alunos. Os alunos vão apontar o dedo e falar: “Ah, aquele aluno lá, é aquele que tem problema, é aquele que precisa da professora especial” e é importante sabermos lidar com isso. Foi um grande aprendizado também.

***O que vocês acharam dos seminários sobre as entrevistas realizadas pelos colegas? O que vocês aprenderam com eles?***

*Marina:* Acho que todos os seminários foram muito legais. Agora recapitulando.... Acho que todos também seguiram essa ideia de: “Vamos acabar com o senso comum nessa sala” porque todos os temas, nós tínhamos uma ideia assim bem vaga, às vezes, do que eles iam propor e chegava na hora era uma coisa bem mais profunda do que nós tínhamos imaginado.

*Samara:* Eu até cheguei a comentar na apresentação que eu estava falando que o professor não tem que olhar só para o aluno com deficiência, mas olhar a sala como um todo: “Ah, esse aluno está fazendo parte dessa sala, então o que eu posso fazer para essa sala?”. Não só pensar no aluno porque aí sim o trabalho vai ficar difícil mesmo. E eu até cheguei a citar que se o aluno não sofresse preconceito por deficiência, seria por orientação sexual, por religião, por questão racial, que foram os assuntos trabalhados nos outros temas. Então, eu acho que nesse quesito de senso comum, preconceito, todos os trabalhos chegaram nesse ponto. Então, foi bem interessante!

***De desconstruir esse senso comum!***

*Marina:* Eu acho que foi uma boa disciplina para desconstruir nossos pensamentos.

***Gostaria de saber sobre as possibilidades trazidas por esse trabalho para a formação de vocês.***

*Marina:* Eu gostei bastante desse trabalho e eu acho que se no futuro eu quiser “me dar mais” para ficar na educação, porque por enquanto meu objetivo é voltado mais para o bacharelado,

seguir a carreira acadêmica. Mas, se um dia eu voltar... Me voltar mais para a Educação Básica, é o que eu gostaria de me aprofundar e trabalhar mais diretamente.

*Samara:* Eu acho que para a minha formação contribuiu como futura professora para pensar como que eu vou agir, como que eu vou lidar e esse trabalho veio para contemplar essas questões. Até cheguei a pensar: “Eu posso seguir na área de Educação na pesquisa em História Oral, alguma coisa assim”. Mas, eu não sei. Eu não sei se seria isso. Gostei bastante de ter esse contato (com a História Oral), mas não me identifiquei, entendeu? Mas, gostei!

***De modo geral, quais foram as dificuldades encontradas para executar o trabalho?***

*Marina:* Eu acho que já citamos várias dificuldades, mas...

*Samara:* É. A primeira foi a questão que nós não sabíamos qual caminho seguir, o que falar sobre educação inclusiva e como relacionar com a Matemática. Acho que essa foi a primeira (dificuldade).

*Marina:* Depois a dificuldade foi conseguir “encaixar” tudo num texto e numa apresentação que as pessoas pudessem entender o que nós queríamos “passar”.

***Dificuldade em se reunir vocês não tiveram?***

*Marina:* Não.

*Samara:* Esse semestre eu e Marina estamos quase iguais em disciplina, em horários, então foi bem tranquilo.

*Marina:* E às vezes que a gente não podia se encontrar, era *WhatsApp*<sup>75</sup> direto e áudios gigantescos. *[Risos]*. Nossa! Eu acho que nunca mandei tanto áudio, tão grande, na minha vida.

---

<sup>75</sup>*WhatsApp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

*Além dessa atividade que envolveu a História Oral, outras propostas também foram desenvolvidas ao longo da disciplina. Por exemplo, aulas que a Iara trabalhou com várias narrativas ao longo da disciplina. Eu gostaria de saber o que vocês acharam sobre as narrativas que foram disponibilizadas em algumas aulas pela professora. Se vocês se recordam de alguma em especial? E de que maneira essas narrativas contribuíram para a aprendizagem das temáticas da disciplina?*

*Marina:* Em todas as temáticas a Iara, na maioria delas, usava narrativas, mas também passava algum outro texto mais científico, digamos assim. E eu, em particular, conseguia entender e visualizar muito mais aquela temática com a narrativa, por ser uma leitura bem mais agradável, uma coisa mais simples e até porque, de certa forma, a maioria das narrativas eram feitas por professores. Então, eles têm uma visão mais didática de como explicar para a pessoa o que aconteceu de verdade, o que aconteceu.... Não digo de verdade, porque não é uma história só, mas o que aconteceu daquele ponto de vista, daquele lugar de fala. Foi muito interessante.... Foi muito bom ela ter trazido as narrativas! Até porque fica um processo mais verossímil de entender e não: “Ah, é só mais um capítulo do livro de história”.

*Tem alguma em especial que você se recorda, que você se identificou mais?*

*Samara:* Acho que a (narrativa) do professor Adailton<sup>76</sup>. Eu me identifiquei mais com a dele porque ele não deixou as dificuldades tomarem conta: “Ah, não vou desistir!”. Ele sempre foi dando um jeito ali. “Ah, não tenho isso, então vou trabalhar com isso” e eu acho que como professor temos que ter esse pensamento: “Não, espera aí. Deu errado, mas vamos contornar, vamos ousar o que deu errado para dar certo, entendeu?”. Com a narrativa dele eu consegui ter essa visão.

*Marina:* E outra coisa que eu achei muito interessante na narrativa dele foi que ele traz essa visão do Ensino Superior porque eu sinto muita falta quando estamos fazemos as disciplinas pedagógicas, eu acho que, às vezes, a gente se volta muito para a Educação Básica e esquece que tem todo o Ensino Superior que também precisa de bons professores, precisa de gente

---

<sup>76</sup> Professor Adailton Alves da Silva. Essa narrativa encontra-se em: ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática – (Im)Possibilidade de Leituras**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). IGCE, Unesp, Rio Claro, 2006.

que entenda o que nós alunos estamos precisando no momento. E quando ele traz isso, eu acho muito legal porque “rola” uma identificação: “Nossa, ele está falando deste problema e nós estamos vivendo isso”.

***Uma outra proposta foi a do diário semanal. O que vocês acharam da proposta do diário? Ele contribuiu de alguma forma no espaço da disciplina e fora dela também, ou seja, em sua formação?***

*Samara:* Eu achei interessante a proposta do diário porque, por exemplo, eu não era muito participativa nas aulas, até porque sou muito assim: “Ah, vou colocar as minhas ideias aqui em público?”. Não sou muito assim e é uma coisa que eu trabalhei muito também nessa disciplina. Eu falei: “Nossa, eu vou trabalhar na área da Educação, eu vou precisar expor as minhas ideias”. Mas, chegava no diário, era onde eu colocava, discorria mais para a Iara, sabe? Então, a Samara estava presente na aula. Não sei se ela (Iara) tinha essa visão: “A Samara estava presente, não falava, mas ela prestava atenção”. Então, era uma forma dela me avaliar porque eu não era participativa nas aulas, mas eu estava prestando atenção e aí eu colocava as minhas ideias ali no diário. Então, eu achava bem interessante. E era uma coisa que fazia com que a pessoa pensasse na aula, não só naquele dia, mas no decorrer da semana. Eu pelo menos ficava: “Ai, tive aula na segunda”, eu não chegava na segunda e fazia o diário, eu fazia lá pela quarta porque: “Ah, vou pensar um pouquinho mais sobre o que aconteceu, o que nós discutimos, quais foram as ideias apresentadas”. Então, acho bem interessante essa proposta do diário. Gostei bastante!

*Marina:* E também é muito interessante por causa desse ponto de, às vezes, você não se sente confortável em estar falando durante a aula, mas o diário é um ótimo momento para você explicitar tudo o que estava se passando na sua cabeça e as reflexões que aquilo provocou em você. Eu acho que alguns dos meus diários eu devo ter feito isso, não no meu último diário, porque eu sei que meu último diário deve ter sido umas três páginas que eu mandei para a Iara, ela ainda não respondeu, mas eu achei muito legal, isso eu falei para ela no diário. Foi meu primeiro diário que eu consegui fazer dar certo, não era bem um diário, era um semanário, mas enfim, mas foi muito legal até porque eu conseguia muitas vezes fazer uma relação das aulas com alguma coisa que eu tinha vivido recentemente e no diário eu podia colocar isso. Até porque um diário é um momento que você não tem medo de julgamentos

externos. É só você e a professora e você sabe que sua professora não vai te julgar. Não sei se isso aconteceria com qualquer professor, mas com a Iara, em particular, eu tive essa sensação. Ela teve essa sensibilidade, pela ideia do diário. Foi muito legal e eu vou sentir falta desse diário em outras disciplinas. Apesar de também ser trabalhoso, porque às vezes chegava a quinta feira, onze horas da noite, eu tinha tido uma semana horrorosa e eu: “Nossa, tem que fazer o diário”, estava indo dormir: “Nossa, tem o diário, não posso dormir”. [Risos]

***A Samara comenta na auto avaliação<sup>77</sup> que ela acha que o diário foi uma das melhores partes da disciplina, foi um espaço que você se sentia à vontade para expor as suas ideias e dúvidas. E para contribuição em relação à escrita, o desenvolvimento da escrita? Como vocês acham que contribuiu, se contribuiu?***

*Samara:* Contribuiu sim. Eu sei que era um diário, que era uma coisa assim mais informal, mas eu também me esforçava. Como era uma avaliação dela (da Iara) e não só por eu estar escrevendo, que eu sabia que ela estava avaliando não só por escrever, então eu prestava atenção em algumas palavras que eu estava usando e a questão da pontuação também. Então eu acho que vem contribuir porque nós agora já estamos numa vida acadêmica, então tem que prestar atenção nessas coisas de: “O que você está escrevendo? Quais palavras você está usando?”. Então, eu acho que contribui para essa área, que tem que fazer artigos, então você já vai pensando nessas questões. Acho que foi mais para isso que contribuiu para mim, em questão de escrita.

*Marina:* Eu cresci escrevendo, mas por isso e principalmente por isso, todo o processo que eu sou obrigada a escrever, é um aprendizado a mais porque como não está sendo uma iniciativa minha escrever, existem certas regras que eu tenho que cumprir. Ainda que era um diário, ela (Iara) deu essa chance de ser mais informal. Eu ainda tinha que tomar cuidado com a ideia que eu ia passar, o que eu queria fazê-la entender, também cuidado com pontuação

---

<sup>77</sup> A auto avaliação proposta pela professora Iara teve como objetivo avaliar o desenvolvimento da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” por meio de algumas perguntas, nas quais os alunos tiveram que responder por escrito ao final da mesma. Vários aspectos puderem ser avaliados por meio de tal proposta, tais como: participação dos alunos durante a disciplina bem como a aprendizagem adquirida em relação aos conteúdos trabalhados; suas impressões e opiniões a respeito da maneira como a disciplina foi ministrada, de modo especial, envolvendo a proposta da atividade de intervenção com a História Oral; sugestões de melhorias para a próxima vez que a disciplina for ministrada, etc.

porque eu sou bem descuidada com isso [risos], mas a pontuação é parte fundamental da compreensão das ideias no texto, então foi enriquecedor.

*Samara:* Essa questão também de...O que eu vou “passar” para Iara? Como que ela vai entender essa minha ideia? Então eu pensava bastante também: “Nossa, espera aí. Como que eu vou escrever isso aqui?” Porque ela ia ler. Não era uma coisa que eu estou escrevendo um diário só para mim. Não, ela ia ler. Então, eu tinha essa preocupação também.

*A Marina também comenta do diário na auto avaliação: “No sentido para formação, sem o diário não teria conseguido refletir mais profundamente sobre os temas trabalhados em sala”. Então, foi um momento que dava para refletir e para escrever. E nós quase não trabalhamos com a escrita no nosso curso, são tudo número... números. Então acho que foi um momento bem bacana para trabalhar a escrita.*

*Marina:* E pra não falar que não escrevemos na Matemática, que apesar de realmente boa parte serem cálculos, quando nós aprendemos a escrever do jeito que a Matemática quer, isso ajuda muito na hora de uma prova, por exemplo, porque às vezes você pode não saber o que você vai fazer naquela questão, mas se você tem uma escrita mais elaborada, você consegue explicar para o professor: “Olha, eu não lembro o que vai acontecer aqui depois dessa conta, mas eu sei que tem um teorema tal...” e você consegue por meio da escrita, fazer o professor ver que, apesar de você ter esquecido um detalhe, você sabe do que você está falando, você está realmente aprendendo com aquela matéria. E o mesmo é numa demonstração, o jeito que você escreve algumas passagens, podem mudar totalmente a sua demonstração, o sentido daquilo. Então a escrita é muito importante para a Matemática apesar dela (a escrita) ser muito desvalorizada.

*Por fim, vocês têm alguma colocação a ser feita sobre o trabalho? Algo que vocês queriam destacar, comentar e que não foi contemplado no roteiro? Comentários da disciplina, alguma coisa do trabalho que vocês gostariam de falar?*

*Marina:* Eu acho que não. Eu acho que o roteiro tocou em todos os pontos importantes e foi bom para lembrar tudo o que aconteceu desde lá do começo da disciplina.

*Samara:* Até gostei do negócio de: “Ah, você falou isso”. [*Risos*]

*Marina:* Isso é realmente muito bom porque, às vezes, a gente fala coisas, a gente escreve coisas que na hora não tem a menor importância, ou a gente pensa: “Ah, vou escrever aí o que eu tenho que escrever”. Até em muitos diários, eu lembro que era uma semana que eu não estava na aula, eu estava de “corpo presente”<sup>78</sup>, mas aí a hora que eu ia fazer o diário: “Ah, vou dar uma olhada no tema e escrever qualquer coisa”, mas depois... Antes de escrever o último diário para a Iara, eu voltei e li tudo, e eu pensei: “Nossa, eu não estava tão alheia à aula aquele dia”. E você volta a pensar sobre. Essa disciplina me trouxe um grande processo de autorreflexão.

*Samara:* Bastante!

*Marina:* E isso vai contribuir demais para minha futura carreira como professora, porque como professor, você tem que estar o tempo inteiro se avaliando porque é uma coisa que você não pode esperar dos alunos. Mesmo que, por exemplo, aqui (na Unesp) temos que fazer aquela Avaliação Institucional<sup>79</sup>, mas...

*Samara:* Mas, com certeza essa disciplina foi diferente. Eu gostei!

*Marina:* Foi. Eu gostei bastante!

*Samara:* Apesar de ser cansativa... Toda hora eu pensava: “Nossa eu tenho alguma coisa da Iara para fazer, tenho alguma coisa da Iara para ler”. [*Risos*]. Mas, foi bem interessante. Eu gostei muito dessa disciplina e do trabalho também.

---

<sup>78</sup> Na expressão estar de “corpo presente” na aula, a colaboradora quer dizer que apesar de estar presente na aula, não estava prestando atenção na mesma, devido a estar distraída ou preocupada com outras coisas.

<sup>79</sup> A Pró-Reitoria de Graduação – Prograd da Unesp, com a concordância dos órgãos colegiados, aprovado pela Resolução Unesp nº 65, de 23/10/2015, realiza a avaliação de disciplinas através do Sistema de Avaliação Institucional de Graduação - SAIG. O processo de avaliação iniciou-se em 2006. A avaliação de disciplinas é realizada pelos discentes e docentes ao final de cada semestre letivo. As disciplinas semestrais e anuais são avaliadas dentro do semestre em que se iniciaram. O objetivo desta avaliação é de gerar subsídios para o aperfeiçoamento da gestão local e central do ensino de graduação e captar a percepção dos discentes sobre a dinâmica do ensino de graduação, seus êxitos e diferenciais, bem como os aspectos que necessitam ser aprimorados ou modificados. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/avaliacao-de-disc/apresentacao/> >.

*Marina:* Foi bem legal!

***Legal!***

### 2.3 Questões de Gênero

#### Textualização da entrevista com os colaboradores

*Brena Cristina Sturion*

*Isabela de Almeida Canciam*

*Marina Freitas Silva*

*Matheus Renato Ricci*

*Primeiramente gostaria de agradecer vocês pela disponibilidade em participar desta pesquisa e ceder a entrevista. Para iniciarmos a nossa conversa, gostaria que vocês se apresentassem da forma como gostariam de aparecer na transcrição dessa entrevista: nome, idade, quando e porque decidiu ingressar no curso de Licenciatura em Matemática e como está sendo o curso para cada um de vocês.*

*Marina:* Meu nome é Marina Freitas, tenho 20 anos. Eu decidi ingressar no curso de Matemática em 2016 quando fui prestar o vestibular e tinha que decidir [*Risos*]. A escolha pela Licenciatura em Matemática, em particular, se deu no meio do curso, pois quando eu ingressei eu queria bacharelado e aí eu me descobri no Pibid<sup>80</sup> e fui mesmo para a Licenciatura. O curso está sendo agora muito bom! Eu me achei onde eu queria estar!

*Brena:* Meu nome é Brena Cristina Sturion, tenho 20 anos. Eu decidi ingressar no curso porque a minha prima também estudava aqui na Unesp de Rio Claro. Eu sempre gostei de Matemática, mas eu queria cursar Engenharia. Com isso, a Matemática não era a minha primeira opção, mas foi a que eu passei primeiro e foi a que eu fiz a matrícula primeiro. Daí, Engenharia e Economia eu fiquei na lista de espera. Então, eu vim para cá e eu queria fazer as duas modalidades (Licenciatura e Bacharelado). Ingressei em 2017, mas desisti do

---

<sup>80</sup> Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Este Programa é voltado a estudantes da Licenciatura, com o objetivo de proporcionar uma aproximação entre a prática no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica e no contexto em que elas estão inseridas, visando estimular, desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional.

Bacharelado, pois gosto de ensinar no Ensino Básico. Quanto ao curso, está sendo muito bom! Eu acho que principalmente a partir do terceiro ano, a partir desse semestre que começamos realmente a trabalhar com as matérias pedagógicas.

*Isabela:* Meu nome é Isabela Canciam, tenho 20 anos. Eu decidi cursar Matemática também em 2016 quando eu ainda estava no terceiro ano do Ensino Médio. Eu decidi ingressar no curso porque eu tenho uma tia que é professora de Matemática e eu sempre ficava vendo-a corrigir listas, provas e estava sempre junto e gostava. E sobre o curso, eu entrei pensando em cursar Bacharelado e Licenciatura, mas também desisti do Bacharelado e atualmente pretendo fazer só a Licenciatura.

*Matheus:* Meu nome é Matheus Renato Ricci, tenho 22 anos. Eu ingressei no curso de Matemática em 2016. Eu fiz o Ensino Médio no colégio Objetivo<sup>81</sup> no período de 2013 a 2015 e desde lá eu sempre gostei de ajudar os meus amigos, os meus colegas em dúvidas e a escola me fornecia um espaço em uma sala de aula onde eu conseguia ajudar aqueles alunos que ficavam, por exemplo, de recuperação. Então, foi ali que eu comecei a ter uma paixão maior pela Matemática. A Matemática não foi a minha primeira opção. Eu queria ingressar no curso de Engenharia de Produção, mas por influência dos meus pais e dos meus amigos, eu acabei optando pela Matemática e estou muito satisfeito por estar fazendo o curso aqui na Unesp de Rio Claro.

***O tema que vocês trabalharam foi “Questões de Gênero”. Poderiam esclarecer melhor os motivos que os fizeram optar por tal tema, considerando os que vocês destacaram na memória individual? (Vocês devem se recordar que na ocasião da apresentação da proposta para os alunos da disciplina, foi solicitado que fizessem uma memória destacando as razões pela escolha do tema e a elaboração de algumas questões que posteriormente poderiam compor o roteiro de entrevista).***

*Brena:* Levando em consideração a memória, quando a fizemos, não era, de fato, o viés que nós trabalhamos. Até a escrita da memória, nós realmente íamos trabalhar com a questão da

---

<sup>81</sup> Centro Educacional Objetivo é uma instituição de ensino privada cujo sistema de ensino é o Anglo (Apostilado). A instituição oferece Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O colaborador estudou na unidade de Araras – SP (sua cidade natal).

mulher e do homem, ou seja, as desigualdades entre homens e mulheres. Eu lembro que não tivemos muito tempo, pois logo que escolhemos o tema, já tínhamos que mandar essa memória. Então, começamos a conversar e aí eu comecei a perguntar: “Porque vocês querem fazer? Porque vocês escolheram esse tema?”. Eu, particularmente, escolhi esse tema porque eu acho que tem que ser falado, por mais que seja falado, principalmente a parte de homens e mulheres. Não pode parar de falar sobre isso. Principalmente na Educação, é muito fácil você ver professoras mulheres no Ensino Básico, principalmente no Ensino Infantil e Fundamental I. Mas, cadê elas na Universidade? Na gestão das Universidades? Então, parece que quanto maior o cargo (parece não, é) menos mulheres. Então, eu escolhi esse tema, inicialmente, para trabalhar isso. Porque conforme vai aumentando o nível da Educação: Educação Superior, Gestão no Ensino Superior, as mulheres estão menos lá?

*Matheus:* O nosso tema é muito polêmico e eu me senti totalmente contemplado ao fato de me aprofundar um pouco mais porque apresentamos um trabalho em que tivemos que nos aprofundar na temática e expor as nossas ideias, ou seja, tivemos que “juntar” tudo e tentar transmitir para a sala toda. A desigualdade de gênero é muito grande, ainda presente e é nítida. Por exemplo, os cargos mais altos são, em sua maioria, ocupados por homens. Ainda hoje é assim. E isso é complicado, pois o papel da mulher não tem que ser assim. O papel da mulher é o que ela acha que tem que ser.

*Isabela:* Só citando o que a Gabriela Naomi<sup>82</sup> falou na nossa entrevista e que me chamou bastante a atenção. Atualmente, as mulheres se enquadram muito em profissões que são vistas como cuidadora. Por exemplo, professora do Ensino Básico: “Ai, você está cuidando de crianças, então você está cuidando e não ensinando crianças”. Tanto é que do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental I, a maioria dos professores são mulheres. Outro exemplo que ela também deu foi a profissão de secretária. Enquanto o empresário “lá em cima”<sup>83</sup> é um homem, é a secretária quem está cuidando de tudo e daí é vista também como cuidadora. Então, acho que é muito isso.

---

<sup>82</sup> Gabriela Naomi de Souza Santos – Professora entrevistada pelos colaboradores. Primeira mulher transexual negra a se formar. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus Rio Claro.

<sup>83</sup> “Lá em cima” - a colaboradora se refere ao homem empresário cujo cargo é elevado, renomado.

***Esta foi a primeira vez que vocês realizaram uma atividade como essa? Houve alguma similar? Comentem.***

*Brena:* Para mim, foi a primeira vez.

*Isabela:* Para mim também.

*Marina:* Para mim também.

*Matheus:* E para mim também.

*[Risos]*

***Nunca haviam feito entrevista?***

*Marina:* Já entrevistei, mas não tinha que transcrever e colocar tudo “bonitinho” no papel. Nada disso. *[Risos]*

***O que vocês têm a dizer sobre essa proposta de trabalho de modo a utilizar a História Oral como uma abordagem pedagógica na disciplina de “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática?”.***

*Marina:* Eu achei bem diferente de tudo o que nós fazemos aqui na faculdade e, particularmente, gostei muito de conversar com uma pessoa que entende do assunto por uma hora, uma hora e meia e ter que ouvir várias vezes tudo o que ela falou e usar isso no meu trabalho. É uma experiência de uma pessoa, sabe? É real, está aqui. *[Risos]*. É palpável. Não é alguma coisa que eu procurei na *internet* e fiz um trabalho. Uma pessoa me contou aquilo como uma vivência pessoal dela e eu achei muito legal!

*Brena:* Eu nunca havia trabalhado com a História Oral, mas eu achei muito interessante a proposta. Era uma proposta de você trabalhar o semestre inteiro com essa metodologia. E é o que a Marina comentou, a pessoa conta a experiência dela e você pode usar aquilo como

dado, como fonte. Você não precisa, por exemplo, de um artigo. Eu trabalho com Educação<sup>84</sup>, mas não é com a metodologia da HO, é outra metodologia. Então, eu tenho que ler artigos, tenho que ter uma coisa com papéis, não com o ser humano. Então, o que achei legal da HO é você poder usar o ser humano como sua fonte de pesquisa. Quando “ajeitamos o caminho”<sup>85</sup> que queríamos e, em seguida, encontramos uma pessoa que realmente entende e vive o assunto, eu acho que isso foi muito importante. Foi uma experiência que não tenho palavras para descrever. Foi muito bom!

*Matheus:* E além de absorver todo o conhecimento que a pessoa nos transmitiu, nós também acabamos a conhecendo (pelo menos um pouco dela) e isso que é bacana!

***A Marina comenta na sua auto avaliação<sup>86</sup> que foi a parte preferida da disciplina, em que diz: “Pude compreender o quanto é importante ouvir a história do outro”. A Brena também fala que “As vivências da Gabriela me fizeram enxergar um ‘mundo’ que era escondido para mim”.***

*Brena:* Eu falei isso porque eu sou bissexual, então participo desse “mundo” (vamos falar assim) LGBT<sup>87</sup>. Mas, os (as) transexuais e as travestis são o “beco escuro”<sup>88</sup> desse “mundo”. E eu me achava super “desconstruída”<sup>89</sup>. [*Risos*]. E aí quando ela (Gabriela) conta nos dois primeiros minutos da entrevista que faz dois anos que ela não fala com a sua família, já é um

---

<sup>84</sup> A colaboradora se refere à sua Iniciação Científica cuja temática envolve análise de erros voltados para a Geometria.

<sup>85</sup> “Ajeitar o caminho”: Ter o tema bem definido assim como os procedimentos a serem adotados para a realização do trabalho.

<sup>86</sup> A auto avaliação proposta pela professora Iara teve como objetivo avaliar o desenvolvimento da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” por meio de algumas perguntas, nas quais os alunos tiveram que responder por escrito ao final da mesma. Vários aspectos puderem ser avaliados por meio de tal proposta, tais como: participação dos alunos durante a disciplina bem como a aprendizagem adquirida em relação aos conteúdos trabalhados; suas impressões e opiniões a respeito da maneira como a disciplina foi ministrada, de modo especial, envolvendo a proposta da atividade de intervenção com a História Oral; sugestões de melhorias para a próxima vez que a disciplina for ministrada, etc.

<sup>87</sup> LGBT: Sigla designada para se referir à Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.

<sup>88</sup> “Beco escuro”: A colaboradora se refere ao fato de mesmo estando dentro dessa comunidade LGBT, as pessoas transexuais e travestis ainda são excluídas pela mesma. A analogia do “beco escuro” vem para ilustrar que, dentro da comunidade, essas pessoas são colocadas (não por elas mesmas, mas pela comunidade em si) a beira, no escuro, para que não sejam vistas.

<sup>89</sup> Ser “desconstruído (a)”: Pessoa que possui a capacidade de desconstruir ideias e padrões de comportamento estabelecidos pela sociedade; desconstrução do discurso. E essa desconstrução não é olhar para o preterido e sentir solidário a sua dor, mas querer trabalhar por uma sociedade que não o machuque assim, e esse tipo de revolução, começa em nós mesmo.

“choque”<sup>90</sup> para mim que convivo com pessoas que quando contam da sua sexualidade, o pai expulsa e tudo mais, mas, depois eles tentam se reconciliar. Então, se eu que já estou mais próxima desse tipo de situação já fiquei super “chocada”, as meninas (Marina e Isabela) então eu nem imagino. Então, foi isso o que eu quis dizer... Mesmo eu estando nesse “mundo”, eu não consegui enxergar isso, entendeu? Você sabe que é ruim, mas você não sabe que é tão ruim até alguém te contar.

*Matheus:* Nesse “mundo” que a Brena acaba comentando, ser bissexual, lésbica, gay é mais facilmente de ser aceito pela sociedade do que ser um (a) transexual ou uma travesti. Ela (Gabriela) comenta na entrevista que por mais que está vestida com uma roupa feminina, salto alto, brinco, portando apetrechos femininos, a pessoa tem não a audácia, mas a coragem de olhar nos olhos dela e falar que é ele e não ela. E isso foi uma parte da entrevista que me “chocou” bastante, sabe? Que é uma realidade hoje em dia.

***Como se deu a escolha do professor (a) entrevistado (a) e como foi esse contato.***

*Brena:* Então, no começo do trabalho nós estávamos com aquele viés de trabalhar com as desigualdades entre homens e mulheres. Daí eu fui falar sobre a temática com a minha orientadora que é a professora Rúbia<sup>91</sup>. E ela falou: “Vai falar com o professor Roger<sup>92</sup> que eu acho que ele vai te dar fontes melhores das que eu posso dar”. Beleza! Fui falar com o Roger. E, com isso, ele “abriu” muito a minha mente. Ele me falou: “Olha, questões de gênero é muito abrangente. Então, você pode trabalhar com isso que você quer trabalhar e aí você acaba entrando numa parte do feminismo e tudo mais ou você também pode trabalhar questões de gênero como expressões de gênero e daí você entra em uma parte mais de trabalhar com pessoas *trans*<sup>93</sup>, travestis, mulheres negras e você acaba abrangendo as desigualdades entre as mulheres. Com isso, eu achei muito legal! E ele comentou do grupo

---

<sup>90</sup> A expressão popular “ficar em choque” ou “sentir um choque” significa quando uma pessoa fica assustada, com medo de algo que ocorreu ou quando ela está tensa ao fazer ou saber de algo. No contexto da fala da colaboradora, ela sentiu um “choque”, ou seja, ficou assustada, perplexa com a situação desagradável que a entrevistada Gabriela Naomi enfrenta com sua família devido ao fato de ser uma transexual e, por isso, não ser aceita por seus familiares.

<sup>91</sup> Rúbia Barcelos Amaral Schio - Professora Livre-Docente do Departamento de Educação Matemática da Unesp de Rio Claro - SP e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM).

<sup>92</sup> Roger Miarka - Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro. Credenciado como Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), Unesp - Rio Claro.

<sup>93</sup> Transexuais

Calisto<sup>94</sup>, grupo este que a Gabriela Naomi participa e então me mostrou ela e eu já a conhecia de vista e tinha um amigo (Gabriel) que também é amigo dela. Então, eu falei: “Tá, vou ver com meu grupo”. Falei com eles e todos gostaram muito de trabalhar partindo para esse viés de abordar as diferenças entre mulheres *cis*<sup>95</sup> e *trans*<sup>96</sup> e as mulheres negras. Com isso, eu falei: “Olha, eu tenho uma pessoa perfeita porque se eu não me engano, ela é professora, é *trans* e negra. Então, iríamos conseguir em uma só pessoa trabalhar essas três coisas. Também pedi para meu amigo (Gabriel) falar com ela (Gabriela), ele me passou o contato dela e também precisávamos falar com a professora Iara, pois eu não sabia se a Gabriela era professora. E a Iara comentou: “Não, só pode entrevistar professor (a)”. Daí eu falei: “Meu Deus do céu, essa mulher tem que ser professora senão não vai dar certo” [Risos]. Depois, perguntando para a Gabriela, ela falou sobre as diversas coisas que ela leciona. Ela é professora de Biologia e Ciências, mas também tem aporte para falar sobre Sexualidade, Ecologia e um monte de coisas. Com isso, eu falei: “É isso aí! Então, é ela: Gabriela Naomi de Souza Santos, professora de Biologia e Ciências, é uma mulher *trans* e negra”.

Em relação ao contato, ela foi muito receptiva. O Gabriel falou com ela: “Olha, minha amiga precisa fazer uma entrevista com você”. E aí quando eu fui falar com ela, ela disse que se sentiu super lisonjeada de querermos conversar com ela e ainda falou: “Aí, qualquer coisa eu ajudo vocês. Se vocês quiserem, eu até vou na aula que vocês vão apresentar e tudo mais”. E eu acho que a sinceridade que ela respondeu às perguntas, porque tinham perguntas, por exemplo, que outras pessoas no lugar dela, talvez, não se sentiriam confortáveis em responder e ela respondeu super de boa.

---

<sup>94</sup> O **coletivo Calisto** é uma organização horizontal e centralizada, sediada na cidade de Rio Claro- SP, com reuniões presenciais periódicas a serem definidas segundo os calendários trimestrais. O coletivo Calisto tem como princípios: a) O combate a toda forma de opressão e discriminação, em específico o sexismo e a normatividade de comportamentos e identidades sexuais e corporais; b) Tratar o assunto das sexualidades em uma perspectiva libertadora, horizontal, laica, apartidária e solidária; c) Defender e promover a liberdade de manifestação de identidades, afetos, corpos e sexos, bem como toda forma de sexualidade que não interfira sobre a liberdade e autonomia de outros indivíduos. Mais informações, disponível em: < <https://m.facebook.com/notes/coletivo-calisto-sexualidades-livres/carta-de-princ%C3%ADpios/339301949561877>>

<sup>95</sup> Cisgênero: “*cis*” é um prefixo do latim que significa “do mesmo lado”. Desta forma, a pessoas cisgênero é aquela que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento (sexo biológico). Por exemplo, se foi considerada do sexo feminino ao nascer, usa nome feminino e se identifica como uma pessoa deste gênero, esta é uma mulher “*cis*”.

<sup>96</sup> Transgênero: “*trans*” é um prefixo latino para “além de”, ou seja, pessoas *trans* não se identificam com o gênero que foi definido a elas quando nasceram pelo seu sexo biológico. O termo abarca homens e mulheres transexuais, travestis, não binários e toda identidade de gênero oposta a norma cis.

*A professora Iara fez uma apresentação da metodologia da História Oral antes de realizarem esse trabalho. Vocês consideram que uma apresentação como a que a professora fez é o suficiente para a realização de um trabalho como o que vocês realizaram ou sugerem que alguma outra prática, uma oficina por exemplo, seja importante para tanto? Comentem.*

*Brena:* Eu achei a proposta interessante! Mas, achei que uma aula, principalmente sendo a primeira aula, ela “jogar”<sup>97</sup> como funciona a metodologia da História Oral, eu senti falta. Principalmente por envolver um seminário. Não estou culpando a professora. Eu entendo que são “duas disciplinas” dentro de uma e apenas um semestre. Então, é muita coisa para ser trabalhada em 45 horas ao todo. Eu entendo isso. Só que nós aprendemos fazendo, na hora. Então, a sorte do nosso grupo é que eu já trabalhava com Educação (mesmo não trabalhando com essa metodologia), então eu já sabia mais ou menos. As meninas (Isabela e Marina) são do Pibid, então elas também sabiam mais ou menos e o Matheus é do Residência Pedagógica<sup>98</sup>. Então, essa coisa de escrever sobre, tentar sempre “encaixar”<sup>99</sup> Educação, o nosso grupo teve muita sorte nesse ponto. Mas, trabalhar a metodologia da HO, eu acho que faltou. Não achei suficiente aquela apresentação. Eu via que a professora estava sempre disposta: “Aí, podem me mandar o trabalho e tudo mais”, mas eu acho que não é todo mundo que se sente confortável. Não é nem questão de: “Ai, talvez não esteja pronto”, é questão de: “Ai, eu não estou afim de mandar porque deve estar um ‘lixo’. Então, não quero que ela veja agora”. Eu não sei como...se uma oficina seria melhor ou se ela (professora) destinasse a aula de terça-feira que era de uma hora para falar sobre a metodologia. Mas, eu também não sei como. Então, eu fico receosa de reclamar sendo que eu não posso dar uma sugestão de como ser melhor. Mas, respondendo à pergunta se foi suficiente, para mim, não foi porque eu aprendi a fazer quando eu estava com o áudio na mão e aí eu tive que procurar os textos

---

<sup>97</sup> “Jogar”: A colaboradora utiliza esse termo de modo a explicar que, em sua opinião, a professora falhou ao expor sobre a metodologia da HO em uma única aula, de modo sucinto, sentindo falta de mais aulas explicativas sobre a mesma.

<sup>98</sup> O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Disponível em: < <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>.

<sup>99</sup> “Encaixar” é uma palavra que também pode significar outros termos como: adaptar-se, ajustar-se, introduzir etc.

que ela mandou para ver o que eu tinha que fazer. Por exemplo, eu lembro que eu mandava no grupo nosso do *WhatsApp*<sup>100</sup>: “Gente, na transcrição eu tenho que colocar as gírias? Eu tenho que manter os erros de português? ”.<sup>101</sup> Então, foi algo que fomos aprendendo na hora. Eu sei que muitas coisas se aprendem fazendo, mas eu acho que eram detalhes que davam para ser trabalhados. Mas é como eu falei.... Como não sei de que maneira fazer melhor, eu fico receosa em reclamar.

*Matheus*: Eu acredito que a Iara deveria ter falado mais sobre isso e nós também nos orientado mais, pois eu senti um pouco nós aqui e ela um pouco mais para lá, entende? Eram vários grupos, talvez uma alternativa fosse ela pegar a aula de terça-feira que é das 10h às 11h, especificamente para isso, para começar a dar uns encaminhamentos sobre esse trabalho que na verdade foi um trabalho muito importante, no qual, envolveu temáticas muito polêmicas.

*Marina*: Eu só queria comentar que eu nunca havia pensado sobre essa ideia que a Brena deu de a aula de terça-feira ser sobre isso. E eu lembro que eu tive muita dificuldade quando ela (Iara) “jogou” a História Oral. O semestre estava começando e tínhamos várias matérias, sabe? E aí ela apresentou aquilo, pediu para fazermos um comentário, talvez, uma análise e eu não sabia. Eu não aprendi com aquela aula e gostaria também de ter tido mais coisas sobre a HO que foi muito legal na prática.

***Aqueles exemplos que ela deu: o que é uma transcrição, uma textualização, isso ajudou?***

*Brena*: Eu não sei se eram os exemplos.... Eu lembro que tinha um texto<sup>102</sup> dentre os vários que ela mandou sobre HO, em que explicava sobre transcrição e textualização. Aí eu o mandei no nosso grupo do *WhatsApp* e falei: “Gente, temos que ler isso porque senão não vamos conseguir fazer”. Daí eu acho que o exemplo que realmente usamos foi o do roteiro

---

<sup>100</sup> *WhatsApp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

<sup>101</sup> Cabe ressaltar que além dos textos disponibilizados pela professora sobre os procedimentos da HO (transcrição e textualização), na aula em que trabalhou sobre a HO e seus procedimentos, a professora em sua apresentação explicitou como era a textualização, inclusive essa questão das correções.

<sup>102</sup> Transcrições e Textualizações - Texto extraído do artigo: GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre História Oral: considerações teóricas metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. In: **Revista Quadrante**, volume XVI, número 2, 2007, p. 27-49.

da entrevista. A nossa transcrição e textualização, fizemos com base no texto que falava sobre isso e não dos exemplos.

*Com relação aos procedimentos que chamamos de específicos ao trabalho com História Oral, gostaria que vocês falassem um pouco sobre esses processos, iniciando pela elaboração da memória individual, ou seja, comentassem como foi a participação de vocês em cada um deles e como a avaliam.*

*Brena:* Bom, primeiramente nós criamos o grupo no *WhatsApp*. Uma coisa que era muito difícil é que eu, a Marina e a Isabela, nós somos do mesmo ano e o Matheus é de outro. Então, “bater horários”<sup>103</sup> era uma coisa quase impossível. Então, nós nos falávamos muito pelo grupo. Com isso, muito do trabalho foi feito a partir do grupo do *WhatsApp*, a começar pela memória individual. Eles iam mandando: “Aí, eu escolhi o tema por causa disso e disso”. E eu lembro que na memória, eu não lembro quem que mandou um texto, se não me engano, a moça se chamava França (não vou lembrar o primeiro nome dela), e aí ele falava sobre gênero e a desigualdade na escola. Tanto é que nós até colocamos na memória esse texto como referência e, ao final, acabamos nem usando porque posteriormente, alteramos temática. Mas, foi isso.

A parte do roteiro, a partir do momento que decidimos que íamos trabalhar com mulheres, *trans*, negra e a diferença entre elas, nós pesquisamos sobre o tema e se eu não me engano, ficou dividido da seguinte forma: a Marina ficou responsável por pesquisar sobre as desigualdades entre as mulheres negras, a Isabela pesquisou sobre a desigualdades entre homens e mulheres porque eu lembro que nós falamos com a Iara e ela falou que mesmo não trabalhando com isso, era bom ter uma parte, ou seja, uma introdução que falasse sobre as desigualdades entre homens e mulheres. O Matheus ficou com a parte de pesquisar sobre as desigualdades entre as mulheres *trans* e eu fiquei com a parte de pesquisar a história, ou seja, como isso foi acontecendo no decorrer dos tempos. Com isso, todo mundo mandou o que havia pesquisado e eu fui montando, pegando os dados de cada um para fazer um texto conciso. E, a partir disso, elaboramos todos juntos o roteiro da entrevista. Uma coisa que eu fiquei muito feliz foi do parecer que você com a professora Iara deu. Foram colocadas perguntas muito pertinentes, nas quais, não havíamos pensado. Então, muito obrigada! Teve um pessoal que não estava tão satisfeito com os pareceres. [*Risos*]. Então, quando eu peguei,

---

<sup>103</sup> “Bater horários”: Conciliar os horários disponíveis de todos os integrantes do grupo.

nós não tínhamos visto ainda, eu já estava nervosa [Risos]. Mas, daí lemos todas as perguntas e comentamos: “Nossa, faz todo sentido manter essas perguntas”. Então, foi muito legal, pois estávamos com medo de vocês não terem entendido o que íamos trabalhar, vocês acabarem por trazer de novo para a desigualdade entre homem e mulher. E aí quando nós vimos: “Ah não, elas entenderam, graças a Deus” [Risos]. Ficou muito bom e foram perguntas que realmente cabiam e enriqueceram a pesquisa! Então, eu particularmente, fiquei muito feliz com o roteiro, principalmente depois de modificado.

Em relação à transcrição, foi uma hora e meia de entrevista e já ficamos desesperados [Risos]. Eu imagino vocês que têm várias entrevistas de “vinte horas” cada uma [Risos]. Nós também nos dividimos para esse processo: “Eu vou transcrever da pergunta 1 até a pergunta 4 e você faz até tal pergunta”, ou seja, cada um fez um pouquinho. Só que como eu comecei e as quatro primeiras perguntas era a Gabriela se apresentando, elas eram muito curtas. Aí eu fiquei com a “consciência pesada”<sup>104</sup> [Risos], pois nas outras perguntas ela falava, falava e falava. Então, propus ao grupo: “Gente, então eu faço a textualização e vocês me mandam a transcrição porque vocês já vão ter que escrever muito e muito”. E foi muito bom eu ter feito a textualização, pois eu estava na entrevista. O pessoal também foi comigo só que eles tiveram que ir embora por questão do tempo, então eu fiquei até o final. Mas, eu não lembrava de tudo o que a Gabriela havia falado e eu não ia ouvir uma hora e meia de novo. Então, como eu fiz a textualização, eu fui lembrando de tudo o que ela falou e aí eu ia textualizando e grifando: “Essa frase temos que mostrar na apresentação”, “Essa frase também tem que mostrar”. E nesse processo, eu ia enviando para eles (grupo) e perguntava: “E se eu fizer assim ou assim?”. Então, era uma coisa assim, eu ia textualizando, mas eu mandava para eles. E eu tenho muito problema com erro de português. Então, mandava e falava: “Gente, procurem os erros de português, pois eu tenho certeza que tem”. Então, eu fazia uma parte e envia para eles e assim por diante.

O processo de transcrição, nós íamos ouvindo o áudio e pausávamos para transcrever. Só depois que descobrimos que tem um recurso, no qual, você coloca o celular no *Word*<sup>105</sup> e ele escreve e depois é só você arrumar os erros. Eu fiquei: “Não acredito! Fomos no áudio mesmo, pausa e volta e assim por diante”.

---

<sup>104</sup> “Consciência pesada”: Sentimento de culpa que aparece em um indivíduo e causam emoções negativas, como tristeza, por exemplo. Sentimento de ter feito algo errado.

<sup>105</sup> O *Microsoft Word* é um processador de texto produzido pela Microsoft Office e foi criado por Richard Brodie para computadores IBM PC com o sistema operacional DOS em 1983. Mais tarde foram criadas versões para o Apple Macintosh, SCO UNIX e Microsoft Windows. Faz parte do conjunto de aplicativos Microsoft Office.

*Gostaria que falassem sobre o momento da entrevista, como foi?*

*Brena:* Primeiramente, nós tentamos marcar um horário de modo que desse para todos nós do grupo participarmos. Só que o horário que todos podiam, a Gabriela Naomi não podia. Então, o Matheus falou: “Vão vocês três (Brena, Isabela e Marina) porque senão nós nunca vamos conseguir fazer a entrevista com essa mulher”. E também fizemos a entrevista meio atrasados, pois eu lembro que a nossa apresentação era em torno do dia 20 de maio e nós fizemos a entrevista próximo ao dia 10, que foi o horário que conseguimos e as provas do semestre também já haviam terminado. Com isso, foi eu, a Isabela e a Marina. A entrevista ocorreu no departamento de Matemática<sup>106</sup>. Eu lembro que a Gabriela estava com poucos horários disponíveis para nos atender, nem sei como ela conseguiu, pois estava na orientação do TCC<sup>107</sup> ensaiando para apresentá-lo. Ela vinha para a entrevista e ainda tinha uma palestra para ministrar a noite. Então, a entrevista tinha que ocorrer em duas horas porque senão não ia dar certo. Daí ela chegou, fomos em uma das salas do departamento e foi muito legal! O jeito que ela nos recebeu, o modo como estava “aberta”<sup>108</sup> para falar, não era só pelo fato de ser um trabalho, mas como se qualquer pessoa que chegasse nela e comentasse: “Eu quero saber da sua história”, ela ia falar. Então, ela contou e foi um “choque” de realidade desde os dois primeiros minutos em que ela disse que fazia dois anos que não via a sua família até a última frase em que falou: “Mesmo que você não precise lutar, você deve lutar porque é todo mundo junto. Estamos todos no ‘mesmo barco’<sup>109</sup>. Se um afundar, todos irão afundar”. E ela é uma pessoa que entende muito. Então, é gostoso ouvir ela falar. E ela falava e nós falávamos toda hora: “Olha, desculpa se a gente falar alguma coisa errada porque acontece, não temos sempre contato com isso”. E ela muito tranquila: “Tudo bem”. Então, ela foi nos corrigindo em alguns pontos. Desse modo, fomos aprendendo. Então, estar lá (na entrevista) foi uma coisa muito boa, principalmente porque eu fiquei até o final. E aí no final quando eu agradei, ela me falou: “Ai, me fala o dia que vocês vão apresentar que eu quero ir lá porque eu quero assistir. Se vocês precisarem de qualquer outra coisa, eu volto aqui, nem que façamos outra entrevista, vai que o áudio queimou, não sei...”. Então, ela foi muito receptiva.

---

<sup>106</sup> A entrevista se deu em uma das salas dos seminários do departamento de Matemática da Unesp de Rio Claro/SP.

<sup>107</sup> TCC: Trabalho de Conclusão de Curso.

<sup>108</sup> “aberta”: disposta a dialogar, a receber críticas e sugestões; pessoa que se importa com a opinião alheia.

<sup>109</sup> A expressão “no mesmo barco” quer dizer estar juntos em uma mesma situação.

E eu ficava com vergonha de demonstrar o meu “choque” na frente dela conforme ela ia contando. E ela percebia, porque eu acho que as meninas também ficaram “chocadas”. Depois a Isabela pode falar mais. Então, eu ficava com vergonha de demonstrar o meu “choque” e de não saber o que estava acontecendo. E ela percebeu e não ficou brava. Ela também não falou: “Olha, eu sei que você está em ‘choque’”. Mas, o jeito que ela ia falando, era como se ela falasse: “Está tudo bem você não saber. O importante é que você está querendo saber”. Eu contei para ela o processo que percorremos até chegarmos na escolha da temática do trabalho e ela se sentiu agradecida e disse: “Vocês podiam muito bem ter trabalhado outra temática, por exemplo, as desigualdades entre homens e mulheres, só que vocês escolheram. Vocês escolheram por querer saber sobre. Então, só o fato de vocês quererem saber, eu já fico agradecida”. Portanto, a maneira como ela ia falando me fez sentir muito acolhida. Eu senti a minha ignorância sendo acolhida por eu não saber e ela não ficar brava com isso. Ela falava: “Está tudo bem, eu vou te explicar”.

*Isabela:* Eu pelo menos me senti muito à vontade fazendo a entrevista. Ela chegou, nós já estávamos todas desesperadas, pois tínhamos um curto período de tempo para realizá-la e a mesma começou com um pouco de atraso. Então, pensamos: “Ai, não vai dar tempo” ou “Ai, ela não vem”. Mas, daí ela chegou, nos abraçou e nos sentimos super a vontade.

*Brena:* Detalhe, ela nunca tinha nos vistos.

*Isabela:* Abraçou, beijou.... Então, ela tornou o ambiente super agradável. Não foi aquele negócio: “Vamos começar? Eu sou a professora entrevistada e vocês as alunas”. Pelo contrário, ficou um ambiente muito gostoso.

*Brena:* Nós íamos fazendo as perguntas e ela nem se importava com o celular gravando, pois nos contava a sua experiência. Então, ia contando para a gente como se estivéssemos em um bar conversando, entendeu? Só quando ela fazia alguma expressão corporal que ela falava: “Ai, tá gravando? Mas, espera aí. Gente, eu estou fazendo isso e isso”. *[Risos]*.

*Isabela:* Sobre o que a Brena comentou de ficar em “choque”, uma das frases que a Gabriela disse e que eu fiquei muito “chocada” foi que logo no final da entrevista, ela estava falando sobre ter que usar a voz de pessoas mais “privilegiadas” que ela para fazer a voz dela, pois

não adianta ela ter uma pessoa mais privilegiada do que ela como inimiga, sendo que esta pessoa pode propagar a voz dela. E aí ela fala que como professora, mulher, negra e mulher *trans*, ela se considera privilegiada. Eu fiquei: “ã”<sup>110</sup>. E ela fala: “Eu sei que sou uma pessoa privilegiada”. E nessa hora eu sei que eu não consegui esconder a minha cara de “chocada”.

*Brena*: Tanto é que ela explicou o porquê. Ela disse: “Gente, eu não tenho que trabalhar na ‘rua’<sup>111</sup>, entendeu? Eu tenho uma profissão, na qual, eu posso trabalhar durante o dia”. Então, uma das questões que eu até acrescentei e eu vou contextualizar para você assim como eu contextualizei para ela. Em Piracicaba<sup>112</sup>, tem uma ONG<sup>113</sup> chamada CASVI<sup>114</sup>, na qual, trabalha com mulheres e pessoas da comunidade LGBT e eu e meu amigo participamos dessa ONG nas férias. E eles tem um projeto, no qual, eles distribuem preservativos para transexuais e travestis que ficam na rua e fazem “programa”<sup>115</sup>. Também levam essas pessoas para o SUS<sup>116</sup> para realizarem exames de prevenção e tudo mais. Então, eu fiz essa pergunta para a Gabriela porque eu realmente fiquei curiosa: “Como é para ela, estar em uma Universidade, ter uma profissão diurna, sendo que nos “olhos” da sociedade o lugar dela é de noite na esquina?”. Então, eu fiz essa pergunta e eu lembro que ela até respondeu: “É difícil, mas é maravilhoso porque você está num lugar que não é seu e você poder desbravar esse lugar”. E aí quando a Isabela fez a cara de “choque”, ela até explicou: “Eu sou privilegiada, pois eu trabalho como professora, DJ e palestrante. Eu não preciso me sujeitar a isso, pois tem pessoas que não tem condições e a ‘rua’ é o único lugar que elas são bem-vindas”.

---

<sup>110</sup> Ficar sem reação; sem entender.

<sup>111</sup> A entrevistada se refere ao fato de não precisar se prostituir para conseguir sobreviver.

<sup>112</sup> Piracicaba é uma cidade do Estado de São Paulo com cerca de 404.142 habitantes (IGCE, 2019) e está localizada a 160 quilômetros da capital (São Paulo).

<sup>113</sup> ONG (Organização Não Governamental).

<sup>114</sup> CASVI – Centro de Apoio e Solidariedade a Vida é uma Organização Não-Governamental de direitos humanos com enfoque na sexualidade, fundada em 1992, inicialmente com o objetivo de prestar assistência os portadores do vírus HIV (sintomáticos e não sintomáticos), disponibilizando distribuição de cestas básicas, assistência psicossocial e jurídica quando demandadas, e realização de atividades de integração entre os seus associados. Desde o início de suas atividades, a CASVI contou com a participação estreita da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), tanto como integrantes beneficiados pela sua Missão, como por colaboradores de suas iniciativas, representando relevante espaço de visibilização, articulação e integração destas pessoas para com as demais, bem como espaço que têm propiciado maior reflexão e debate acerca da diversidade sexual. Maiores informações, disponível em:

< [https://www.facebook.com/pg/ONGCASVI/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/ONGCASVI/about/?ref=page_internal) >.

<sup>115</sup> Fazer “programa”: Se prostituir.

<sup>116</sup> SUS – O Sistema Único de Saúde é a denominação do sistema público de saúde brasileiro.

*Isabela:* Uma coisa que a Brena comentou e eu vou complementar.... Quando eu cheguei eu estava com muito medo de falar algo errado. Eu já sou meio quieta e eu pensava: “E se eu falar alguma coisa muito absurda?”. Então, fiquei com muito medo. Mas, a Gabriela foi muito receptiva nesse aspecto. Como a Brena falou, ela até nos agradeceu. Mesmo, infelizmente, não termos tanto contato com isso, só pelo fato de estarmos querendo saber, ela já estava muito feliz.

*Marina:* O momento da entrevista foi único e foi por isso que eu gostei e achei que foi a melhor parte da disciplina, pois eu não havia tido contato com uma pessoa como a “Naomi”, ou seja, com uma mulher negra, *trans* e professora e que tem tantas histórias para contar e já passou por tantas coisas, nas quais, eu nunca vou passar na minha vida, sabe? Ontem eu estava conversando com alguém e comentei sobre como eu vivia numa “bolha social”<sup>117</sup> e se eu não tivesse tido o contato com uma amiga, Larissa, em particular, que me ajudou na elaboração das questões sobre mulheres negras, se eu não tivesse contato com essa amiga, eu ainda estaria naquela “bolha”, provavelmente. Talvez, não aqui na faculdade. Mas, até ter ingressado na faculdade eu seria uma pessoa “abolhada” [*Risos*]. Alienada seria a palavra correta para esse “abolhada”. E ver a Gabriela Naomi contando toda a sua experiência, como vocês já falaram, também me “chocou”, ou seja, “chocou” a todos nós. É de outro mundo. Nunca vou passar por isso, repito. Eu sei, eu tenho plena consciência disso. Eu sou branca, sou privilegiada, faço parte do mundo LGBT, mas, da letrinha “B”<sup>118</sup>. Sou privilegiada “pra caramba”<sup>119</sup>.

Tiveram vários momentos da entrevista em que eu senti vontade de chorar e me retirar, sinceramente, porque nos dois primeiros minutos, inclusive, quando ela falou: “Faz dois anos que eu não falo com a minha família”, eu falei: “Gente, não precisa falar mais nada. Vem aqui, eu te consolo”. Só que ela não precisa de consolo, ela é autossuficiente, faz as suas coisas, dá “seus pulos”<sup>120</sup> e eu, assim, por mais que a minha família não aceite essas questões sexuais, eu sei que se um dia eu tiver que contar, ninguém vai me expulsar de casa, eu não

---

<sup>117</sup> “Bolha social”: Bolha é tudo aquilo que nos limita, mas, ao mesmo tempo, nos protege. É tudo aquilo que nos ilude sobre a natureza da realidade e ao mesmo tempo, serve como apoio para prosseguirmos vivendo.”. Mas, não deixa de ser importante lembrar, em primeiro lugar, que, permanecer em uma bolha não é algo necessariamente ruim. A suposta “bolha social” não deixa de ser uma espécie de *proteção*, por assim dizer. No contexto, a colaboradora se refere à “bolha social” da escola particular (ensino privado), sendo majoritariamente branca de classe média – alta.

<sup>118</sup> A colaboradora se refere ao fato de ser bissexual.

<sup>119</sup> “Pra caramba”: expressão usada para indicar proporção, quantidade ou dificuldade (muito, bastante, maior, mais...)

<sup>120</sup> “Dar seus pulos”: encontrar uma maneira de resolver o problema.

vou ficar mais de uma semana sem falar com a minha família, entende? E foi “chocante”. Essa é a palavra que descreve a entrevista por inteira.

*Brena:* Eu sei que já falamos muito sobre essa questão, mas é que eu preciso falar que ela (Gabriela) é uma pessoa muito maravilhosa! Eu a encontro nas festas, na faculdade, e ela vem, me cumprimenta, abraça e não esquece da gente. E uma coisa que de vez em quando você pensa (eu pelo menos pensei), não gosto dessa palavra, mas foi o que eu pelo menos pensei no início da entrevista: “Que ‘pena’ ela não ver a família dela”. Mas, quando ela diz que quando se assumiu, ela se salvou e é literalmente do salvar de manter a vida, você fala assim: “Gente, ela transmite um amor próprio!”. Eu de vez em quando fico reclamando porque me olhei no espelho e tem uma espinha no meu rosto, então eu não gosto de mim naquele dia e ela passa um amor próprio tão grande porque ela se coloca em primeiro lugar: “Eu preciso me salvar e como eu vou me salvar? Só quando eu assumir quem realmente eu sou!”. Então, isso também foi uma coisa em que você realmente começa a pensar: “Nossa, eu estou reclamando por causa disso, mas olha aquela mulher, sabe?”. Eu acho que o jeito dela.... Ela faz você se engrandecer por quem você é.

*Isabela:* Ainda nessa questão, vocês (grupo) lembram que a primeira frase dela na entrevista foi: “Agora eu sou oficialmente Gabriela Naomi”. Logo nessa fala dela, eu já fiquei em “choque”. E aí ela conta da dificuldade e ainda fala que o direito ao nome é um direito banal e que a maioria das pessoas transexuais não tem o nome reconhecido.

*Matheus:* Ela também afirma que está em uma batalha constante. Ela acorda lutando, anda lutando, enfim, ela tem que fazer tudo lutando para conseguir um espaço e os seus direitos. E isso que é bacana!

***O que vocês têm a dizer sobre o processo de transcrição da entrevista? Ele colaborou de alguma forma com a compreensão do que aconteceu no momento da entrevista? Como?***

*Matheus:* Olha, eu nunca havia feito a transcrição de uma entrevista. As entrevistas que eu fiz na graduação foram bem curtas e bem rápidas. Mas, eu nunca fiz uma transcrição tão grande quanto. Para mim, foi muito importante porque eu aprendi bastante. O modo como eu fiz a transcrição foi: eu escrevia, pausava, escrevia, dava *play*, escrevia novamente, pausava,

escrevia novamente. Então, foi assim o processo e durou horas, acabando se estendendo bastante. Mas, quando você faz a transcrição, você presta atenção nos detalhes. Eu acho que talvez esse seja o objetivo de se fazer uma transcrição de uma entrevista porque você ouvir da boca de uma pessoa, é uma coisa, mas você transcrever o que ela realmente fala, eu acho que os detalhes acabam meio que impregnando em você e aí você tem uma outra compreensão de mundo. Então, para mim foi muito importante. Eu gostei bastante! É cansativo? É muito cansativo [Risos]. Eu sinceramente achei que em duas horas eu conseguiria fazer toda a transcrição, mas não é assim. Mas, foi muito bom para mim e importante porque realmente fixamos e absorvemos as peculiaridades da entrevista que de fato é muito importante para problematizarmos e compreendermos o assunto.

*Brena:* O que eu acho legal da transcrição é que você realmente tem que reouvir a entrevista. Isso é muito legal! Se você estava na entrevista, você lembra dos momentos. Então, você se lembra dos gestos, daí você os descreve. E eu acho que colaborou muito, pois é como o Matheus falou, você começa a se lembrar dos fatos para e onde encaixá-los realmente como dados, como fonte.

*Marina:* Uma coisa muito importante da transcrição e de ter que ouvir o áudio novamente e aí eu vou falar da parte técnica e não de estar ali com a pessoa, é que de vez em quando, ela (Gabriela) falava uma questão, na qual, me “chocava” e eu parava de prestar a atenção e isso é muito ruim. Então, eu ficava pensando: “Nossa, temos que trazer para a gente”. Eu reflito sobre as coisas muito rápido e eu não lembraria de toda a entrevista se fosse só ouvindo, escrevendo porque eu iria me dispersar e foi muito importante ter esse áudio e essa transcrição porque daí eu pude prestar a atenção em tudo, até porque não fiquei nos minutos finais da entrevista. E achei muito importante fazer essa transcrição.

*Matheus:* Eu em relação às meninas (Brena, Isabela e Marina), há uma diferença, pois eu não estava presente na entrevista. Quando as meninas fizeram a transcrição, eu acho que elas conseguiram lembrar dos gestos, do jeito corporal como a Gabriela se expressava para falar. Eu não estava presente, então só transcrevi. Mas, só o fato de eu transcrever, eu imaginava porque fazemos essa conexão de você imaginar e pensar: “Poxa, como será que ela falou essa questão?”. Hoje, eu tenho 22 anos, então desde os meus 14 anos eu consegui me entender e a partir disso, eu estava inserido em uma comunidade LGBT e a maioria eram *trans*. Então,

eu conheci bastante *trans*, travestis e sou muito amigo delas. Então, eu consigo ter esse contato, consigo imaginar como elas conseguem se expressar, como é o jeito de andar, de debochar. É muito bacana. Então, na minha mente conseguia imaginar como ela se expressava do modo corporal durante a entrevista.

*Marina:* A transcrição foi a minha parte preferida, por mais que tenha sido dez, doze horas para escrever, pois eu gosto muito da Língua Portuguesa. Se eu não fizesse Matemática, eu ia fazer Letras. Eu fiz jus a tudo o que a Gabriela falou. Ela falava “Hum” e demorava três segundos, eu colocava os “três pontinhos”. Ela demorava dois segundos, então era menos pontos. E eu gostei muito de fazer isso. Eu voltava várias vezes o áudio para ver mesmo o que ela havia falado e quais eram exatamente as palavras que ela usou, tanto é que quando a Brena me mandou para eu corrigir, eu fui ouvindo e corrigindo para ver se estava exatamente igual, assim como fiz com o meu, lendo o que eu tinha escrito e ouvindo o que ela tinha falado para ver se estava exatamente igual. Eu fiz com o da Brena e logo na primeira linha eu falei: “Brena, ela não falou isso! Não foi desse jeito [*Risos*]”. Eu acho extremamente necessário que tudo o que a pessoa fale, como ela se expressa, esteja no texto porque é ela ali, não sou eu falando. É só isso.

***E sobre o processo de textualização, o que vocês têm a dizer?***

*Brena:* Se formos pensar e comparar o processo de transcrição com o da textualização, para mim, a textualização foi mais fácil porque eu já estava com “tudo” escrito. Então, eu tinha que transformar aquilo em uma forma mais contínua. Não é nem formal, é contínua, sem as pausas, mas que mantivesse a essência do que a pessoa estava falando. Tanto é que quando eu comecei a textualização, eu ia fazê-la como se fosse um narrador observador contando a história. Daí pensei: “Não, não vai ficar legal. Eu tenho que mostrar a Gabriela falando”. Apaguei tudo o que eu havia feito e comecei de novo e eu só ia corrigindo as concordâncias, essas coisas. Então, para mim, foi mais fácil, pois eu já tinha a parte escrita, eu só tinha que ajeitar ela. Já a transcrição não, você tem que ficar voltando e tudo mais. Então, eu acho que a transcrição é mais difícil que a textualização. Foi mais tranquilo fazer a textualização.

***Como vocês veem todo esse processo de elaboração da memória individual, leitura de texto, entrevista, transcrição, textualização, para o entendimento do tema por parte de vocês?***

*Brena*: Eu achei muito interessante e gostei muito! Foi muito trabalhoso, mas ver o trabalho final impresso e encadernado, dava uma satisfação que eu quase não o entreguei para a Iara, queria ficar para mim [*Risos*]. Hoje se pegarmos a nossa memória individual, vamos olhar para ela e falar assim: “Nossa, nada a ver. Porque escrevemos isso?” [*Risos*]. E é muito legal porque é a mesma coisa daquelas cartas que a maioria dos professores das matérias pedagógicas pede para você escrever no início da disciplina e aí ao final da mesma, é uma coisa que você pega e fala: “Porque eu escrevi aquilo? Não tinha nada a ver”. Então, eu vou falar por todos do grupo, mas depois vocês confirmam. As pessoas que escreveram aquela memória individual não são as mesmas pessoas que entregaram o trabalho na apresentação. Eu acho que realmente demos muita sorte porque se tivéssemos trabalhado com o outro viés, ele ia nos enriquecer? Ia, mas não ia enriquecer tanto. Por exemplo, ele não ia mostrar o “mundo” que nos era desconhecido. E foi muito legal ir construindo o trabalho. Faz a transcrição, depois a textualização, ajeita, pois tínhamos muitos gráficos, muitos dados. Então, tínhamos que ajustar os dados no trabalho para que eles fossem relevantes. Então, como íamos concluir juntando os dados que nós tínhamos com a nova fonte que era a entrevista para dar uma boa conclusão do parecer e como mostrar isso para o pessoal, pois não tinha como eles lerem tudo. Então, tivemos que pegar os pontos principais disso para mostrar.

Uma coisa que ficamos muito felizes é que é muito difícil encontrar dados sobre pessoa transexual na *internet*. Então, a Gabriela Naomi foi a nossa fonte de dados e aí voltando na pergunta anterior, como a textualização engrandece, o Matheus leu a transcrição e falou: “Eu conheço um vídeo<sup>121</sup> de uma mulher que deu certo”. Então, dá para nós contrapormos ele com a história da Gabriela Naomi, pois foi um caso que deu certo no sentido de que a família aceitou, ela também é professora, mas a parte pessoal dela foi menos conturbada. Tanto é que nós falamos: “Super legal! Vamos começar então apresentando a transexual do vídeo, a Alexia, e aí apresentamos e falamos: “Olha, como o mundo é bonito. Não, não é assim!”. Então, se não tivesse essa entrevista o Matheus não iria ter essa “sacada”<sup>122</sup> e essa parte do trabalho que foi praticamente a introdução, também não iria ter. Então, se não fosse a Gabriela Naomi, nós não íamos conseguir fazer as dinâmicas na

---

<sup>121</sup> “‘Não abro mão do respeito’: o cotidiano de uma *trans* como professora, pastora e mãe”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ID-CATe83yw> >

<sup>122</sup> “Sacada”: “observação” ou “insight”.

apresentação, porque as duas dinâmicas que nós inventamos foi por causa da entrevista que a Gabriela deu e eu perguntei para a Iara o que ela achava, pois eu fiquei muito assustada dela (Gabriela) realmente aparecer e aí ela achar que nós éramos realmente daquele jeito que nos portamos na dinâmica. Depois, mais a frente, eu detalho essa parte da dinâmica e como foi a apresentação. Então, ao perguntarmos para a Iara se poderíamos fazer a dinâmica que estávamos pensando, ela concordou e ainda disse: “Nossa, eu acho super legal porque daí vocês mostram a realidade de como é a sociedade, porque comentários realmente existem e ninguém percebe”. Então, se não tivesse a entrevista, não iria ter o trabalho, é basicamente isso. Nós íamos ter só os dados da *internet* que não falam sobre mulheres *trans*, que mal falam sobre mulheres negras. Portanto, íamos ter como dado: quanto maior o cargo, menos mulheres. Nós íamos ter basicamente isso. Então, o “ponto - chave”<sup>123</sup> do nosso trabalho foi essa mulher.

*Marina:* Ainda complementando o que a Brena falou.... Para o entendimento do tema, a Gabriela nos fez entender o próprio tema que havíamos escolhido, sabe? Os outros dados também deram uma compreensão, mas o “ponto - chave” do trabalho foi a entrevista com ela.

*Brena:* Em relação ao processo de leitura de textos para a montagem do roteiro, eu lembro que a professora Iara comentou: "Leiam antes de montar o roteiro para vocês terem uma noção". Então, nós estávamos muito com a impressão de que tínhamos que saber tudo sobre o tema para montar o roteiro. E aí, principalmente após a devolutiva, nós falamos assim: "Não, o roteiro é para nós perguntarmos o que não conseguimos como dados nos textos que lemos". Por isso, que também gostamos muito do roteiro. Ele perguntava coisas de modo a obter mesmo informações. Então, a elaboração do roteiro foi algo muito legal porque nós notamos que não precisávamos saber do tema porque quem ia nos elucidar sobre o mesmo era a entrevistada. Então, isso foi muito legal. Tirou esse nervosismo de: “Temos que saber”. E aí como a Gabriela nos deixou muito a vontade, foi uma maravilha.

*Marina:* Ficamos um pouco receosos se permaneceríamos com a pergunta: "Como é ser uma mulher *trans*" no roteiro. Com isso, eu comentei com a Brena: "Pensando que esse tema tem que ser algo natural, ele tem que ser naturalizado (essa é a melhor palavra para isso),

---

<sup>123</sup> “Ponto – chave”: Posição de relevância ou grande importância de alguém ou de algo.

perguntar naturalmente: ‘Como é ser uma mulher *trans*’ é o melhor jeito de se fazer isso”. Não se sentir acuado, por exemplo: "Ai, não vou falar essa palavra *trans*. É proibido". Não é! Existem pessoas assim, sabe?

*Brena:* Tanto é que quando a Marina comentou isso comigo, ela me perguntou: "Brena, se alguém perguntasse para você como é ser mulher, você ia se sentir ofendida?". Eu respondi: "Lógico que não". Então, ela não vai se sentir ofendida!

*Marina:* Porque é o que ela é!

***As expectativas que vocês tinham com relação ao tema foram contempladas?***

*Brena:* Eu acho que foram extrapoladas!

[*Risos*]

*Marina:* Eu não tive contato com a Gabriela antes da Brena, digo, contato assim direto. E depois da entrevista acontecer e até antes eu estava: “Nossa, ela é tão ‘desconstruída’” e é chato pensar isso, pois eu sentia pena porque ela é uma mulher e nós sabemos como mulher sofre. Ela é negra e eu sei como negra sofre, pois tenho uma amiga negra e que já me contou diversas coisas. Ela é *trans*... Então, eu estava com uma expectativa meio esquisita sobre isso: “Nossa, eu nem sei sobre isso. Como vou falar com alguém, entendeu?”. Eu não sei nem me expressar nessa hora porque a expectativa realmente foi lá para cima. Ela já chegou: “Oi”, abraçando... Eu pensei: “Nossa, que recepção!”. Na verdade, nós que teríamos que fazer isso e ela foi chegando desse modo, falando: “Oi, prazer em conhecê-las! Desculpe o atraso.” E toda espontânea. Sabe, essa superação de expectativa foi algo que me deixou muito feliz!

***Dentre as respostas da professora entrevistada, há alguma que tenha surpreendido vocês ou algum de vocês? Alguma resposta que tenha contemplado coisas que vocês não conheciam?***

*Marina:* É aí que vem a “bolha” [*Risos*]. Não conhecíamos nada!

[Risos]

*Marina:* Eu não sabia nada, ainda mais se tratando da questão da mulher *trans*, pois como a Brena disse anteriormente, não tem dados na *internet*, é muito difícil achar. E a Gabriela no decorrer da entrevista explica o por que não tem: porque não é interessante para o mundo. Ainda, espero. Tudo o que ela falou foi novo para mim. Então, não conhecia nada. Agora, alguma resposta que tenha surpreendido? Várias! Ela chegou e já falou: “Faz dois anos que não tenho contato com a minha família”. Esse foi o segundo “choque”, pois o primeiro foi quando ela falou: “Agora, meu nome é oficialmente Gabriela Naomi”. Quem se apresenta assim? As pessoas não passam por esse tipo de situação de não ter o próprio nome reconhecido, não sei se é no cartório, enfim, quem passa por isso? Eu não chego e falo: “Oi, meu nome é oficialmente Marina Freitas desde os meus zeros anos de idade”. No caso da Gabriela, o nome dela é oficialmente Gabriela Naomi recentemente. Hoje, ela tem direito ao pronome que ela sempre quis. Então, a entrevista foi um “choque” atrás do outro porque, olha, eu fiquei muito “chocada” e também surpresa, pois achava que as pessoas negras ou *trans* viam as pessoas brancas ou pessoas *cis* como inimigas por serem mais “privilegiadas”. E não é assim, inclusive a Gabriela fala: “Não é culpa de vocês serem brancas, privilegiadas. Não é culpa de ninguém isso. Vocês não roubaram esse privilégio, isso aconteceu, é uma coisa natural”. É uma coisa que eu fiquei muito tempo pensando nisso e eu conto para todo mundo é que a Gabriela diz que se alia muitas vezes às pessoas brancas, às pessoas *cis*, a homens em cargos maiores porque são essas pessoas que vão colocar a ideia dela em pauta. Se ela tem uma ideia muito boa sobre um tema, ela vai lá, “cochicha”: “Olha, eu tenho tal e tal ideia. Você pode falar”. E o homem, por exemplo, fala e as pessoas escutam, pois se fosse ela falando, ela comenta: “Se fosse a minha voz, a minha cara falando aquilo, as pessoas não iam escutar!”. Nossa! A maneira como ela falou isso, chega a arrepiar.

[*Marina mostra seus braços arrepiados*].

*Brena:* Eu não vou lembrar as perguntas, mas eu lembro das respostas. Teve um momento em que ela falou que quando entra em sala de aula, os alunos estranham. Mas, eles não entendem o porquê eles a estranham. E o primeiro estranhamento é por ser uma mulher negra. Eu, Brena, por exemplo, não lembro de ter tido professores(as) negros(as). Então, ela fala: “Quando eu entro na sala de aula os alunos estranham e aí eu não posso errar”. Tudo bem,

essa parte é comum por eu ser mulher, então nós (mulheres) não podemos errar. Mas, o jeito que ela fala, sabe, por exemplo, eu (Brena) posso dar uma “erradinha”, entendeu? Já ela não pode nem isso. Ela diz: “Eu não posso esquecer um conceito porque se eu esquecer, os alunos vão olhar para mim e vão pensar: ‘Está vendo só, falei que não tinha cara de professora’”, porque ela não sabe, porque o negro não sabe. Então, isso me marcou muito. Também me marcou ela falar as coisas que as meninas já comentaram que “chocaram” elas e me chocou também. Uma coisa que eu acho que foi quando eu não consegui disfarçar, é quando ela fala que a partir do momento que ela se assumiu, ela realmente se salvou. E aí você acaba passando a refletir sobre. Por isso que eu falo que as pessoas que começaram esse trabalho não são as mesmas que terminaram ele. Então, foi muito bom!

Uma coisa que eu gostei foi ela falar (e isso foi na última pergunta quando perguntamos: “Você gostaria de acrescentar alguma coisa?”): “Tem horas que você não precisa mais lutar, tem causa que você não precisa mais lutar, mas lute! Lute pela outra pessoa, isso vai fazer mais bem para você do que para ela. Então, “saia do sofá”<sup>124</sup> e lute mesmo que você não precise”. Então, ela passou essa coisa de você ter respeito pelo outro. Por exemplo, eu sou branca e lutar pela causa negra, mas você se colocar no seu lugar. Você sabe que é ruim, você não pode falar o quanto é ruim porque você não vive, mas você também não precisa ficar sentado, então você pode ajudar. Eu acho que foram essas as partes que mais me tocaram.

*Isabela:* Tem uma parte em que ela fala (não sei se era durante a graduação ou quando ela estava atuando como professora) que estava com um trabalho ou algo parecido e vinha uma pessoa de fora e ficava: “Nossa, mas porque aqui você não fala isso e isso?”. E no trabalho estava escrito exatamente o que a pessoa havia acabado de dizer ou então acontecia de ser uma pessoa, por exemplo, nós da área da Matemática falando alguma coisa de Biologia para ela, entendeu? Áreas totalmente distintas! E ela também comenta que pessoas do primeiro ano do curso iam falar coisas para ela sendo que ela já estava até se formando. Tudo pelo fato de acharem que ela não consegue, não sabe.

***Em suas opiniões, quais os aspectos positivos que têm a destacar sobre a realização de uma proposta como essa? Existe algum aspecto negativo que vocês observam com esse tipo de atividade e que gostariam de destacar?***

---

<sup>124</sup> Sair da sua zona de conforto.

*Marina:* Aspectos positivos eu posso citar vários! *[Risos]*. Eu estou tentando pensar em algum aspecto negativo, pois além de tudo o que já falamos anteriormente de aspectos positivos pessoais que enriqueceram muito o nosso ser (Eu, Brena, Isabela e Matheus), eu realmente estou tentando pensar em alguma coisa negativa. Eu acho que de negativo (não que isso seja uma coisa totalmente negativa), é no momento da entrevista você não saber lidar com aquela situação. Por exemplo, eu me via em vários momentos da entrevista mesmo não acontecendo isso, chorando. E a Gabriela Naomi não precisa disso, por mais que eu quisesse fazer aquilo naquela hora, entendeu? Não quero mais falar, senão vou começar a chorar.

*[Marina se emociona]*

*Brena:* É bem mesmo isso! Eu tinha certeza que eu ia passar pela a entrevista inabalável *[Risos]*. Eu tinha tantas ideias pré- entrevista que foram “derrubadas”<sup>125</sup> com sucesso. Quando a Gabriela fala que é privilegiada, foi algo que me “chocou” e aí eu não conseguia esconder. Então, também não é negativo. Eu não vejo nada como sendo negativo no trabalho. Eu acho que foi trabalhoso, mas isso não é um aspecto negativo. Se não fosse trabalhoso, talvez não tivesse nos marcados tanto. E de aspectos positivos: eu conheci uma pessoa maravilhosa, obtive conhecimentos maravilhosos sobre coisas não tão maravilhosas. Mas, é algo que ficou gravado na minha mente e eu nunca vou esquecer essa experiência! Hoje, eu tenho o contato com uma pessoa que eu nem imaginava que um dia eu iria ter.

*Matheus:* Eu acredito que as pessoas são diversas e as opiniões delas também. Eu conheço (como já falei anteriormente) amigos (as) *trans*, travestis, que tem um conceito já formalizado e aí a Gabriela vem trazendo um outro conceito. Então, foi bacana conhecermos ela em sua totalidade, ou seja, quem ela é de verdade. Isso nos enriqueceu e também enriqueceu o nosso trabalho! É bacana porque ela traz o ato do respeito muito forte. Quando ela se apresenta quem ela é de verdade, ela só exige uma coisa: respeito. E isso é marcante para quem não tem conhecimento, para quem não vive nesse “mundo”.

---

<sup>125</sup> Abolidas; descartadas; abaladas.

*Marina:* Estava pensando aqui comigo mesma se existe algum aspecto negativo que nós podemos observar sobre a atividade e falando mais no geral, não só do nosso trabalho, eu acredito que, talvez, em um grupo de pessoas, elas são diferentes e pode ter alguém ou até mesmo um grupo inteiro que não goste desse tipo de atividade, só que todos nós aqui amamos fazer. Então, eu não posso falar se existe aspecto negativo por parte dos outros (grupos). Mas, por exemplo, se tivessem alguém mais tímido, mais sensível e que tivesse presente no momento da entrevista, às vezes, essa pessoa não iria se sentir confortável com esse tipo de relato. Poderia ouvir depois sozinha em casa. Mas, ali na hora não. Então, talvez, é bom pensar se eu estou preparado para esse tipo de coisa. Vou dar um exemplo: se o Matheus fosse esse tipo de pessoa: “Ah, sou sensível. Não consigo ouvir relatos desse tipo ‘na cara’”. Ele faltou e está tudo bem. Ele ouviu depois na casa dele, refletiu. Eu acho que seria um ato perigoso “forçar” alunos a fazerem entrevistas, é só isso. Mas, eu amei fazer!

*Matheus:* Adentrando na fala da Marina, foi muito importante a Iara ter feito esse direcionamento do tema: “Por exemplo, ‘Questões de Gênero’, quem se interessa em fazer?”. Então, nós nos interessamos. Obviamente que temos que respeitar todos os seres humanos. Mas, sabemos que a religião é uma coisa muito “forte”<sup>126</sup>. É um pouco “pesado”<sup>127</sup> falar sobre religião, pois, infelizmente, algumas pessoas, possuem uma religião e não conseguem absorver esse “mundo” LGBT. Por exemplo, uma pessoa que segue uma determinada religião, muitas vezes, ela não consegue se sentir confortável falando sobre coisas LGBTs. Então, esse direcionamento que a Iara fez de todo mundo se sentir confortável, possibilitou que o nosso trabalho fosse algo bacana e também confortável.

*Marina:* Complementando você, Matheus, gostei muito do que você falou porque a Iara realmente comentou: “Quem realmente se interessa por esse tema?”. Coincidentemente, foram os quatro aqui. *[Risos]*. E por mais que possam haver pessoas que não se interessaram no momento em trabalhar com essa temática, nós apresentamos para elas uma outra visão, sabe? Então, uma pessoa que estava presente na nossa apresentação e que escutou tudo o que nós falamos, provavelmente, um pouquinho, uma “sementinha” nós plantamos ali e que não é tudo isso de ruim que ela possa vir a pensar sobre a comunidade LGBT. Eu acredito que não haja pessoas assim na nossa sala.

---

<sup>126</sup> O colaborador se refere ao fato de achar a religião manipuladora, possuindo uma doutrina muito rigorosa.

<sup>127</sup> Insultuoso; difícil; complicado.

*Matheus:* Sim! E também, em particular, todos nós aqui temos um “pezinho”<sup>128</sup> nessa comunidade LGBT e conseguimos nos sentir muito confortáveis e também emendar com a fala da Gabriela Naomi, sabe? Isso também enriqueceu o nosso trabalho.

***O que vocês têm a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos entre os colegas de turma?***

*Brena:* Quando fomos elaborar a apresentação, conversamos: “Temos que fazer uma dinâmica de modo a incentivar a participação do pessoal, pois esse povo não fala, não faz pergunta e se eles não fizerem perguntas, nossa apresentação irá durar quinze minutos e temos que fazer durar cinquenta minutos”. Então, o que pensamos: quando a Gabriela vira e fala: “Oficialmente, agora eu sou Gabriela Naomi de Souza Santos e que o direito ao nome é uma coisa banal”, eu falei assim: “Então tá, vamos começar fazendo isso. Vamos começar chamando as pessoas pelos nomes que não são delas para elas se sentirem desconfortáveis porque daí elas vão querer falar”. Então, essa era a primeira dinâmica. E aí conversando com dois meninos da turma (Gabriel e Rafael), eles acharam legal, pois queríamos uma opinião. Nós já estávamos super envolvidos. Então, às vezes, achamos algo legal, mas para a pessoa de fora pode não ser. Então, falamos com eles e eles acharam legal a ideia. Então, eu falei: “Beleza! Vamos fazer o pessoal se sentir um pouco incomodado com a questão do nome”. Mas, eu também queria que eles se sentissem incomodados com a questão do “ser mulher”. Então, a nossa dinâmica era a seguinte: Eu sou a Brena e eu me reconheço como Brena, mas meus professores iriam me enxergar como sendo um homem. Com isso, o que nós queríamos fazer era que o pessoal se sentisse pessoas *trans*. Então, eu quero ser chamada como Brena, só que meu professor me chama de Ricardo. Mas, eu não sou o Ricardo. Eu sou a Brena! Então, era isso. Por exemplo, a aluna Leide<sup>129</sup> colocou na folha que passamos que se fosse homem se chamaria Arthur. Então, para a nós, ela não era a Leide e sim o Arthur. Então, era essa a dinâmica. E nós também queríamos interromper os homens, pois teoricamente nós os enxergaríamos como mulheres e aí eu falei: “Gente, se nós começarmos a se interromper, não vai dar certo”. Com isso, pedimos para o Gabriel falar frases nada a ver, politicamente

---

<sup>128</sup> O colaborador se refere ao fato de todos os integrantes do grupo se identificarem, de alguma forma, com a comunidade LGBT.

<sup>129</sup> Leide - Aluna integrante do grupo que trabalhou o tema “Questões Raciais”.

não corretas para que surgisse a discussão. Então, ele falou: “Está bom, vou fazer isso”, só que o Gabriel teoricamente para nós, seria uma mulher. Então, nós o interrompíamos ou o respondíamos de maneira grosseira sempre tentando o “diminuir”, pois é isso que fazem com as mulheres.

*Marina:* Eu achei muito audacioso o nosso tema, o nosso trabalho e a nossa apresentação como um todo, pois é muito difícil falar de questões de gênero. Você tem que ser delicado com essa temática, ainda mais que a nossa sala é heterogênea. E quando a Brena trouxe essa proposta de mostrarmos para aquelas pessoas de maioria “padrão”<sup>130</sup> como é não ser uma pessoa “padrão”, não ter o nome respeitado, não ter a fala respeitada, eu achei isso e aí eu não sei nem por em palavras... audacioso, mas também achei o momento da apresentação um pouco perigoso, por causa dessa audácia que nós tivemos porque eu vi muita raiva no olhar de algumas pessoas da sala sobre o que estávamos falando, pois muita gente não viu por esse lado: “Ai, ela está sendo irônica”, “Ah, isso aí é pelo trabalho”. Por exemplo, posso citar nomes das pessoas que estavam na sala de aula? A aluna Jade<sup>131</sup>, ela me olhava com um ódio porque além dessa parte de chamarmos as pessoas por nomes do sexo oposto, nós também falávamos coisas absurdas ou reafirmávamos o que a pessoa já havia comentado. Outro exemplo, o aluno Tiago<sup>132</sup>, ele falou um dado, no qual ele havia pesquisado e sabia e, então, a Brena pegou e falou: “Ah, acho que não é bem assim” e, em seguida, repetiu exatamente a mesma coisa que ele havia acabado de falar, sabe? E tem gente que não percebe essa ironia nas pessoas e a Jade, por exemplo, ao escutar falando dela, ficou brava. Ela achou que nós estávamos fazendo aquilo realmente porque somos assim, entendeu? E temos que tomar muito cuidado com isso!

*Brena:* O que havíamos combinado era: “Vamos apresentar o trabalho sério, apresentar os dados, a entrevista e na hora da discussão falamos coisas absurdas. Então, falamos, interrompemos, repetimos”. Eu lembro que eu ficava falando que os dados estavam errados porque a mulher tem que receber menos mesmo porque ela engravida, ela se afasta do serviço. Então, eu tive que usar todo o meu poder de atuação para reproduzir essas coisas porque

---

<sup>130</sup> Heterossexual, e em sua maioria, branca.

<sup>131</sup> Jade – Aluna integrante do grupo que trabalhou o tema “Movimentos Sociais e Educação Matemática”.

<sup>132</sup> Tiago – Aluno integrante do grupo que trabalhou o tema “Cotas na Universidade”.

senão eu ia “revirar os olhos”<sup>133</sup> para a própria coisa que eu estava falando [*Risos*]. Inclusive, quando a aluna Jade falou, por exemplo, que tinha um desenho em que havia um casal gay e eu tinha que responder para ela: “Como você deixa uma criança ver isso?”, eu queria “me matar” [*Risos*]. Mas, foi muito legal porque realmente deu certo. Como comentei, o Gabriel também estava envolvido nisso e aí o pessoal da sala começava a defendê-lo e eu pensava: “Gente, criamos um ‘monstro’ dentro da sala” [*Risos*].

*Matheus:* Eu entrei muito inspirado para apresentar e também muito ansioso. Eu fiquei muito feliz no decorrer da apresentação, mas também saí muito magoado porque o nosso objetivo era que as pessoas se sentissem incomodadas e falassem. No final, ninguém falou. Nós víamos no rosto de algumas pessoas a raiva, o incômodo, mas em outras pessoas, víamos que estava tudo bem, algo normal. Eu saí um pouco magoado por conta disso. Mas, não podemos negar que isso é a realidade. As pessoas são assim, o mundo é assim, por isso que esse mundo de pessoas *trans* é tão delicado de se falar e ao mesmo tempo, tão “nebuloso”. Quando se fala da temática identidade de gênero, direcionada a pessoas transexuais e travestis, minimamente sentimos que a maioria das pessoas ficam incomodadas de falar sobre. Dá para ver, pelos gestos, pelas expressões faciais, pela mudança na voz. Quando conversamos com uma pessoa que respeita, aceita e apoia a luta pelo respeito e pela conquista da existência na sociedade, essas expressões são nítidas, os olhos brilham, o sorriso aflora. Quando ao contrário, as expressões faciais também mudam, pouco sorriso, olhos cansados, boca seca, pouco papo, o assunto fica “nebuloso”, no sentido climático mesmo, parece que o clima de sol e céu azul, quando tocado no assunto, fica um clima cinzento, nebuloso. Daí a expressão.

*Brena:* E uma coisa que eu combinei é que se ninguém me interrompesse enquanto eu falava frases absurdas, eu ia falar e eu falei para a turma: “Gente, ninguém me interrompeu. Vocês me ouviram falando um monte de absurdos, eu ouvi um comentário ali, um comentário lá...” Eu não lembro quem que falou: “Nossa, aqui só tem gente escrota”<sup>134</sup>, alguma coisa assim”, mas não me interrompeu, não disse: “Ei, amiga, vamos parar?” E aí pode ser que a pessoa não tenha falado nada em respeito a própria apresentação do trabalho, mas mesmo assim. Depois, o pessoal comentou: “Ah, mas de vez em quando dá medo de interromper e você ser

---

<sup>133</sup> **Revirar os olhos** é definido como uma resposta passivo-agressiva a uma situação ou pessoa indesejável. O gesto é usado para discordar ou dispensar a pessoa visada sem contato físico.

<sup>134</sup> Pessoa indecente; desprezível; grosseira.

‘linchado’<sup>135</sup> e tudo mais”. Mas, tem algumas coisas que são muito absurdas e que se não começarmos a interromper, elas vão continuar sendo propagadas.

*Matheus:* E sabe o que é complicado? É que as pessoas que se sentiram incomodadas, só foram falar quando nós afirmamos que, de fato, era uma dinâmica e que esperávamos que elas falassem. Então, quando afirmamos isso, aí sim que as pessoas incomodadas começaram a falar. Isso que foi bem “chocante”!

*Brena:* Porque daí elas sabiam que não iriam ser “linchadas”, contrariadas.

*Marina:* Teve uma colega, em particular, a aluna Carolina<sup>136</sup>, que nós estávamos esperando muito que ela nos interrompesse, pois ela é muito desse movimento e é toda engajada e aí no final nós até comentamos com ela: “Nossa, Carol, estávamos esperando que você nos interrompesse”. Então, ela falou: “Gente, eu estava quase me retirando da sala para não querer ouvir tudo aquilo, só que eu sabia que era o trabalho, por respeito a vocês. Como eu ia falar: “Não, vocês estão errados nisso que vocês estão falando? Você fala isso depois, em particular, com a pessoa.” Então, ela falando isso eu fiquei um pouco mais aliviada, mas mesmo assim. Outra coisa que também me “chocou” deles não terem falado nada, foi quando iniciamos essa dinâmica de ser pessoas, vamos dizer assim, “preconceituosas” e a Brena disse se referindo à Gabriela Naomi: “Ai, eu meio que achei nada a ver que é ela ou ele, sei lá, tanto faz”. Sabemos que é ela, falamos o trabalho inteiro: “Ela, ela, ela...” e a Brena falar isso do nada, não tem lógica, sabe? Não faz sentido de eles não terem nos interrompido.

*Brena:* Isso foi coisa que eu fiquei triste, pois o pessoal da sala nos conhece. Então, não é uma coisa, por exemplo, eu só os vejo de segunda e terça-feira na disciplina, entendeu? Então, eles sabem, nos veem na festa, durante a universidade e tudo mais e aí eu acabei de apresentar um trabalho que fala isso, isso e isso, que são dados, é um fato. E aí eu vou e faço uma coisa totalmente diferente do trabalho, sabe? Tudo bem, é em respeito ao trabalho, mas mesmo que você levantasse a mão para falar: “Moça, você está sendo incoerente. Você acabou de apresentar uma coisa e está falando outra”. Então, nem isso aconteceu.

---

<sup>135</sup> “Linchar”: fazer com que alguém seja banido de modo arbitrário, sem direito a defesa, por julgamento popular.

<sup>136</sup> Carolina - Aluna integrante do grupo que trabalhou o tema “Cotas na Universidade”.

*Marina:* Eu tenho um ponto, no qual, eu estava refletindo agora, que por mais que eles tentassem falar alguma coisa ou fizessem algum comentário e nós retrucávamos, eles ficavam quietos. Só que na vida não é assim que acontece, a pessoa que você vai discutir sobre uma questão de intolerância, vou dar um exemplo, eu discutindo com uma pessoa intolerante. Se a pessoa me retruca, porque eu vou ficar quieta? Eu tenho que achar argumentos plausíveis para aquela situação. Já o pessoal ficou quieto. Ficou uma situação: “Já que vocês falaram isso, então tá, então é isso”.

*Matheus:* Faltou voz ativa, eu acho. Todo mundo absorveu e ficou estagnado.

*Mas, o grupo de vocês foi o mais falado nas entrevistas em que realizei com os outros grupos, principalmente quando pergunto o que acharam das apresentações dos colegas. Vocês foram o grupo mais citado. Eles gostaram da dinâmica e comentam que ela foi o que deu a conclusão para o trabalho e que vocês conseguiram passar a mensagem que queriam. Mas, o que acontece, muitas pessoas e eu vou me incluir nisso também, demoraram para perceber que o que vocês estavam fazendo era uma dinâmica, demoraram para “sacar” o que estava realmente acontecendo.*

*Brena:* Eles realmente acharam que aquilo que nós estávamos falando era real.

*Então, demoraram para entender o que vocês estavam querendo fazer e eles falam que ficaram incomodados, mas tinha essa questão também do respeito porque o espaço ali era de vocês, para vocês apresentarem o trabalho e aí inclui vocês apresentarem e falarem o que quiserem porque o espaço era de vocês. Então, eles ficaram meio assim. E outra coisa, como a professora não interrompeu, então eles ficaram mais receosos ainda. Então, foi só depois no finalzinho da apresentação que todos entenderam realmente qual era a proposta.*

*Brena:* Eu tenho quase certeza que a Iara não interrompeu (pelo menos eu espero) para ver se o pessoal falava algo e também eu comentei com o grupo: “Gente, eu vou avisar a Iara senão ela vai ‘chamar a polícia’ [Risos]”. Tanto é que eu chamei a Iara e falei: “Iara, nós vamos falar algumas coisas aqui, mas não considera. Não somos nós, ok? É por causa da dinâmica”. E ela: “Tudo bem!”. Então, eu acho que ela ficou quieta porque ela sabia que era

a dinâmica, pois se ela também não soubesse, era capaz dela falar: “Parem de apresentar esse negócio, somem daí. *[Risos]*. Já deu o tempo de vocês”.

***Mas, o pessoal gostou muito. Eles falaram que essa dinâmica foi o que deixou mesmo a marca do trabalho de vocês.***

*Marina:* Eu achei muito importante você ter comentado isso com a gente, pois de tudo o que nós fizemos, todos os absurdos que falamos, eu acho que esse da Brena: “Ele, ela, tanto faz”, foi o auge de absurdo. E eu gostei muito de você falar isso, pois traz muita reflexão para as pessoas que estavam ali assistindo porque nós que fizemos a dinâmica, já sabíamos de tudo.

***E, às vezes, também tem aquela coisa do próprio “choque”, em que você fica sem reação.***

*Brena:* Um dia antes da apresentação, nós pesquisamos frases. Então, íamos anotando frases que davam para “encaixar”. O Gabriel e o Rafael também foram nos ajudando porque eles já ouviram de amigos esses tipos de coisa e tudo mais. Então, o Gabriel falou: “Olha, se você quer ofender, fala que ela (Gabriela) parece uma mulher. Fala que ela estava bem “montada” como se fosse uma ‘Drag Queen’<sup>137</sup>”. Então, eu falei: “É isso que eu vou fazer”. E essa foi uma parte muito legal. Uma coisa que o Gabriel queria ter feito e que eu não “peguei” na hora da apresentação foi que enquanto ele estava falando, ele perguntou se tínhamos pedimos a opinião de algum homem e aí ele já havia combinado comigo, mas eu esqueci. Era para eu ter falado: “Pedimos a opinião do Matheus”. E então, ele ia falar: “Um homem de verdade” para causar mais ainda. Então, é muito bom saber que o pessoal entendeu porque queríamos fazer a dinâmica porque achamos que se nós só apresentássemos, não ia fixar. Então, queríamos tentar enfiar vocês (quem estava assistindo) no “sapato” de quem estava naquele lugar, entendeu? Pelo menos um pouquinho, durante um segundo, para entender, pois é muito difícil. Eu não faço ideia de como é. Eu não faço ideia de eu chegar em um lugar e a pessoa me chamar de Heitor, sabe? Eu não sou Heitor, então eu não consigo entender. É uma coisa que para mim é incompreensível. Só que acontece, então era isso que queríamos passar e saber que os outros grupos falaram da nossa dinâmica é muito bom porque é sinal que conseguimos, pelo menos um pouquinho.

---

<sup>137</sup> Drag Queen – homem que se veste com roupas extravagantes de mulher e imita voz e trejeitos tipicamente femininos, geralmente, apresentando-se como artista em *shows*, etc.

*Com certeza vocês conseguiram! Podem ficar tranquilos quanto a isso.*

*[Risos]*

*O que vocês acharam dos seminários sobre as entrevistas realizadas pelos colegas? O que aprenderam com eles?*

*Matheus:* Tiveram dois grupos que entrevistaram a mesma pessoa, no caso, a professora Maria Antônia<sup>138</sup>, e por mais que eram perguntas distintas para ela, foi algo meio repetitivo, sabe? Claro, eu adorei. Mas, eu achei que cada grupo iria entrevistar um(a) professor(a) diferente. Isso foi uma coisa que eu observei bastante nos outros seminários.

*Marina:* Isso é verdade. E, em particular, e isso eu acho que eu posso falar por mim e pela a Isabela, um dos temas que eu mais gostei porque nós (Eu e Isabela) trabalhamos com isso foi o de “Inclusão Escolar”. O grupo soube apresentar todos os dados, trouxeram uma dinâmica muito legal “Verdade ou Mito”<sup>139</sup> e realmente tinham coisas que eu nunca havia parado para refletir se realmente aquilo era verdade ou um mito. Então, naquele momento eu me senti muito bem porque nós fizemos um bom trabalho, só que os outros grupos também fizeram um trabalho que nos permitiu a refletirmos e irmos além do que já sabíamos antes de conhecer aquele tema e foi muito importante, principalmente, para mim, o de “Inclusão Escolar”. Foi maravilhoso!

*Isabela:* Eu estava presente na entrevista do grupo de “Inclusão Escolar”, pois a entrevistada, Célia<sup>140</sup>, foi minha orientadora no Pibid e agora é orientadora da aluna Samara que apresentou sobre a temática. E como a Marina disse, muito do que elas apresentaram, mesmo eu que

---

<sup>138</sup> Maria Antônia Ramos de Azevedo - Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp - Rio Claro. Credenciada como Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Unesp/Rio Claro na Linha de Pesquisa “Experiência - Linguagem - Memória - Formação”.

<sup>139</sup> “Verdade ou mito” foi uma dinâmica criada e utilizada pelas alunas na apresentação do seminário “Inclusão Escolar e Educação Matemática”, cuja proposta era apresentar alguns dados a respeito do tema, de forma que alguns fossem verdadeiros e outros não, com o objetivo de proporcionar questionamentos e reflexões a respeito dos mesmos, além de identificar o nível de senso comum entre os alunos da turma sobre a temática. Tais objetivos foram alcançados com sucesso no momento da apresentação.

<sup>140</sup> Célia Regina Roncato – Professora entrevistada pelas colaboradoras do grupo “Inclusão Escolar”. No momento, encontra-se cursando doutorado em Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp - Rio Claro, cuja pesquisa possui um foco na Educação Inclusiva. Possui experiência há mais de trinta anos na área da Educação.

estudo e leio sobre isso, ainda assim, tinham perguntas que eu não sabia se era verdade ou mito e eu confesso que eu fiquei irritada comigo mesma [*Risos*]e tinham perguntas em que eu ficava: “Meu Deus, isso é verdade mesmo”?

*Matheus:* As temáticas são muito polêmicas: “Cotas na Universidade”, “Questões Raciais”, “Questões de Gênero”, entre outras, são temas muito polêmicos e que são muito presentes também hoje em dia. Então, para cada seminário era uma reflexão diferente. Você saía cheio de conhecimento, mas também refletindo. Isso que é bacana! Eu acho que a Iara acertou completamente nas temáticas.

*Marina:* Eu só tenho uma coisa a dizer sobre isso. Eu acho que cheguei a comentar com algum de vocês.... Um outro tema mais polêmico ou tão polêmico quanto o nosso, seria religião na sala de aula e Educação Laica. Nossa! Eu acredito que esse tema iria agregar bastante e assim, acho que procurar um professor que poderia falar sobre isso iria ser difícil, mas se achasse iria ser completamente enriquecedor.

*Brena:* Eu gostei de todos os seminários! Eu gostei muito da ordem em que eles apareceram. Uns eu gostei mais que outros, pois tiveram seminários que eu não conseguia conectar a entrevista com o tema. Então, eu senti que em alguns o grupo pegava o(a) professor(a) mais por que, talvez, essa pessoa entendesse do assunto, só que de vez em quando não era muito a área dela (e), entendeu? Ela(e) falou, mas ela(e) falou mais como “achismos” do que realmente como é o tema. Eu não vou lembrar agora, mas no momento eu pensei: “Acho que não ornou muito a escolha do entrevistado com o tema”. Eu gostei muito do tema “Educação Matemática Crítica”. Eu já havia ouvido falar sobre e eu gostei muito, pois eu adoro ficar pensando em como levar temas diversos na aula de Matemática. Do mesmo jeito que as meninas (Marina e Isabela) são com a Inclusão, eu sou em como discutir temas e citar reflexões na aula de Matemática que não sejam: “Ai, como eu resolvo esse problema de função do segundo grau?”. Então, a Matemática Crítica oportuniza muito isso. E o grupo trouxe como dinâmica uma atividade, na qual, envia a distribuição do PIB do país<sup>141</sup>. E aí eu comecei a pensar, por exemplo, em como levar o meu tema para a sala de aula, pois acho que

---

<sup>141</sup> O grupo trabalhou o tema “Educação Matemática Crítica” por meio de uma atividade envolvendo Geografia, que consistia na tarefa de distribuir o PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil em todas as regiões de nosso país fazendo uso de um pensamento crítico, promovendo um diálogo entre toda a turma.

tem que ser falado e discutido. Mas, tem que ser falado “por baixo dos panos”<sup>142</sup>, pois dependendo da escola que você está, você não pode falar sobre isso abertamente, senão você é demitido. E aí levar dados. Por exemplo, segundo o IBGE<sup>143</sup>, uma pessoa transexual ou travesti vive 35 anos e você (heterossexual), vive 74 anos. Então, a sua vida é a vida de mais de duas pessoas transexuais, entendeu? Sabe, levar algumas coisas assim. Então, o seminário de “Educação Matemática Crítica” me fez pensar em como levar a “Inclusão Escolar”, mas também em como levar o tema “Questões de Gênero”, “Questões Raciais” para a sala de aula. São temas que dá para você trabalhar e, ao mesmo tempo, envolver conteúdos de Matemática. Então, eu acho que foi o seminário que mais me fez refletir.

*Gostaria de saber sobre as possibilidades trazidas por esse trabalho para a formação de vocês.*

*Marina:* É muito do que a Brena comentou na questão anterior. Eu acho que é refletir em como trazer tudo isso que nós discutimos, pesquisamos, enfim, tudo isso que descobrimos na faculdade para o Ensino Básico, seja ele público ou privado. Eu acho que mais o privado por causa da “bolha”, pois eu já estive lá e sei como as pessoas pensam, como as pessoas são e acho extremamente importante refletir em como trazer a crítica ao mundo, à sociedade, a tudo na Matemática, pois é onde estamos atuando.

*Isabela:* No meu ponto de vista, todos os temas são importantes de serem abordados. Então, eu acredito que é muito importante nós conseguirmos levar esses temas para a sala de aula. No Pibid, tem um relato de uma professora que nos acompanha nas atividades em que ela fala (agora não me lembro quais eram os temas), que foi conversar com um aluno sobre alguns desses temas que agora eu não me lembro e ela foi “linchada” pelos outros professores, nos quais, disseram que ela estava desperdiçando a aula dela para falar de um tema que não tinha nada a ver e é nesse caso que nós, futuros professores, precisamos refletir. E eu vejo muito no Pibid que mesmo tendo a imagem do professor e nós (pibidianos) estando lá, não sei se é por causa da idade ou por estarmos mais próximos dos alunos, eles nos escutam muito. Então, eu acho que como futuros professores, nós temos que tomar muito cuidado de tudo o que falamos dentro da sala de aula, pois qualquer “coisinha” pode ser interpretada de

---

<sup>142</sup> “Por baixo dos panos”: Expressão popular que significa sorrateiramente; de maneira oculta; às escondidas.

<sup>143</sup> IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

outra maneira ou alguém pode se sentir ofendido e eu acredito que foi bem enriquecedor nesse sentido.

*Matheus:* Para mim, estar morando em Rio Claro é muito benéfico para a minha formação, pois com o tempo você percebe que o seu lar, as experiências vividas aqui ensinam mais do que a própria faculdade. Ter feito a entrevista com a Gabriela Naomi me possibilitou enxergar ela em sua totalidade e isso é muito importante para caso eu for dar aula em faculdade ou no ensino básico, ensino superior, enfim. Mas, se caso eu encontrar uma pessoa *trans* ou uma travesti dentro da sala de aula, eu consigo utilizar uma ferramenta a mais para tentar compreender aquela pessoa. Então, eu consigo meio que moldar isso nas minhas aulas e isso é bacana para a minha formação. E você também compreende a existência dela, o porque ela está aqui, porque está lutando e isso é muito importante.

***De modo geral, quais foram as dificuldades encontradas para executar o trabalho?***

*Brena:* Eu acho que foi o que eu comentei no início da entrevista, de não sabermos trabalhar com a História Oral e aquela única aula foi muita coisa em um só embalo, ainda mais logo na primeira aula em que não sabemos direito nem o nome da disciplina que estamos cursando [*Risos*]. Mas, isso foi contornado, lógico, no decorrer do trabalho. Eu acho que, por exemplo, uma das coisas que a professora fez foi o *feedback*, no qual, ela comentou com todos os grupos sobre o fato de citarmos coisas sem a devida referência. Eu trabalho com isso, eu sei que tem que referenciar. Se você falar exatamente o que estava no *site* ou em um livro, você tem que referenciar. Mas, muita gente não sabe porque mesmo estando no terceiro, quarto ano do curso, veio daquele Ensino Médio em que você “copiava” do *site* e “colava” e depois você nem lembrava de colocar referência e era isso. Então, também não teve uma explicação de como montar um projeto de pesquisa. Talvez, não ter essa expectativa de que ele (aluno) já tenha esse pré - conhecimento de como fazer a pesquisa. Então, além da metodologia da HO ser nova, para muitos foi um primeiro trabalho, no qual, ele teve que buscar fontes e não podiam ser fontes, por exemplo, o primeiro site que o *Google* manda sobre o tema. Era uma coisa que você tinha que pesquisar, pois você precisava ter dados e tudo mais. Então, tem aluno que realmente não sabe que se você copia idêntico, isso tem que estar citado entre aspas. Se tiver mais de três linhas, tem que ter espaçamento, nome do autor, o ano, a página em que estava. Então, além da metodologia da HO, faltou esse como montar uma pesquisa.

Então, eu acho que, talvez, um acompanhamento mais de perto dos grupos teria resolvido isso e acho que essas coisas e o fato de trabalhar com a HO, foram uma das maiores dificuldades que eu pelo menos vi. Não é nem em relação à formatação de dados e tudo mais do texto em si, mas do trabalhar com a HO. Não “entrava” na minha cabeça, pois antes eu tinha essa coisa muito “fechada”<sup>144</sup>: você faz um artigo, um trabalho a partir de dados que são achados em outros artigos. Uma pessoa não é um dado. Uma outra coisa, é que muitas vezes o que você escreve, você nem pode colocar a sua opinião. Você tem que se basear nos dados e se quiser colocar uma opinião, tem que ter argumentos a partir de algo que você aplicou, de alguma referência, etc. Então, você nem pode colocar esses questionamentos no seu artigo, na sua iniciação científica, vamos falar assim. Então, para mim, ter uma pessoa como um dado já é uma coisa inédita e eu não sabia como trabalhar com isso.

*Matheus:* E esse foi um dos maiores medos do nosso grupo, da “bronca” ter sido direcionada à nós, pois eu também nunca havia feito artigo, entrevista ou trabalho tão bem elaborado assim. Então, se eu “copiei” alguma coisa, eu até pedi desculpa. E exemplificando a fala da Brena, no primeiro ano do curso, nós ingressamos com a ideia de Ensino Médio. Depois, tem as provas de Cálculo, Geometria e tudo mais. Com isso, “chove” nota vermelha [*Risos*]. E aí uma professora do departamento que é a Renata<sup>145</sup>, dedicou uma aula para nos explicar como estudar corretamente, pois, às vezes, falta isso, esse *feedback*, esse acompanhamento, essa explicação. Então, eu acho que, voltando para a pergunta, essa foi a maior dificuldade de alguns, o fato de não saberem mesmo como prosseguir.

***Além dessa atividade envolvendo a História Oral, outras propostas foram desenvolvidas ao longo da disciplina, por exemplo, tiveram aulas em que a professora trabalhou com algumas narrativas. Nesse sentido, o que vocês acharam sobre as narrativas que foram disponibilizadas em algumas aulas pela professora? Se recorda de alguma em especial? De que maneira essas narrativas contribuíram para a aprendizagem das temáticas da disciplina?***

---

<sup>144</sup> Limitada; pré-estabelecida.

<sup>145</sup> Renata Zotim Gomes de Oliveira – Professora Dra. Assistente da Universidade Estadual Paulista Unesp – Rio Claro/SP atuando no Departamento de Matemática.

*Isabela:* O “Conto de Escola” de Machado de Assis<sup>146</sup> que a professora trabalhou me fez refletir muito porque quando ele (personagem) faz a tarefa para o outro e ele pega a moeda, nós refletimos muito. Às vezes, sempre pensamos nesse negócio, se você faz uma coisa por mim, eu tenho que fazer em troca uma coisa por você, pois uma pessoa não pode fazer uma coisa pela outra pelo simples fato dela querer fazer ou ser de bom grado. Não, a pessoa se sente mal por alguém ter feito algo por ela e ela não estar contribuindo de alguma forma, seja financeiramente ou outro tipo de coisa. E isso me fez refletir muito, pois isso é muito verdade. Alguém faz alguma coisa para nós e ficamos: “Ah, estou te devendo uma” e não é assim, não precisa ser assim.

*Matheus:* Eu, em particular, adorei ler o “Conto de Escola” de Machado de Assis. Ele traz muitas visões diferentes sobre pessoas também diferentes. Ele também fala sobre o professor rigoroso. E estudar sobre a História da Educação foi muito bom. Nós conseguimos perceber o quanto a Educação evoluiu no sentido de ser um pouco mais maleável, pois antigamente os professores batiam nas mãos dos alunos, por exemplo. Hoje, obviamente que um professor não vai fazer isso. Mas, foi muito bom. Também teve a narrativa do professor Adailton<sup>147</sup> em que ele conta sobre a sua formação, qual foi o processo que ele percorreu para chegar onde está hoje. Ele também conta que estava no terceiro ano do Ensino Médio, mas dava aula para o segundo ano do Ensino Médio. Isso eu fiquei bem “chocado” porque, imagina, você está no terceiro ano e dando aula para o segundo? Isso me deixou um pouco “chocado”. Mas, foi muito legal também ter lido essa narrativa.

*Brena:* Eu gostei muito dos textos<sup>148</sup> do *site* da Revista “Nova Escola”<sup>149</sup> porque você conhece as épocas. Você nunca parou para olhar a Educação em diversas épocas e esses

---

<sup>146</sup> Machado de Assis (1839-1908) foi um escritor brasileiro, um dos nomes mais importantes da literatura do século XIX. Escreveu poesias, contos e romances. Foi também jornalista, teatrólogo, crítico de teatro e crítico literário.

<sup>147</sup> Professor Adailton Alves da Silva. Essa narrativa encontra-se em: ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática – (Im)Possibilidade de Leituras**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). IGCE, Unesp, Rio Claro, 2006.

<sup>148</sup> A colaboradora se refere a uma série de textos curtos e didáticos sobre a História da Educação no Brasil, nos quais, a professora trabalhou no decorrer da disciplina conforme ia abordando sobre cada período da educação no Brasil, sendo eles: Início Colônia, Fim da colônia e Império, Primeira República, Era Vargas, Ditadura Militar, Pós - Ditadura. Tais textos podem ser acessados no site da revista Nova Escola, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1910/serie-especial-historia-da-educacao-no-brasil>.

<sup>149</sup> A revista Nova Escola é a principal iniciativa da Fundação Victor Civita, editada desde março de 1986. Segundo a entidade, trata-se da segunda maior revista do país com uma tiragem média de 520.000 exemplares que atinge cerca de 1 milhão de professores. Seu objetivo é funcionar como canal de comunicação com o professor brasileiro de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A revista é publicada em 10 edições anuais e

textos mostravam isso. Então, eu gostei muito desses textos. A Iara sempre mandava esse tipo de texto e um complemento para aprofundarmos. E aí eu gostei desses, pois falavam de uma maneira sintetizada como era a Educação naquela época. E também gostei muito dos textos que ela trouxe: o conto “O caderno estragado” de Machado de Assis que são tipos de textos que se você olhar, você fala: “Ah, mas não tem nada a ver”. Mas, tem. Eu gostei muito dela trabalhar com narrativas que envolviam a Educação, mas sem parecer, de fato, que abordavam essa temática. Então, você começa a pensar outras coisas, outros elementos.

*Matheus:* E esse ato da Iara sempre complementar foi muito bom! As fotografias<sup>150</sup> que ela trouxe e trabalhou em sala, eu acho que “fechou”<sup>151</sup>, porque você ler um texto que fala sobre a História da Educação é uma coisa. Agora, você ler um texto e visualizar aquilo, por exemplo, em uma fotografia, eu acho que complementa e “casa”<sup>152</sup> bem. Eu pelo menos tenho uma outra visão da Educação hoje por ter feito essa disciplina.

*Marina:* Eu acredito que as pessoas têm muita dificuldade em ler imagem, pois estamos acostumados a ler palavras. Nós não olhamos para uma imagem e sabemos a interpretar. Isso não nos é ensinado no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Cheguei a ter uma disciplina de artes em que a professora sempre colocava uma questão que era: analise a imagem. Tínhamos que saber ler a imagem e todos os elementos, mas de outra forma. Tinha que analisar, por exemplo, se era barroco, qual o tipo da arte, etc. Só que na matéria da Iara ela também perguntou: “De que época é? Nós também precisávamos ler a fonte, a descrição, o nome da imagem, o ano em que ela foi tirada e, a partir disso, nós associávamos com o que havia acontecido na Educação em determinada época, como as pessoas estavam vestidas, quanto (as) negros (as) tinham, quantas mulheres, a posição das pessoas era importante na imagem.

---

além de professores, tem como público diretores, orientadores educacionais e estudantes de pedagogia. O site da revista na *internet* apresenta várias matérias para leitura *on-line*.

<sup>150</sup> Uma das abordagens adotada pela professora na disciplina foi a discussão sobre grupos escolares a partir de fotografias dessas instituições de ensino. Essa abordagem teve como mote o seguinte questionamento: “O que aquelas fotografias podem dizer a respeito daquele período?”. As observações e interpretações geradas a partir de fotografias dos grupos escolares, em diferentes épocas e lugares do país, proporcionaram aos licenciandos conhecerem algumas características dessas instituições, tais como o modelo de ensino e também algumas questões sociais, históricas e políticas.

<sup>151</sup> Terminou de maneira bem-sucedida; encerrou com êxito, produzindo um belo efeito.

<sup>152</sup> “casar”: conciliar; combinar. No contexto, o colaborador quer dizer que a temática abordada e estudada juntamente com as fotografias trazidas pela professora, ambos se complementaram, podendo serem abordados de maneira conjunta.

*Matheus:* E o mais legal são as reflexões e os questionamentos que fazemos hoje pois, por exemplo, vimos nas aulas que antigamente haviam salas separadas para meninos e meninas, ou seja, a desigualdade de gênero já começa lá de trás e como estudamos sobre “Questões de Gênero”, acho que complementou. Nós conseguimos fazer outras reflexões de acordo com isso. As mulheres ocupam cargos de cuidadoras porque elas têm que ser professoras e tudo mais. Então, começa lá de trás. Tentamos desconstruir isso, mas é algo minucioso a se falar e também a se fazer.

*E a outra proposta que a professora Iara trabalhou foi o diário semanal. O que vocês acharam da proposta do diário? Ele contribuiu de alguma forma no espaço da disciplina (compreensão de aspectos estudados) e fora dele, ou seja, em sua formação?*

*Matheus:* Eu vou falar uma crítica. Eu gostei muito da proposta da Iara, de toda a disciplina, só que eu assim como as meninas, nós também tínhamos outras disciplinas. Então, nós tínhamos que ter a consciência de conseguir abordar tudo em um semestre só. Eu acho que foi muita coisa. É um trabalho que exige bastante. Além disso, toda aula tinha um texto para ler e eu acho muito bacana nós refletirmos além do nosso trabalho em si. Mas, eu acho que escrever o diário semanalmente foi um pouco maçante. Eu senti um pouco maçante pois, às vezes, eu não tinha tempo e na maioria das vezes, quando eu escrevia, eu me sentia como se eu fosse obrigado a escrever e é ruim se sentir obrigado a escrever ou fazer algo. Às vezes, eu não conseguia ter tempo na semana para escrever porque tinha que ler texto, pois na próxima aula era a discussão de um texto e também tinha que conciliar o seminário, tinha que transcrever, textualizar, etc. Então, foi muita coisa para uma disciplina de 45 horas, por exemplo. Eu acho que se a professora tivesse tirado o diário e disponibilizado a aula de terça-feira para esses acompanhamentos do seminário, ia ser uma aula um pouco mais tranquila e um pouco mais “respirável”, porque eu achei que foi tudo muito rápido e ofegante. Mas, eu senti que o diário foi um pouco maçante. Mas, sim, ele complementou de fato a minha formação. Eu escrevi poucos, mas, os poucos que eu escrevi, eu consegui sentar e refletir sobre algo. Mas, eu creio que as reflexões que eu fiz em casa, escrevendo os diários, foram as mesmas que eu fiz em sala de aula, pois nós liamos um texto, ia para a aula e debatia, questionava e problematizava sobre ele. Isso é muito bacana! Mas, daí eu tinha que sentar

novamente em casa, fazer a mesma reflexão para escrever o diário. Então, isso ficou um pouco maçante, repetitivo.

*Isabela:* Eu gostaria também de comentar sobre o que Matheus falou. Tinham momentos em que eu parava para pensar, pois tinha um texto, daí nós fazíamos um comentário sobre esse texto e discutíamos sobre ele. E, depois, no diário íamos falar sobre esse mesmo texto. Então, eu ficava achando que era tudo a mesma coisa. Eu não sei se era problema comigo, em que eu não estava conseguindo pensar de outras formas, ter outras reflexões, mas todas as vezes que eu estava fazendo todos esses processos: eu começo a fazer o comentário, aí discute, eu estou discutindo com base no meu comentário e eu estou fazendo o diário com base no que eu estou discutindo, eu me via fazendo a mesma coisa. E, com isso, começou a se tornar cansativo. Eu acho muito legal a ideia do diário, mas ficou muito repetitivo. Mas, por outro lado, eu não consigo pensar algo para não ser, entendeu? Eu tenho essa crítica que para mim ficou repetitivo e cansativo, só que eu não tenho ideias para conseguir tornar melhor, pois eu acho muito legal a ideia. Mas, eu atualmente não tenho ideias para melhorar isso.

*Matheus:* Eu também fiquei um pouco frustrado com a minha média final da disciplina, pois o diário contava como uma parte da média. Eu não consegui me mobilizar e ter tempo para escrever todos os diários, com isso, eu escrevi poucos. Mas, não foi porque eu não me esforcei ou eu não tive o comprometimento em escrever os diários. Foi porque realmente não tinha tempo e, às vezes, eu não via a necessidade de escrever diário sendo que eu já havia problematizado, refletido em sala de aula, além dos comentários que eram para serem entregues. Então, tinham comentários para serem entregues, seminário para fazer, texto para ler, mais o diário. Portanto, eu achei algo maçante e fiquei um pouco chateado porque ele contava como uma parte da média. Então, por exemplo, a minha média foi um pouco baixa por conta dos poucos diários que eu escrevi, mas isso não significou que eu não consegui absorver tudo da disciplina ou que eu não tenha participado ativamente da disciplina, entende?

*Brena:* Eu gostei dos diários, tanto é que no meu primeiro diário eu falo isso. É uma experiência diferente, principalmente para quem está acostumado a só fazer provas. E eu acho que não precisaria tirar os diários. Eu achei muito legal. Às vezes, a pessoa não tem a desenvoltura para falar em aula ou para falar com a professora e, por exemplo, eu fui uma

pessoa que escrevi o diário não como se eu estivesse escrevendo para a Iara, mas como se eu estivesse escrevendo para uma pessoa que eu não sei quem é. Então, eu falava coisas sem o cuidado (vamos falar assim): “Ai, eu vou escrever só coisas boas porque é a minha professora que está lendo”. Não, eu falava realmente o que eu estava achando sobre aquela aula e sobre o tema. Então, tinham vezes, por exemplo, em que eu estava revoltadíssima escrevendo o diário. Mas, eu também concordo com o pessoal que foi uma coisa repetitiva. Então, talvez, se ela tivesse destinado a aula de terça-feira para trabalhar com os grupos, ela iria fazer os grupos trabalharem porque toda semana eles iriam ter que trazer algo para ela sobre o trabalho porque senão ela ia ficar toda semana vendo a mesma coisa, ela iria falar: “Mas, vocês não estão andando né?”. E diminuísse o tempo de discussão em sala de aula para que as discussões fossem feitas nos diários porque senão fica aquela coisa de você discutir no diário o que já foi discutido em sala. Eu também achei legal as dinâmicas dela trazer trechos dos textos para se discutir, pois, às vezes, o fulano falou tal coisa que eu não pensei e aí você guarda aquilo para colocar no seu diário. Mas, se já faz toda uma discussão em sala, você simplesmente só vai reproduzir ela no papel. Então, o diário eu achei muito legal e acho legal contar na nota porque é uma coisa assim: “Ai, eu não sei falar muito bem, então a minha apresentação não foi muito legal ou de vez em quando eu ‘caio’ em grupo que só tem pessoas tímidas, e devido a isso, a nossa apresentação não foi legal mesmo”. Mas, por outro lado, eu consigo pelo menos me expressar no diário. Eu falei também falei isso na auto avaliação. Eu gostei do diário! Ele realmente me agregou porque eu conseguia falar com a professora sem ter essa barreira de eu sou aluna, ela é professora e eu não posso falar algumas coisas. Então, eu falava. E quando eu não fazia o diário era porque eu realmente havia esquecido. Então, eu gostei! E digo para não tirar as discussões em sala de aula, mas tirar o tanto de coisas que tínhamos que trazer para a aula.

*Marina:* Em contrapartida com o que o Matheus comentou, em que ele disse que gostou muito de sempre ter um texto para lermos e refletirmos. Esse não é um tipo de abordagem, na qual, eu gosto para aprender. E o diário, em particular, foi muito legal e eu gostei mais de poder falar o que eu queria nele do que ler os textos e refletir sobre a aula escrevendo um comentário. Eu acho que eu só escrevi um ou dois comentários durante a disciplina inteira. Eu não fui muito assídua porque é o que a Isabela comentou, nós tínhamos muita coisa para fazer e uma outra coisa que eu também gostaria de entrar em um ponto, é que a Iara não nos deu a oportunidade de falarmos se tínhamos a disponibilidade em fazer o diário de quinta à

noite. Eu acho que ela poderia além de dar essa proposta, perguntar: “Vocês podem me entregar quando?” Então, eu acho que faltou isso, essa comunicação sobre a obrigatoriedade das propostas que ela trouxe e no meu diário, também muito ao contrário do que eles falaram, eu não refletia sobre as aulas, eu refletia sobre mim porque era o que eu estava sentindo naquele momento, em que a disciplina estava muito maçante e eu falava isso: “Não tenho tempo de ler todos os textos e acho que são muitos” e a Iara ouvia, respondia, falava que ia tentar melhorar. Por mais que são “duas disciplinas” em uma disciplina, são 45 horas, era muita coisa para a Iara fazer. Eu acho que mais para o final da disciplina, ela tentou trazer uma proposta de: uma semana vocês leem e me trazem algo e na outra semana vocês leem e eu trago, sabe? Isso foi extremamente importante para o final da disciplina e para mostrar que ela aprende com a gente e nós aprendemos com ela, tudo ao mesmo tempo.

Na última aula, acho que só estava eu, a Isabela e mais um outro grupo na sala de aula quando todo mundo já havia ido embora. E eu estou lendo um livro chamado “As coisas que você vê quando desacelera”<sup>153</sup> e aí eu trouxe um trecho dele para a Iara ler e ela leu na hora mesmo uma parte que eu mostrei para ela e daí ela comentou: “Sou eu nesse livro”. O livro conta sobre um monge que foi ser professor na faculdade e um dos conteúdos da disciplina que ele ministrava era sobre meditação e templos e ele foi dando coisas toda semana para os alunos fazerem e era algo que ele se interessava. Só que ele dava aquela matéria, mas parecia que havia se esquecido que os alunos não estavam cursando só aquela matéria, assim como foi o nosso caso. E aí os alunos começaram a se desinteressar, a não fazer as atividades e não achar interessante. Com isso, o professor refletiu sobre isso e fez exatamente como a Iara: vou ouvi-los, dar espaço para eles falarem o que estão achando e aí trabalhamos não nessa “pegada” tão ansiosa, por exemplo: “Vamos fazer tudo dessa matéria agora, ai meu Deus, tem que aprender, sabe?” E assim, eu gostei muito da receptividade que a Iara teve com a gente e que nós também tivemos com ela.

***Por fim, vocês têm alguma colocação a ser feita sobre o trabalho? Algo que queriam destacar e que não foi contemplado por esse roteiro? Algum comentário sobre a disciplina?***

*Brena:* Eu não tenho nada a complementar. Esse trabalho foi muito bom! Eu acho que “fechou” a disciplina muito bem!

---

<sup>153</sup>“As coisas que você vê quando desacelera” é um livro de autoajuda publicado no ano de 2017 e escrito por Haemin Sunim.

*Marina:* E eu me senti lisonjeada de você chamar alguns grupos, inclusive o nosso, para fazer parte da sua pesquisa de mestrado. Foi muito legal participar dessa entrevista. Obrigada!

*Mais uma vez eu gostaria de agradecer a disponibilidade de vocês em aceitarem a ceder esta entrevista.*

## 2.4 Cotas na Universidade

### Textualização da entrevista com os colaboradores

*Carolina Aparecida da Silva*

*Gustavo Guerra Geraldini*

*Tiago José Trevisan*

*Primeiramente gostaria de agradecer a disponibilidade de vocês participar dessa pesquisa e ceder a entrevista. Para iniciarmos a nossa conversa, gostaria que vocês se apresentassem da forma como gostariam de aparecer na transcrição dessa entrevista na pesquisa: nome, idade, quando e porque decidiu ingressar no curso de Licenciatura em Matemática e como está sendo o curso para cada um de vocês.*

*Tiago:* Meu nome é Tiago Trevisan, tenho 24 anos. Eu ingressei a primeira vez no curso da Licenciatura em Matemática em 2014 e agora em 2019 prestei reingresso de curso. Ingressei por causa do bacharel, mas como nada na vida são “flores”<sup>154</sup>, a gente muda [Risos] porque conhecemos a verdadeira Matemática quando entramos na Graduação, não é verdade matemáticos? E o curso está sendo mais difícil do que eu imaginei e acredito que para todos aqui, é muito mais difícil do que todo mundo pensa. A minha ideia era seguir para uma pós, mas na atual conjuntura do governo, eu não sei se é mais viável fazer uma Pós-Graduação ou um outro curso voltado para o mercado financeiro.

---

<sup>154</sup> Nada na vida são “flores”: Expressão popular que significa que nem tudo na vida corre como gostaríamos; existem muitas contrariedades.

*Carolina:* Meu nome é Carolina, eu tenho 23 anos. Eu ingressei no curso da Licenciatura em Matemática na Unesp de Rio Claro em 2017. Na verdade, eu sempre gostei muito da área de exatas, mas eu nunca havia olhado para a Matemática. Eu fiz três anos de cursinho, prestei três anos de vestibular e no meu primeiro ano eu achava que eu queria Engenharia Civil e eu tive um contato com a mesma quando eu comecei um curso técnico em Edificações<sup>155</sup>. Com isso, eu descobri que não era aquilo que eu queria, que aquilo não me contemplava, não me fazia feliz. Então, eu comecei a reavaliar as coisas que me interessavam e no meio do caminho eu encontrei a Matemática Aplicada. Então, eu falei: “Olha, curso interessante. Parece legal”. Então, eu prestei (o vestibular) para Matemática Aplicada, acabou não dando certo onde eu queria, mas eu passei em Matemática aqui (Unesp de Rio Claro). Então, eu cheguei aqui com a ideia do bacharel, mas também desisti logo no primeiro semestre. Na verdade, eu me decepcionei muito com a graduação, não com o curso de Matemática, mas o que envolve a graduação como um todo. Fiquei muito desanimada com esse ambiente e então eu acabei mudando completamente os meus planos. Eu desisti do bacharel, optei pela Licenciatura. Ainda não tenho certeza se é isso que eu quero, mas pelo menos nas disciplinas pedagógicas do curso eu tenho descoberto algumas coisas. Então, eu estou no caminho de encontrar as minhas respostas.

*Gustavo:* Meu nome é Gustavo Guerra, tenho 22 anos. Eu também ingressei no curso em 2014. O intuito era só fazer o bacharel porque eu sou da região de Bauru e se eu quisesse fazer Licenciatura, ali na Unesp de Bauru teria. Mas, eu falei: “Não, eu quero só bacharel, então não vou nem chegar perto da Unesp de Bauru”. O primeiro semestre foi aquele semestre que você vê: “Não, realmente, vamos para a Licenciatura, porque bacharel são para poucos”. Mas, é isso. Eu sempre gostei de Matemática na escola, hoje eu não gosto muito porque realmente você conhece a Matemática, você vê como ela é rigorosa e tudo mais.

***O tema que vocês trabalharam foi “Cotas na Universidade”. Poderiam esclarecer melhor os motivos que os fizeram optar por tal tema, considerando os que vocês destacaram na memória individual? (Vocês devem se recordar que na ocasião da apresentação da proposta para os alunos da disciplina, foi solicitado que fizessem uma memória destacando***

---

<sup>155</sup>Técnico em Edificações: é um curso de nível técnico, no qual, se obtém conhecimentos específicos para atuação na área de construção civil. No Brasil, o curso é oferecido em várias instituições de ensino.

*as razões pela escolha do tema e a elaboração de algumas questões que posteriormente poderiam compor o roteiro de entrevista).*

*Tiago:* Eu acho que o motivo pelo qual nós escolhemos esse tema foi o de que de todos os temas que a professora disponibilizou, esse era o que estava mais próximo da nossa realidade porque nós três somos alunos de permanência (estudantil) e além desse, para mim, Tiago, o que tinha mais a ver comigo era o tema “Questões de Gênero”. Mas, eu achei que eu não iria conseguir abranger tanto e também sabia que teria “briga” dentro da sala, pois muita gente iria querer pegar esse tema e ninguém iria querer pegar “Cotas na Universidade”. Eu lembro que na memória individual, nós colocamos que a ideia de ter pego o tema “Cotas” era “puxar”<sup>156</sup> para o lado da permanência estudantil, e nós “puxamos” sim para o lado da permanência. Acredito que a professora Iara não tenha achado que o nosso seminário ficou ruim por causa disso, porque “puxamos” para o nosso lado mesmo, que é ressaltar a problemática da permanência estudantil hoje na Universidade Paulista.

*Carolina:* Então, eu acho que quando ela (professora) deu as opções de temas, só tinham dois temas que me “saltaram aos olhos”<sup>157</sup>, esse da questão das cotas e o de “Políticas de Ações Afirmativas”, porque é o que eu vivo dentro da Universidade. Se não fosse pelas cotas, por essa conquista, eu não estaria aqui e também provavelmente não teria passado em nenhuma outra Universidade. Então, quando eu vi o tema eu falei: “É isso!”. É com isso que eu me identifico e não só a questão das cotas, entra a questão da permanência, porque eu acho que precisa ser discutido. Quando eu comecei o trabalho, eu queria desmistificar essa ideia de que só a cota resolveria o problema, que foi o que o Tiago falou. As cotas por si só não resolvem. Então, quando vimos o tema falamos: “Olha, permanência!” Até porque dentro da Universidade é o que mais se tem problemas. Nós enquanto alunos cotistas, o maior problema que nós enfrentamos é a questão da permanência estudantil. Então, eu olhei o tema, eu falei: “Olha, vai ‘casar’<sup>158</sup> perfeitamente” e nós tínhamos acabado de passar por um processo muito complicado dentro da Unesp que foi o nosso processo seletivo de concessão dos auxílios. Então foi perfeito, as coisas “casaram” perfeitamente.

---

<sup>156</sup> “puxar”: suscitar; dar enfoque para a permanência estudantil.

<sup>157</sup> “saltar aos olhos”: Expressão popular usada para designar algo que está bem diante dos olhos, que está em destaque, desperta interesse, que chama a atenção.

<sup>158</sup> “casar”: conciliar; combinar. No contexto, a colaboradora quer dizer que o tema “Cotas na Universidade” e a questão da permanência estudantil, ambos se complementam, podendo serem abordados de maneira conjunta.

***Esta foi a primeira vez que vocês realizaram uma atividade como essa? Houve alguma similar? Comentem.***

*Tiago:* No meu caso não. Quando eu fiz Didática eu entrevistei professor, quando eu fiz Fundamentos da Matemática Elementar que agora na nova grade do curso é Matemática na Educação Básica, eu entrevistei professor. Quando fizemos estágio, a professora Arlete<sup>159</sup> pediu para que nós entrevistássemos um (a) professor (a) e na disciplina optativa “Tópicos em Educação Especial” ministrada pela professora Miriam<sup>160</sup>, nós também tivemos que entrevistar um professor para fazermos o trabalho final da mesma.

***Mas, fazendo uso dos procedimentos da História Oral?***

*Tiago:* Não, imagina. A ideia era realmente só fazer a entrevista e dar um *feedback*. Não teve nem a parte da transcrição.

*Gustavo:* Transcrever, textualizar...essas coisas foram todas novas.

*Tiago:* Foi a primeira vez que fizemos!

*Carolina:* É então, houve em Didática uma questão de entrevista, mas nada muito formalizado. Então, foi super informal, nós chegamos para o professor, fizemos algumas perguntas, ele respondeu e na época nós nem gravamos. Dentre as respostas dos professores, só colocamos aquilo que nos chamava mais a atenção na fala deles. Foi uma coisa bem informal. Então, a primeira vez que eu fiz uma entrevista e que eu tive que formalizá-la foi na disciplina da professora Iara.

***O que vocês têm a dizer sobre essa proposta de trabalho de modo a utilizar a História Oral como uma abordagem pedagógica na disciplina de “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática?”.***

---

<sup>159</sup> Arlete de Jesus Brito – Professora Dra. Livre Docente em História e Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp - Rio Claro.

<sup>160</sup> Miriam Godoy Penteado – Professora Dra. Livre Docente em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp - Rio Claro.

*Gustavo:* Eu achei bem interessante. No nosso caso, vimos um tema que querendo ou não, nós sabíamos bastante coisas, mas vimos de uma outra perspectiva, na visão de uma outra pessoa. A nossa entrevistada<sup>161</sup> tinha muitos dados, muitos fatos, então foi bem legal vermos a maneira como ela falou. Eu acho que de um modo geral, porque todas as pessoas que foram entrevistadas realmente tinham um bom conhecimento sobre o assunto e isso foi bem legal.

*Carolina:* É, e eu acho que foi interessante porque (pelo menos no nosso trabalho) tudo o que nós apresentamos foi baseado no roteiro de entrevista que montamos com a professora, ou seja, só com a entrevista dela nós montamos o nosso trabalho inteiro, não fomos buscar fontes externas. Tudo o que ela falou e comentou com a gente, foi o suficiente para conseguirmos embasar o nosso trabalho inteiro. Então, eu achei interessante porque não precisamos buscar um milhão de artigos científicos para comprovar aquilo que ela estava falando. Só a fala dela, a narrativa que ela contou para a gente, aquilo já foi o suficiente para conseguirmos passarmos todas as informações que gostaríamos no nosso trabalho.

***Como se deu a escolha do professor (a) entrevistado (a) e como foi esse contato?***

*Tiago:* Nossa, em relação aos professores, na realidade era o que tinha, porque quando se trata de Cotas não temos, por exemplo, na Unesp de Rio Claro, um professor com Pós - Graduação em Serviço Social ou Permanência Estudantil ou Equidade Social. O que encontramos mais próximo, na realidade quem achou foi a Carol, foi a professora Debora. Eu acredito que o contato foi muito fácil porque ela respondeu muito rápido, nos tratou super bem e foi tudo por *e-mail*.

*Carolina:* Na verdade, quando a Iara propôs o seminário e nós tínhamos que procurar um professor, a primeira coisa que passou pela minha cabeça foi: “Professor do Departamento de Matemática, não”, porque foi logo de cara assim, foi automático, eu falei: “Não vai ser ninguém do Departamento de Matemática”. Nós aprendemos a respeitar a opinião das

---

<sup>161</sup> Debora Cristina Fonseca – professora entrevistada pelos colaboradores. Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp (1995). Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, formação, educação, adolescência e ato infracional. Atualmente, é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp - Rio Claro.

peessoas, só que eu sabia que iria ter um conflito de interesses, porque sabemos que dentro do Departamento, principalmente do Departamento de Educação Matemática, que eu acho que é o que me deixa mais triste, tem professores ali que são contra Cotas e aí eu pensei assim: “Se eu encontrar um professor que não vai ao encontro daquilo que eu acredito e daquilo que eu quero passar com meu trabalho, vai ter um conflito de interesse muito grave e, com isso, a nossa entrevista não vai fluir e conseqüentemente o nosso trabalho também não”. Então, eu pensei: “Bom, eu poderia procurar alguém do Departamento de Educação” e eu faço disciplina com a professora Maria Antônia<sup>162</sup>, que até então era a vice-diretora do IB<sup>163</sup>. Com isso, a primeira pessoa que eu procurei do Departamento de Educação foi ela. Conversei sobre a proposta do trabalho, falei que tínhamos interesse que ela fosse a professora para nos auxiliar nesse processo, que ela fosse a entrevistada, mas se ela conhecesse algum outro professor dentro do Departamento de Educação que trabalhasse um pouco mais com a temática, seria mais interessante, pois seria mais proveitoso. Então, ela citou a professora Debora porque a maioria de suas pesquisas envolve a questão dos direitos humanos. Então, eu falei: “Nossa, ela não pesquisa exatamente a questão das cotas, mas ela trabalha com direitos humanos dentro da escola, principalmente no Ensino Fundamental, ou seja, ela trabalha com a questão dos direitos humanos dentro do ensino”. Então, eu pensei: “É o mais próximo, eu acho que vai ser muito interessante o ponto de vista dela porque até então, só temos a ideia das cotas como um direito por Lei<sup>164</sup>. Mas, nós não temos um conhecimento sobre a questão dos direitos humanos, de modo a olhar para as cotas raciais como um direito do ser humano”. Então, eu mandei um *e-mail* para ela e ela foi super atenciosa, topou a entrevista na hora. Assim, o contato com ela foi muito fácil, ela foi muito atenciosa, se propôs a ajudar com as perguntas, também nos indicou um professor, Juarez<sup>165</sup>, que atualmente é o

---

<sup>162</sup> Maria Antônia Ramos de Azevedo - Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp - Rio Claro. Credenciada como Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Unesp/Rio Claro na Linha de Pesquisa "Experiência - Linguagem - Memória - Formação".

<sup>163</sup> IB – Instituto de Biociências/ Unesp, campus Rio Claro.

<sup>164</sup> **Lei nº12.711, de 29 de Agosto de 2012: Art. 1º** As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

**Art. 3º** Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) >

<sup>165</sup> Juarez Tadeu de Paula Xavier- Professor Doutor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Bauru, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC); militante do movimento negro.

professor mais ativo nessa questão do movimento racial dentro da Unesp, nos passando o *e-mail* dele para entrarmos em contato. Mas, como já havíamos entrevistado ela, nós não entramos em contato com ele, pois ela foi super atenciosa, ajudando de várias formas.

***A professora Iara fez uma apresentação da metodologia da História Oral antes de realizarem esse trabalho. Vocês consideram que uma apresentação como a que a professora fez é o suficiente para a realização de um trabalho como o que vocês realizaram ou sugerem que alguma outra prática, uma oficina por exemplo, seja importante para tanto? Comentem.***

*Carolina:* Na verdade, eu pouco me recordo dessa aula. Então, provavelmente eu acho que ela não tenha sido muito eficaz porque eu tive muita dificuldade na hora de transcrever a entrevista e na hora de fazer a textualização e ainda que ela tivesse se disposto a nos ajudar - que ela sempre falava: “Me manda *e-mail* para vermos como está saindo, como está acontecendo” - era uma ajuda posterior. Antes de eu começar o trabalho, pelo menos essas duas etapas (transcrição e textualização) que foram, para mim, as etapas mais complicadas, eu não tive ajuda sobre o que fazer e como fazer e aí eu acho que só falar, talvez não tenha sido muito eficiente.

***Você ainda comenta no seu diário que achou essa aula sobre História Oral densa, com muitas informações técnicas, mas que gostou dos exemplos apresentados.***

*Carolina:* Isso, é que ela (Iara) deu alguns exemplos práticos, mas na hora que eu fui fazer, eu olhava os exemplos e falava assim: “Mas, não se “encaixa”<sup>166</sup>, não está igual” e aí foi difícil. *[Risos]*

*Tiago:* No curso de Matemática, querendo ou não, o primeiro e o segundo ano são mais voltados para disciplinas comuns da Licenciatura e do Bacharelado e só no terceiro ano que realmente começam as disciplinas específicas e pedagógicas da Licenciatura. Essa disciplina (História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática) é do terceiro ano e acho que uma disciplina como essa ser a primeira pedagógica no terceiro ano, eu sendo bem

---

<sup>166</sup> “Encaixar” é uma palavra que também pode significar outros termos como: adaptar-se, ajustar-se, introduzir, etc.

veterano, bem velho aqui, eu acho que foi uma disciplina extremamente “pesada”<sup>167</sup>. Eu acho que a maioria da galera não entendeu a importância da História Oral para a Matemática, sendo a ciência mais antiga que existe no mundo e como ela (História Oral) vem nos ajudando a construir a História da Educação Matemática.

*Talvez teria sido melhor se a professora tivesse trabalhado a História Oral com mais tempo? Mas, sabemos que tempo é o que não tinha...*

*Gustavo:* Era uma disciplina corrida, tanto é que na primeira semana nós chegamos a conversar com a Iara, pois ela passou muita coisa já na primeira semana. Foi texto para entregar, coisa para ler, etc. Mas, eu acho que o problema é a carga horária mesmo, porque como ela falou, na graduação dela, ela teve duas matérias dessa e no nosso caso, junta tudo em uma (matéria), ou seja, são duas matérias concentradas em apenas uma.

*Com relação aos procedimentos que chamamos de específicos ao trabalho com História Oral, gostaria que vocês falassem um pouco sobre esses processos, iniciando pela elaboração da memória individual, ou seja, comentassem como foi a participação de vocês em cada um deles e como a avaliam.*

*Tiago:* A montagem do roteiro nós fizemos juntos, porque pensamos assim: “Como vamos perguntar uma coisa que nós não temos noção? Quer dizer, tínhamos noção porque era cotas e estava dentro da nossa realidade, mas nós queríamos dados percentual de 2004 quando iniciaram as cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, queríamos saber por que o Estado de São Paulo demorou tanto tempo para aderir às cotas. Então, nesse sentido, nós fizemos as pesquisas juntos. Em relação a montar o roteiro, eu acho que foi a pior parte porque nós não sabíamos quando “parar” as questões, pois geralmente sabemos que é assim: quando você marca para entrevistar, foi o que eu imaginei, se montarmos cinco questões e o professor for uma pessoa que conversa, essas cinco já vão virar dez, entendeu? Nós levamos treze questões e aí foi o meu maior medo. A professora Debora é orientadora de um menino que mora em casa e eu já a conhecia e ela fala muito. Então, logo pensei: “Gente, essas treze

---

<sup>167</sup> “pesada”: difícil, consistente, trabalhosa, densa, etc.

questões vão virar vinte e seis, vamos ficar lá três horas, estamos “ferrados”<sup>168</sup> [*Risos*]. Dito e feito, pois ficamos lá quase duas horas. Mas, eu achei bacana todo esse processo de montar porque como a Carol disse, nós não tivemos que estudar depois. Nós estudamos antes. No momento em que demos início à entrevista, tudo o que nós fizemos foi transcrever, textualizar e montar o seminário. Não precisamos pesquisar mais nada porque as dúvidas que nós tínhamos, algumas questões que estavam no roteiro, a professora Debora já elucidou no momento da entrevista, ela nos forneceu muitos *sites* de referências para pesquisarmos, deu o contato do professor Juarez. Eu achei que foi bem bacana. A parte de montagem foi a parte mais fácil, já a parte de transcrição, para mim, foi a mais difícil.

***Em relação ao roteiro, a busca por leituras de textos envolvendo a temática do Seminário colaborou de alguma forma com a elaboração do roteiro?***

*Carolina:* Então, sobre leitura de texto nós não encontramos muitos artigos científicos que se aproximassem da proposta que queríamos levar. Encontramos bastante leituras voltadas para a questão das Cotas como se elas fossem uma injustiça, um privilégio. Então, como não encontramos muitos artigos científicos que nos levassem para a direção que nós gostaríamos de apresentar no trabalho, nós procuramos bastante coisas sobre Lei, como ela se deu, como foi o seu processo de criação e o processo do governo para garantir a questão da permanência estudantil, porque para o Governo Federal, foram duas coisas que aconteceram simultaneamente, as cotas foram implementadas nas Universidades Federais e logo em seguida, criou-se uma ementa relacionada à questão da permanência. Mas, de modo geral foi isso, artigos científicos não encontramos, mas fomos procurar bastante coisas embasadas nas leis para explicarmos como se deu todo esse processo da criação das cotas até a sua implementação.

***Gostaria que falassem sobre o momento da entrevista, como foi?***

*Carolina:* Na verdade, a entrevista parecia uma conversa porque a Debora foi muito atenciosa e, enfim, as nossas ideologias “batiam”<sup>169</sup>. Então, foi uma conversa que fluiu normalmente,

---

<sup>168</sup> Estar “ferrado”: expressão popular para expressar que uma pessoa está em uma situação difícil, em uma situação complicada, em maus lençóis.

<sup>169</sup> “batiam”: No contexto, a colaboradora quer dizer que os integrantes do grupo e a professora entrevistada possuem ideias, pensamentos e opiniões em comum, causando certa afinidade.

parecia que estávamos conversando em um café da tarde e eu gostei muito da entrevista. Por mais que muitas coisas que ela falava, acabavam que não sendo novidade para mim, mas ainda assim, foi muito interessante ver a forma como ela trazia novos pensamentos. Teve um momento da entrevista que foi o que mais me chamou a atenção porque nós estávamos falando sobre a questão da defasagem escolar, que muitas vezes, o aluno não ingressa na Universidade mesmo tendo a cota. Sabemos que não é todo mundo que ingressa na Universidade por não ter os conhecimentos básicos para prestar o vestibular e passar. E aí o Tiago falou assim: “Ah, os alunos chegam com uma defasagem”. Com isso, ela disse: “Defasagem em relação à que? À suas expectativas?”. Então, isso me fez pensar: porque tratamos a questão da “defasagem”? Porque falamos que o aluno chega defasado? Porque ele não consegue suprir as expectativas do professor? Então, por mais que nós já tínhamos contato, sabíamos das coisas que ela falava, algumas acabavam nem sendo novidade, mas ela fazia repensarmos os nossos ideais, sabe? E com isso, eu achei muito interessante. Nossa, eu adorei a entrevista, foi muito gratificante!

*Tiago:* Eu também gostei bastante dela. Eu achei que ela é uma professora que dá “abertura”<sup>170</sup> e que entende o lado do aluno. Eu não sei se porque o que eu vejo na Universidade Pública, principalmente na Unesp, é que parece que depois que os professores defendem seu doutorado, eles têm uma amnésia e esquecem que foram estudantes e começam a dar aula. E a professora Debora não é assim, por exemplo, ela dá mais aula para o curso de Pedagogia e ela nos contou que fica preocupada pelo fato dos alunos dela terem que trabalhar de dia, não poder pegar “firme”<sup>171</sup> no curso por motivo de trabalho e, com isso, tem a questão da desistência. Daí nós comentamos sobre algumas disciplinas do nosso curso em que há cerca de setenta alunos matriculados e apenas dez passam e ela falou que na opinião dela, isso é um absurdo, que a ideia de Universidade Pública não é essa. É preciso manter a qualidade, mas dentro de um parâmetro, entendeu?

*Gustavo:* Eu acho que um outro ponto também que ela falou e que me fez pensar bastante, foi em relação a fechar cursos. Está se falando muito em fechar cursos e sempre querem fechar os do noturno. Então, ela sempre contesta: “Por que fechar os cursos do noturno? Por

---

<sup>170</sup> “abertura”: No contexto, o colaborador se refere ao fato da professora estar disposta a ouvir a opinião do aluno, compreender seu ponto de vista proporcionando um diálogo entre ambos.

<sup>171</sup> Pegar “firme”: No contexto, o colaborador se refere à impossibilidade de o aluno fazer um curso com maior dedicação, por motivo de trabalho.

que não fecham os do integral e todo mundo vem fazer com o noturno?”. Daí o povo que trabalha consegue fazer e o povo do integral também. Então, eu pensei: “Nossa, realmente, está aí uma coisa que eu nunca havia parado para pensar. Todos os cursos que estão para fechar é sempre do noturno”.

*Carolina:* Que são as Licenciaturas! Ao longo da entrevista, nós abordamos bastante a questão do nosso tema, mas ele também tem um viés muito político. Não tem como não citar política. Então, ao longo da entrevista (não sei se você pôde ler a nossa transcrição), tinham muitas coisas ali políticas. Então, ela trouxe várias reflexões que talvez nós não tivéssemos tido até aquele momento. Muitas coisas sabemos, pois vemos na TV, enfim, nós sabemos como está a realidade das cotas no Brasil hoje, mas a Debora trouxe reflexões do porquê: Por que tem sido assim? Por que hoje temos um governo que quer tanto acabar com esse direito? As cotas foram uma conquista, mas, porque o governo está tão interessado em acabar com isso? Então, ela trouxe vários questionamentos, várias outras abordagens sobre os assuntos acerca do tema que eu não havia tido antes, apesar de estar intrínseco. Às vezes, está intrínseco na gente, mas não paramos para refletir. Então, ela trouxe essas reflexões.

***Legal!***

***Onde vocês a entrevistaram?***

*Tiago:* No Departamento de Educação na sala dela.

***O que vocês têm a dizer sobre o processo de transcrição da entrevista? Ele colaborou de alguma forma com a compreensão do que aconteceu no momento da entrevista? Como?***

*Carolina:* O processo de transcrição eu achei um pouco cansativo e até repetitivo, pois quisemos transcrever ao “pé da letra”<sup>172</sup>. Não sei nem se esse era o processo que deveria ter sido utilizado, mas quando nós entendemos a questão da transcrição, eu falei: “Ah, então vamos ter que fazer ao “pé da letra”, tudo o que a Debora falar, nós vamos ter que colocar aqui”. Mas, eu achei muito legal porque ao mesmo tempo em que eu estava fazendo a

---

<sup>172</sup> Ao “pé da letra”: fazer a interpretação literal sobre algo que foi dito ou escrito, ou realizar algo exatamente da maneira como está descrito. É uma expressão usada para dizer que foi feita uma interpretação do sentido mais real de alguma coisa.

transcrição, era como se eu tivesse na entrevista de novo porque era muito real. Eu lembrava da Debora, ouvia a voz dela falando na minha cabeça, toda a conversa que nós havíamos tido. Então, mesmo que a entrevista já tivesse passado, tendo que ouvir ela de novo para fazer a transcrição, eu continuei nesse processo de ficar me fazendo questionamentos, refletindo ainda sobre as coisas que tínhamos falado na entrevista e eu achei legal. Mesmo que a entrevista já tivesse acabado, inclusive eu estava fazendo a transcrição eu pensei: “Poxa, poderíamos até ter colocado mais uma pergunta, talvez caberia uma pergunta aqui”, porque eu ouvindo de novo, a conversa ficava ainda mais interessante na hora em que eu estava fazendo a transcrição. Eu lembrava exatamente dela falando e então vinham coisas na cabeça e eu achei legal. Apesar de, como comentei, não sei se o processo de fazer a transcrição eu usei a metodologia certa, porque eu falei: “Vamos fazer ao “pé da letra”, se ela tinha muitos vícios de linguagem, então vamos colocar tudo ali”. Com isso, foi um pouco repetitivo nessa parte, mas tirando isso, eu achei que foi legal. Foi um processo interessante porque eu segui nessa fase de continuar me questionando e refletindo sobre tudo o que nós havíamos discutido na entrevista.

***Realmente, no processo de transcrição coloca-se tudo, os vícios de linguagem, as gírias, se tiver barulho, que barulho que foi, etc. Por isso, que às vezes, se torna um processo trabalhoso.***

*Tiago:* Eu achei a parte da transcrição muito difícil.

***E o que vocês têm a dizer sobre o processo de textualização da entrevista, em termos do entendimento do que foi dito pelo professor (ao realizarem a edição da transcrição) e também da compreensão dos aspectos relacionados ao tema estudado?***

*Carolina:* Esse foi o processo mais difícil porque era muito claro todas as respostas que a Debora tinha dado, mas eu não sabia como organizar todas as ideias de modo que ficasse claro e objetivo, sem que eu alterasse a fala dela. Então, esse foi o meu maior receio. Em um dos exemplos que a Iara passou, as perguntas não eram ditas diretas, não aparecia eu fazendo a pergunta. Era como se o entrevistado citasse a pergunta e ele já respondesse. Então, foi isso que eu quis colocar na textualização, só que ao mesmo tempo que eu queria “sumir” com as perguntas de modo com que elas ficassem implícitas nas falas da Debora, eu achava que eu

estava alterando a fala dela. Eu tinha medo de estar mexendo na fala dela e no sentido da resposta. Por exemplo, ela explicava “a”, mas daí se eu tirasse a pergunta, ela não ia mais estar falando “a”, seria como se ela tivesse mudando o sentido. Então, para mim, foi a parte mais difícil, montar a textualização de modo que ficasse claro e objetivo porque na entrevista a Debora sempre foi clara e objetiva, mas na textualização eu fiquei com medo de “quebrar” isso. Então, foi difícil de fazer a textualização.

*Tiago:* A parte da textualização eu achei a parte mais “pesada” porque você pode, você tem o direito de mudar a frase do entrevistado desde que não mude o sentido, mas aí dependendo se você muda no começo, quando você vai ver o final, o final mudou tudo e então você tem que voltar tudo. Eu achei bem difícil. Outra parte problemática foram os vícios de linguagem, porque era um “né” a cada quatro palavras [*Risos*]. Tudo era “né”, “é”, “hum”, aí nós ficávamos: “Meu Deus, o que fazer?” [*Risos*].

*Carolina:* E também teve uma questão, inclusive, nós brincamos e falamos que aprendemos, porque a gente se “cortava”<sup>173</sup> muito. A Debora falava e sempre vinha alguma coisa na cabeça. Então, nós queríamos falar ou comentar, mas os três falavam ao mesmo tempo. Na transcrição, eu ainda consegui organizar todas as nossas falas. Mesmo que não fizesse sentido, eu consegui “encaixar” o que cada um estava falando, só que os três falavam basicamente ao mesmo tempo. Depois na hora de textualizar, haviam cortes das nossas falas que não se encaixavam na textualização e então eu ficava assim: “E agora, será que eu tiro? Porque nós nos “invadimos” aqui na hora que estávamos falando, e agora, o que eu faço?” Então, eu tirei algumas coisas, pois não cabiam no contexto. Apesar de ter contribuído para a nossa discussão, mas na textualização parecia meio fora de contexto. Então, essa também foi uma dificuldade, inclusive, comentamos sobre isso e aprendemos que nunca mais vamos sair “cortando” o coleguinha, pois isso dificulta muito, tanto na hora da transcrição e principalmente na hora da textualização, tornando-se mais difícil de organizar as ideias.

***Como vocês vêem todo esse processo de elaboração da memória individual, leitura de texto, entrevista, transcrição, textualização, para o entendimento do tema por parte de vocês?***

---

<sup>173</sup> “cortava”: interrompiam; falavam juntos ao mesmo tempo.

*Carolina:* Eu acho que ter cumprido todas essas etapas ajudou a construirmos o nosso seminário, a nossa apresentação final e, com isso, conseguirmos transmitir para a sala tudo o que nós queríamos: trazer um pouco do contexto social das cotas, mas também trazer um pouco do nosso ponto de vista, sendo este a questão da permanência estudantil. Então, eu acho que cumprindo todas essas etapas na construção do nosso trabalho, conseguimos transmitir para a turma tudo aquilo que gostaríamos. Então, eu acho que foi importante.

***As expectativas que vocês tinham com relação ao tema foram contempladas?***

*Tiago:* Sim, porque a nossa ideia central era mostrar não o que é a cota, mas como ela se dá a partir do momento que o aluno põe na cabeça que vai ingressar na Universidade Pública. Eu acho que conseguimos passar isso, mostrar tudo o que esse aluno vai sofrer desde o ato da matrícula, todas as consequências, dentre elas a “briga” por uma bolsa de permanência, por uma vaga na moradia (esse ano deu cento e quarenta pessoas), enfim, todas as problemáticas. Eu acho que conseguimos pelo menos conscientizar a sala, no sentido da permanência estudantil porque quando se trata da Matemática e tem alguma greve, somos sempre o curso a se abster. Então, o nosso maior foco foi esse: politizar a sala e eu acho que nós conseguimos. Eu acho que foi essa a ideia.

*Carolina:* Eu acho que as expectativas que eu tinha do trabalho foram todas altas e foram todas correspondidas, principalmente desde a preparação da memória individual, quando fomos preparar o roteiro e depois a entrevista. Essa questão da sala, não sei se você estava na última aula da Iara em que eu falei que alguns temas eles acabaram não sendo novidade para mim, porque eu já tive contato com alguns deles dentro do movimento estudantil. Mas, era interessante ver a reação da sala e eu achei mais interessante ainda ver a reação da turma dentro do nosso tema, principalmente quando entramos na questão da permanência estudantil, porque é nítido que as pessoas não têm de fato conhecimento sobre o que é a permanência e como ela se dá, principalmente aqui no nosso campus. Eu não falo nem nos câmpus da Unesp como um todo, mas sim como acontece aqui (Rio Claro). Então, eu achei muito interessante ver a reação das pessoas porque, por exemplo, talvez a moradia não tenha muita relevância para a grande maioria das pessoas, só tem relevância para quem está lá dentro, só que o RU (Restaurante Universitário) é uma política de permanência e ele atinge diretamente o campus todo, independente se você mora na moradia ou não. E assim, eu falo

que foi “engraçado” porque as pessoas não sabiam que só sete campus da Unesp tem RU. E o resto? Então, quando eu citei essa informação, todo mundo fez cara de chocado: “Mas só sete?”. E então eu pensei: “É isso gente, é só sete. Essa é a permanência estudantil da faculdade de vocês” e as pessoas não têm conhecimento disso. Depois, eu ainda fiquei me questionamento se as pessoas sabem que o RU também é uma política de permanência estudantil. Então, eu acho que a minha expectativa de “atingir”<sup>174</sup> a sala, fazer com que as pessoas refletissem sobre o que de fato acontece dentro do nosso campus, eu acho que também alcancei. Eu queria chocar as pessoas com relação à permanência estudantil porque elas não têm conhecimento e não só isso, entender toda a questão das cotas, porque eu tenho certeza que pouquíssimas pessoas sabiam que hoje existe uma comissão que avalia os candidatos que entram por cotas e, inclusive, quando eu citei o exemplo que a Debora falou da menina que era loira de olhos azuis, que ela tinha se considerado negra porque a babá dela chamava ela de neguinha, todo mundo ficou chocado: “Nossa, acontece!?”. Acontece, a comissão existe e ela tem que lidar com isso. Eu acho que talvez eles nem tivessem pensado que as pessoas usavam tanto de má fé assim. As cotas existem e sempre têm pessoas mal-intencionadas que querem ganhar vantagem em cima disso. Então, eu acho que a expectativa em relação a trazer reflexões para sala surtiu efeito. Espero que tenha surtido efeito de alguma forma. É um tema importante, um tema muito político e eu espero que tenha proporcionado essas reflexões.

***Dentre as respostas da professora entrevistada, há alguma que tenha surpreendido vocês ou algum de vocês? Alguma resposta que tenha contemplado coisas que vocês não conheciam?***

*Carolina:* Então, eu acho que teve algum momento na nossa entrevista em que estávamos falando sobre a questão da verba do Estado para a manutenção da permanência e até onde eu sei, que é o que acontece de fato, essa verba vem do ICMS<sup>175</sup>. A Unesp recebe uma parcela desse ICMS que é a menor de todas e então é com esse dinheiro que ela faz a manutenção do campus todo e na manutenção de toda a Instituição está incluso a questão da permanência. Mas, o que eu não tinha conhecimento, é que isso não deveria acontecer. Em relação a questão da permanência estudantil, dever-se-ia vir uma verba direta do Estado de São Paulo.

<sup>174</sup> “atingir”: impactar, sensibilizar, afetar, provocar, impressionar.

<sup>175</sup> ICMS: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços.

Foi uma promessa do Geraldo Alckmin<sup>176</sup>, mas que nunca foi cumprida, ela nunca aconteceu. Com isso, a Unesp se vira da forma que dá, com o pouco que ela recebe do ICMS para conseguir fazer a manutenção da permanência estudantil. Então, paramos para pensar: “Por que é tão ruim?”. Talvez a culpa não seja diretamente do Denis<sup>177</sup>. Aqui na Unesp de Rio Claro quem administra a questão da permanência estudantil, são os vice-diretores e com isso, no IGCE<sup>178</sup> é o Denis. Então, quando precisamos discutir essas coisas, é com ele que temos o contato direto. Inclusive, a Debora falou assim: “Vocês cobram o Denis, mas não é ele que vocês têm que cobrar, porque o problema começa lá em cima, não é só ele. O problema chega nele, mas começa lá em cima”. E quando ela fala dessa questão de ficarmos muito em cima do Denis, é que no começo do ano tivemos um problema com o processo seletivo dos auxílios. Daí, com quem vamos “bater de frente”<sup>179</sup>? Nós fomos “bater de frente” direto com o Denis, porque ele é o responsável, é ele quem administra toda essa questão. Como não temos como chegar e cobrar o reitor, fomos falar direto com ele. Então, por isso que ela fala que nós deveríamos pensar que talvez o culpado não seja só o Denis, mas é toda uma estrutura que vem de cima e chega nele e ele não tem o que fazer, ele faz o que consegue. Então, eu achei interessante porque eu não tinha conhecimento dessa informação. Eu sabia que a Unesp recebia uma parcela do ICMS, que ela tinha que fazer a manutenção de tudo, mas eu não sabia que a questão da permanência era para ser uma responsabilidade do Estado, pois quando as cotas foram implementadas, elas foram implementadas de modo com que o governo fizesse a manutenção da permanência. Quando as cotas foram implementadas pela Unesp, inclusive, a Debora fala isso na entrevista e disso eu também não tinha conhecimento, essas discussões só começaram a acontecer dentro da Unesp porque ela foi pressionada pelo governo a implementar cotas, pois as Universidades Federais já tinham cotas. Então, as Estaduais foram pressionadas a implementar: “Vocês vão ter que colocar, custe o que custar”. Mas, quando começaram as discussões, a Unesp foi a primeira a questionar: “Mas, e aí, vamos implementar cota, mas, e a permanência, como fica? Como vamos trabalhar essa questão?”. Então, foi uma promessa do governo que nunca foi cumprida e eu não sabia disso.

---

<sup>176</sup> Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho é um médico e político brasileiro, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi Governador do Estado de São Paulo entre 2001 e 2006 e de 2011 a 2018, quando renunciou para disputar as eleições de outubro daquele ano.

<sup>177</sup> Edson Denis Leonel: Professor Titular pelo Departamento de Física da Universidade Estadual Paulista-Unesp, Campus de Rio Claro e Vice-diretor do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) no período de 01/02/2017 a 31/01/2021.

<sup>178</sup> IGCE: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, campus Rio Claro.

<sup>179</sup> “bater de frente”: O mesmo que contrapor, ir contra alguém ou ir contra.

Então, eu achei interessante. Não sabia disso, não sabia que tinha sido uma pressão do governo, no qual, o Governo Federal pressionou as Estaduais de São Paulo para implementar as cotas. Com isso, não foi altruísta da Unesp implementar cotas. Ela foi pressionada para isso. Depois, veio a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), por último a USP (Universidade de São Paulo), sendo esta a última a fazer a implementação. Todas essas coisas eu não tinha conhecimento e foi durante a entrevista com a Debora que eu soube dessas informações.

*Tiago:* A Debora entrou na Unesp de Rio Claro em 2012 e as cotas foram implementadas aqui em 2014. Então, ela comentou que era muito difícil ter acesso às discussões porque essas nunca ocorriam no campus. Assim, toda reunião era no Fórum das Seis<sup>180</sup>, na Reitoria, era reunião só dos vice-diretores, só dos reitores, diretores. Raramente havia uma reunião em cada campus só dos docentes, em que se pedia uma opinião de todos para ver o que eles achavam. Ela falou que isso ocorreu depois que já foram assinadas as cotas, ou seja, depois que elas foram implementadas, que eles não sabiam o que iam ter que fazer, daí ia “sobrar” para os professores. A partir daí que os professores começaram a participar de discussões e embasar esse problema. Para mim, a melhor frase da Debora foi quando perguntamos a ela o que são os direitos humanos. Ela respondeu para nós que os direitos humanos dizem sobre o direito humano de todos, independentemente de quem seja, e isso para mim foi a melhor parte da entrevista.

***Em suas opiniões, quais os aspectos positivos que têm a destacar sobre a realização de uma proposta como essa? Existe algum aspecto negativo que vocês observam com esse tipo de atividade e que gostariam de destacar?***

*Tiago:* É como a Carol comentou... Existem poucos artigos sobre os vários temas, não só na Matemática, e eu acho que a História Oral facilita a estudarmos esses assuntos que não tem, por exemplo, um artigo científico sobre cotas, um artigo científico sobre permanência

---

<sup>180</sup> O ***Fórum das Seis*** se constitui no pólo aglutinador dos docentes, funcionários e estudantes de Universidades Públicas, por meio de suas respectivas entidades, na luta por melhores salários, condições de vida e trabalho, pela expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade, pela democratização do acesso à universidade pública, contra a privatização e a atuação das fundações privadas “de apoio” incrustadas nas universidades públicas. Certamente o ***Fórum das Seis*** também se constitui numa instância propícia para agilizar a luta em defesa de uma universidade que una a democracia de sua estrutura de poder e a competência de um trabalho universitário voltado para os interesses da maioria da população. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/index.php/393-forum-das-seis/2627-forum-das-seis>>

estudantil, sobre Matemática Discreta, sobre uma aplicação da Matemática na área da Licenciatura. Então, eu acho que aí está a formalização da História Oral por meio de uma prova, não sei se podemos falar assim porque é uma entrevista, melhor ainda a palavra, é uma vivência. Eu acho que a História Oral possibilita termos mais recursos quando se trata da literatura porque tudo para nós, querendo ou não, é referencial teórico. Então, eu acho que a História Oral ajuda muito a conseguirmos suprir esses “buracos” que existem, em geral, na área da Ciência.

*Carolina:* Eu acho que não consigo pensar em nenhum aspecto negativo.

*Tiago:* É, acho que não tem nenhum aspecto negativo. Acho que talvez possa ter tido a falha por parte da professora Iara a simplesmente “jogar”<sup>181</sup> tudo nas nossas costas e realmente termos que fazer tudo com os “olhos vendados”<sup>182</sup>, meio que nos “tiros”<sup>183</sup>. Mas, eu acho que não, acho que acontece e é a primeira vez que ela ministra a disciplina e na auto avaliação<sup>184</sup> eu já coloquei isso e acredito que ela irá mudar.

***Então, alguma sugestão?***

*Tiago:* Se ela pretender trabalhar a História Oral novamente, ela começar desde o primeiro dia de aula e fazer oficinas para mediar os alunos para não ficar tudo perdido.

*Gustavo:* É que assim, acho que em relação ao pessoal da sala, poucas pessoas fizeram um trabalho tão complexo quanto esse, porque você tem que entrevistar, depois transcrever, textualizar. Eu nunca havia feito isso e acho que poucas pessoas da sala, se fizeram, foi um ou outro. Então, é um trabalho que demanda tempo e foi muito corrido mesmo. Foi isso!

---

<sup>181</sup> “jogar”: O colaborador utiliza esse termo de modo a explicar que em sua opinião, a professora falhou ao deixar a responsabilidade do trabalho inteiramente para os alunos, sentindo falta de mais aulas explicativas sobre a execução do mesmo.

<sup>182</sup> “olhos vendados”: realizar o trabalho sem uma direção, orientação, auxílio.

<sup>183</sup> “tiros”: O colaborador utiliza esse termo de forma metafórica no sentido de “atirar” na esperança de acertar algo, ou seja, acertar a proposta do trabalho fazendo-o de forma correta.

<sup>184</sup> A auto avaliação proposta pela professora Iara teve como objetivo avaliar o desenvolvimento da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” por meio de algumas perguntas, nas quais os alunos tiveram que responder por escrito ao final da mesma. Vários aspectos puderem ser avaliados por meio de tal proposta, tais como: participação dos alunos durante a disciplina bem como a aprendizagem adquirida em relação aos conteúdos trabalhados; suas impressões e opiniões a respeito da maneira como a disciplina foi ministrada, de modo especial, envolvendo a proposta da atividade de intervenção com a História Oral; sugestões de melhorias para a próxima vez que a disciplina for ministrada, etc.

Depois tinha que fazer o trabalho escrito, apresentar, e a disciplina já tinha uma carga horária meio grande. Então, enquanto estávamos fazendo isso, também tinham os textos para ler, tinha o diário para fazer e tudo mais. Então, acho que foi isso, por ser muito corrido.

***O que vocês têm a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos entre os colegas de turma?***

*Tiago:* Eu percebi que no início, quando começamos a falar das cotas, ninguém estava dando importância. Eles começaram a prestar atenção quando nós começamos a falar coisas que eles desconheciam e no caso foi bem no final, na parte da permanência estudantil, porque a parte da cota, que ela nasceu na Universidade Estadual do Rio Janeiro, isso aí ninguém queria saber, entendeu? Quem estava interessada era a professora Iara que deu a temática e nós “puxamos” para o nosso lado e eu percebi que eles ficaram mais interessados quando começamos a trazer os dados estatísticos, a superlotação da moradia, a quantidade de bolsas, a comissão que ninguém sabia que existia, o fato de o professor responsável pela comissão ser referência em três trabalhos apresentados, etc.

***Eu acho que pelo fato de vocês trazerem coisas que estão presentes no nosso campus, na nossa realidade enquanto Universidade Pública.***

*Tiago:* Sim, trazer para eles a realidade. Porque realmente.... Na minha opinião, quem vai pesquisar sobre cota, é quem precisa, por isso que eu pesquisei, a Carol pesquisou. Quem vai saber de permanência? Quem precisa de permanência, por isso que eu faço o processo seletivo todo ano, a Carol faz e o Gustavo faz. Eu não estou culpando-os em momento algum, mas eu percebi mais interesse deles na nossa apresentação, quando começamos a expor dados que para eles não existiam. Com isso, eu vi que eles realmente demonstraram interesse, pois começaram a prestar atenção.

*Gustavo:* Eu acho que é pelo fato de não ter o conhecimento mesmo, sabe? Nunca ter precisado, nunca ter ido atrás disso mesmo.

***A Carol comentou no diário dela que ficou chateada em relação à apresentação do trabalho, sensação de negligência com o assunto...***

*Carolina:* Isso. É porque assim, talvez não seja alguma coisa particular só minha, mas também de outros moradores da moradia. Nós somos muito negligenciados dentro da Universidade, principalmente pela Direção que não olha para nós da forma como deveria olhar, que nós somos pessoas e somos alunos cotistas, somos alunos pobres e nós precisamos de assistência. Não é “coitadismo”<sup>185</sup>, “vitimismo”<sup>186</sup>, nós realmente precisamos dessa assistência se quisermos permanecermos dentro desse espaço. Já é uma negligência que vem “de cima” e querendo ou não, aprendemos a conviver com ela. Sabemos que somos negligenciados dentro da Universidade, mas aprendemos a lidar com isso porque essa é a nossa realidade. A sala teve a oportunidade de conhecer o assunto, não fazia parte da realidade deles, mas eles tiveram a oportunidade de refletir sobre isso. Então, eu fiquei chateada porque a mesma negligência que eu sei que vem por parte da Diretoria, eu também senti de novo dentro da sala. Eu já acho que nós da moradia, somos muito estigmatizados, então a sensação que eu tive é de que a sala continuou perpetuando esse sentimento, sabe? De a gente ser tachado: “Ai, morador da moradia”, “Ah, é tudo baderneiro”<sup>187</sup>, porque sabemos que tem professor que olha com maus olhos, descobre que o aluno é morador da moradia e leva isso com maus olhos. Então, eu acho que isso é uma coisa que se perpetua, principalmente dentro do curso de Matemática porque eles (alunos) não têm viés político, não tem conhecimentos políticos. Eu acho que pouquíssimos alunos dentro da sala, pelo menos da minha turma, são politizados e, com isso, falta esse viés político, de ter uma formação política. Com isso, dificulta muito as discussões que a priori para eles parecem não caber no curso, mas cabem porque eles estão dentro da Universidade. A Universidade não é só o Departamento de Matemática, não é só a Matemática. Quando você está dentro de uma Universidade Pública, você está em um ambiente, no qual, vai te proporcionar “n” situações, “n” contextos que fogem da sua realidade e já que você está aqui, aproveita para viver isso, pois a Universidade é um momento único da sua vida. Você não vai em nenhum outro momento, fora daqui, poder discutir sobre cotas, permanência, políticas de ações afirmativas. Fora daqui você não vai ter espaço para discutir sobre isso. Então, eu fiquei chateada porque a sala não promoveu essa discussão. No começo da nossa apresentação, pouquíssimos (alunos) estavam prestando a atenção de fato e daí na terça-feira, o dia seguinte que tínhamos

---

<sup>185</sup> “coitadismo”: Pena de si mesmo. Pessoa que se sente sempre vítima dos outros.

<sup>186</sup> “vitimismo”: Sentimento de ser vítima; sensação de quem está ou foi sujeito a opressão, maus-tratos, arbitrariedades, discriminação etc.

<sup>187</sup> Baderneiro: que ou aquele que é dado a fazer baderna, a criar desordem ou confusão.

para abrir a discussão, pouquíssimas pessoas “fecharam” a discussão para o nosso tema. Então, eu fiquei chateada nesse ponto porque eles continuaram negligenciando o tema, não dando importância para isso e precisa dar importância, sabe? Talvez se eles não quiserem parar para pensar na permanência porque não diz respeito a eles, porque eles não precisam, ok, mas as cotas precisam, pois existem alunos cotistas dentro da sala. Inclusive, houve um questionamento que eu quis levantar, mas eu não levantei na hora, é que não tem nenhum aluno na minha turma que exemplifique o estereótipo de uma pessoa negra. Não tem negro na minha turma, ninguém. E aí, será que eles pararam para pensar nisso? Se tinham que ter pretos, pardos (até tem) e indígenas, mas, e o negro? Por que não tem um aluno negro? Esse lugar deveria ser para uma pessoa negra e ela não está aqui e porque ela não está aqui? Então, foi nesse ponto assim que eu fiquei chateada. Inclusive, para falar de Políticas de Ações Afirmativas, por exemplo, ela também está muito atrelada a Questões Raciais e quando um outro grupo pegou esse tema, a primeira coisa que passou pela minha cabeça foi: “Cadê a representatividade?”, “Cadê uma pessoa negra que poderia estar falando desse tema com propriedade?”. Não tinha e não ia ter, porque na nossa sala não tem nenhum aluno negro. Enfim, eu fiquei chateada nesse ponto porque eles continuaram negligenciando o problema, o assunto.

***Gostaria de saber sobre as possibilidades trazidas por esse trabalho para a formação de vocês.***

*Tiago:* É que assim, a galera quando vê o pessoal da moradia, pensa que não fazemos nada da vida, mas se tem uma coisa que nós fazemos e muito, principalmente no começo do ano, é GD (Grupo de Discussão) em que ocorre todo começo de ano e tem muita coisa. Por exemplo, as cotas nós vemos no GD que é o nosso histórico de luta. Quando vemos no GD o nosso histórico de luta, vemos toda a construção da permanência, não só em Rio Claro, mas em toda a Unesp, onde e como ela surgiu, como surgiu o primeiro bloco de moradia, como surgiram as cotas. Enfim, para nós, não é algo muito novo estudar um tema como esse, um tema que para um curso de Matemática, não está na ementa. Daí eu fico na reflexão dos alunos, entendeu? Dos outros alunos sem sermos nós, que não são da moradia. Como é para eles estudarem isso uma primeira vez e talvez uma única vez ou como a Carol pontuou, nunca, porque a pessoa não se deu nem a possibilidade de discutir um tema que é importante mesmo que ele não utilize, porque se um dia ele tiver que opinar, ele vai saber o que é. Eu

acho que essa é a problemática. Mas, para nós, acho que para a vida, por isso que eu falo, a diferença entre uma pessoa que cursa Unesp e mora na moradia e de uma pessoa que mora em uma kitnet, é a vivência para a vida. O rendimento acadêmico eu acho que é de igual para igual ou talvez um seja um pouquinho superior ao outro, mas, enfim, para a vivência para a vida é completamente diferente porque não tem como morar na moradia, deitar e dormir com o amiguinho com problema, entendeu? Isso nunca vai acontecer na moradia, porque se acontecer nós tiramos a pessoa de lá, porque ela está no lugar errado. Eu acho que para nós que já somos da moradia, nós já estamos crescendo como pessoa e com esse trabalho crescemos mais ainda, sem dúvidas!

*Carolina:* Eu acho que no momento da entrevista com a Debora, quando ela fala da questão da defasagem e chama a nossa atenção: “Defasagem em relação a que?”, eu fiquei pensando que talvez os professores não saibam lidar com as diferenças sociais e raciais dentro da sala de aula. Então, eu comecei a pensar sobre eu dentro de uma sala de aula, como eu iria conseguir trabalhar essa questão das desigualdades sociais, porque são elas que causam as defasagens, as supostas defasagens que nós citamos na entrevista. Então, como lidamos com isso, como solucionamos esse problema? Porque se não solucionarmos, vamos continuar perpetuando essa ideia de que: “Ah, o aluno veio defasado, então é isso. “Segue o baile”<sup>188</sup>”. Só que se o baile segue, esse aluno não vai ter oportunidades e sabemos que não porque o vestibular é uma “peneira” e ele seleciona os melhores e se esse aluno não tiver todo o conhecimento necessário para passar no vestibular, ele não vai entrar, mesmo que ele tenha cota, ele não vai ingressar se ele não tiver os conhecimentos básicos para prestar a prova. Então, eu fiquei pensando que o tema me fez refletir sobre isso, como saber lidar com essas diferenças dentro de uma sala de aula. E aí tem as diferenças intelectuais, mas elas acontecem por algum motivo, principalmente sobre a questão social. Então, como eu vou resolver essa situação para fazer com que ao invés do meu aluno sair em desvantagem, ele consiga chegar e competir de igual para igual com qualquer aluno dentro da sala, mas também com alunos de escolas particulares, mesmo que com pouco, pois sabemos que o ensino público não dá todo aporte que precisamos para dar aula. Falta material, faltam mil coisas e sabemos que a realidade da escola é essa. Mas, ainda que saibamos que a realidade da escola é triste, ainda

---

<sup>188</sup> “Segue o baile”: é uma gíria utilizada para dizer que é melhor seguir em frente, deixar para lá. Ela é geralmente usada para afirmar que nada irá atrapalhar o fluxo das coisas ou para que tudo siga nos conformes sem que nada possa atrapalhar as coisas.

assim, como podemos superar isso e preparar o aluno de igual para igual para acabar com essa defasagem?

***De modo geral, quais foram as dificuldades encontradas para executar o trabalho?***

*Carolina:* Eu acho que até o processo da entrevista foi tudo normal, nós não tivemos nenhuma dificuldade. O que apareceu foi depois, que foi o processo de transcrição e de textualização. Inclusive, eu fiquei até feliz porque quando montamos o nosso roteiro, eu acho que ele foi o menos “canetado”<sup>189</sup> pela professora Iara porque a turma reclamou bastante que ela tinha mudado o roteiro de todo mundo. Então, eu fiquei pensando: “Nossa, mas ela não “canetou” o nosso, ela só sugeriu algumas outras perguntas no final”. Quando ela devolveu o nosso roteiro, nós já tínhamos feito a entrevista e então eu cheguei a falar para ela: “Iara, você respondeu o roteiro, só que já fizemos a entrevista”. Então, ela falou: “Ah, vocês já fizeram?” Eu falei: “Sim, mas ao longo da entrevista, de uma maneira indireta, a Debora respondeu as outras perguntas que você sugeriu”. Então, ela falou: “Não, então tudo bem”. Eu acho que deu certo, a proposta que quisemos trazer deu certo. Acho que a Iara ficou satisfeita porque foi o roteiro que ela menos alterou, pois, a sala reclamou bastante disso e nós não tivemos problemas com isso. Então, acho que foi satisfatório.

*Gustavo:* Eu lembro de comentários assim: “Nossa, ela mudou todo o meu roteiro. Era mais fácil ela me encaminhar o roteiro e eu fazia a entrevista”. E então eu falei: “Gente, o nosso não teve quase nada mudado!”.

***Sim, estava muito bom. Acho que até pelo fato de vocês já terem um conhecimento sobre o assunto, possuindo assim, um embasamento para perguntarem.***

*Tiago:* Na realidade, nós não sabíamos o que perguntar, mas sabíamos a resposta que queríamos, entendeu? Então, foi muito mais fácil porque tínhamos os dados, mas não sabíamos a pergunta, da onde ele foi originado, para nós formularmos a pergunta. A Debora também deu tudo o que precisávamos, referências, tudo.

---

<sup>189</sup> “canetado”: corrigido, alterado; com excesso de correções.

*Além dessa atividade envolvendo a História Oral, outras propostas foram desenvolvidas ao longo da disciplina, por exemplo, tiveram aulas em que a professora trabalhou com algumas narrativas. Nesse sentido, o que vocês acharam sobre as narrativas que foram disponibilizadas em algumas aulas pela professora? Se recordam de alguma em especial? De que maneira essas narrativas contribuíram para a aprendizagem das temáticas da disciplina?*

*Gustavo:* Nossa! Eu gostei muito da narrativa do Adailton<sup>190</sup>. Achei a história de vida dele fantástica!

*Tiago:* Nossa, eu ia comentar isso!

*Gustavo:* Nossa, como ele usou a Matemática sem ter conhecimento nenhum e eu lembro que eu fiz um comentário no diário, que no início ele teve dificuldades com a Matemática, tanto é que a mãe dele contratou um professor particular. Também vimos uma entrevista<sup>191</sup> do Paulo Freire, em que ele fala que todos nós temos um matemático dentro de nós e alguns professores acabam “matando” isso. Então, eu fiz um *link*<sup>192</sup> com essas duas narrativas, porque já pensou se ele (Adailton) tivesse deixado: “Ah, não gosto mais de Matemática, vou para outra área”, o profissional que nós teríamos perdido dentro da Matemática, da Etnomatemática? E as dificuldades que ele teve e nunca desistindo, estando ainda no Colegial<sup>193</sup> e dando aulas para oitava série<sup>194</sup>. É brilhante! Deu para aprender muitas coisas com as dificuldades que ele teve para dar aula.

*A Carol também citou a narrativa do Adailton na auto avaliação dela.*

*Tiago:* É, mas na realidade é a melhor narrativa! Porque todo mundo aqui dentro do curso de Matemática está para ser professor de Matemática, entendeu? Independente se for seguir para o bacharel, porque no Brasil, se você vai para um mestrado ou doutorado, você vai acabar

---

<sup>190</sup> Professor Adailton Alves da Silva. Essa narrativa encontra-se em: ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática – (Im)Possibilidade de Leituras**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). IGCE, Unesp, Rio Claro, 2006.

<sup>191</sup> Entrevista disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=o8OUA7jE2UQ&t=784s>>

<sup>192</sup> *Link*: vínculo ou ligação.

<sup>193</sup> Hoje chamado de Ensino Médio

<sup>194</sup> Hoje nono ano do Ensino Fundamental II.

dando aula. Não vem falar que você faz bacharel porque você não quer dar aula porque é mentira, independente do tempo você vai dar aula. E o Adailton sofreu com a Matemática, coitado! Fez aula particular, foi professor de Matemática sem ter a formação específica, estando ainda no processo de sua escolarização básica. Depois fez Matemática e está aí, venceu na vida.

***Qual é a maior contribuição que vocês acham ter esse tipo de narrativa na disciplina?***

*Gustavo:* Aprender com a experiência!

*Tiago:* Eu acho que a não desistir! *[Risos]*

*Carolina:* Eu acho que dá para “casar” as duas coisas: é você aprender com a experiência, mas também acaba sendo um incentivo, porque nós vivemos de muitos “baixos”. Eu ia falar “altos e baixos”<sup>195</sup>, mas não, vivemos de muitos “baixos” dentro do curso porque é um curso que, enfim, ele foi produzido para ser muito difícil e temos que manter essa tradição que a Matemática de Rio Claro tem. Então, eu acho que serve como incentivo.

***A outra proposta desenvolvida pela professora foi o diário semanal. O que vocês acharam da proposta do diário? Ele contribuiu de alguma forma no espaço da disciplina (compreensão de aspectos estudados) e fora dele, ou seja, em sua formação?***

*Tiago:* Eu odiei e ela sabe disso. Eu falei para ela, tenho isso salvo em *e-mail*, porque eu “atrasei” para frequentar a disciplina por causa da data da matrícula. Então, na primeira aula que eu fui (acho que já estava na segunda ou na terceira aula), eu perguntei para ela qual era a ideia do diário e ela falou: “A ideia do diário é para aquelas pessoas que não conseguem se expressar bem durante a aula. Ela pode opinar por meio do papel”. Aí eu retruquei ela: “Ah, então se eu prometer participar de todas as aulas e não fizer o diário, isso não vai me prejudicar? Ela falou: “Não”. E com isso, eu tirei 2,0. E eu participei de todas as aulas, discuti todos os temas.

---

<sup>195</sup> “altos e baixos”: A vida não é uma linha reta, mas uma curva em que vivemos situações de todos os tipos, sendo altos as situações positivas e baixos as situações negativas.

*Gustavo:* Em relação ao diário, eu gostei porque eu não sou uma pessoa que gosto muito de falar em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo que eu gostei, eu achei que ficou muito cansativo porque, às vezes, tem semana que você não tem tempo para nada e toda semana tinha que mandar um diário. Às vezes, eu perdia muito o prazo, sabe? Então, isso eu achei um pouco ruim, mas do resto eu gostei bastante da proposta do diário.

***Você ainda comenta que o diário fazia refletir sobre o que era discutido em sala e é uma forma interessante de avaliar o aluno.***

*Carolina:* Eu achei que a proposta funcionou para mim, apesar de eu não ter sido muito assídua no começo. Eu só fui ser um pouco mais (assídua) no final, mas funcionou para mim porque, às vezes, eu não me imponho nos espaços, fico quieta, mas não é porque eu estou quieta que eu não estou pensando ou que eu não estou problematizando algumas coisas na minha cabeça. Então, eu achei que funcionou para mim porque aquilo que eu não falava em sala de aula, eu colocava no diário e, com isso, de alguma forma eu expressava as minhas opiniões e as reflexões que eu tinha tido em sala de aula. Então, funcionou. Às vezes, não porque eu tenho vergonha, pois com o passar do tempo eu fui deixando um pouco de lado essa questão de ter medo de falar, mas é porque, às vezes, eu prefiro assistir as discussões e refletir para mim e depois, em uma outra oportunidade se eu tiver, discutir sobre o assunto. Daí eu me imponho, eu coloco a minha opinião, mas nessa disciplina especificamente, eu gostava muito de assistir as discussões, principalmente as discussões dos trabalhos. Gostei muito de assistir as discussões sobre os trabalhos porque foi o que eu falei, tiveram temas ali que não são novidade para mim, pois eu já vivo esses temas no meu cotidiano estando dentro da Universidade, mas era novidade para muitas pessoas. Com isso, eu gostava de ver elas refletindo sobre eles porque elas nunca tinham tido contato. Então, eu achei que o diário funcionou para mim. Eu não falava em sala de aula, mas de alguma forma eu expressava a minha opinião por meio do diário.

***E para o desenvolvimento da escrita, houve alguma contribuição?***

*Carolina:* Eu acho que me fez lembrar a questão da escrita, porque quando eu fazia cursinho eu escrevia muito. Redação era uma coisa que eu treinava muito. Com isso, a escrita era algo que eu treinava muito. No entanto, desde que eu cheguei na Universidade, eu não

escrevo mais. Imagina ter que escrever uma carta, nem sei mais como eu faço isso. Então, eu achei que foi bom porque foi uma forma de eu lembrar, colocar em exercício aquilo que eu aprendi e acabei deixando de lado. Então, contribuiu sim.

***Por fim, vocês têm alguma colocação a ser feita sobre o trabalho? Algo que queiram destacar e que não foi contemplado por esse roteiro? Algum comentário sobre a disciplina?***

*Gustavo: Acho que não!*

*Carolina: Acho que todas as coisas sobre a disciplina foram contempladas com as perguntas.*

***Mais uma vez, gostaria de agradecer a disponibilidade de vocês em aceitarem a ceder esta entrevista.***

### CAPÍTULO 3

#### DOS USOS DA HISTÓRIA ORAL E DAS NARRATIVAS COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA E COMO METODOLOGIA DE PESQUISA NO GHOEM

Criado desde 2002, o Grupo História Oral e Educação Matemática – GHOEM, formado por pesquisadores oriundos de diferentes regiões geográficas, vem atuando não só em estudos sobre *uma História Oral* (HO) como também em projetos e temáticas sobre a cultura escolar e o papel da Educação Matemática e a Matemática nessa cultura. Dentre as linhas de pesquisa do grupo, destacam-se: 1) Projeto – Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ ensinaram Matemática no Brasil; 2) Análise de Livros Didáticos – Hermenêutica de Profundidade; 3) História da Educação Matemática; 4) História Oral e Educação Matemática; 5) História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção; IC-GHOEM; 6) Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva)<sup>196</sup>. Esta pesquisa busca trazer contribuições diretas para a linha de pesquisa 5, mas de forma indireta para as linhas 1, 3 e 4.

No GHOEM, a HO na Educação Matemática esteve amadurecendo discussões de forma representativa para a área, em especial, no que tange ao campo da História da Educação Matemática, tratando mais especificamente de histórias sobre a formação de professores de Matemática no Brasil. De acordo com Silva (2018, p. 2), “o potencial da História da Educação Matemática para a formação de professores de Matemática tem sido discutido já há algum tempo por pesquisadores desse campo de pesquisa no país (a autora cita: MIGUEL&MIORIM, 2004; GARNICA, 2006; VALENTE, 2010)”.

Entre as discussões, destacam-se que as histórias podem e necessitam constituir pontos de referência para a problematização pedagógica da cultura escolar, de um modo geral, e sobre aspectos sociais, pedagógicos e profissionais da prática da docência em Matemática, em perspectiva histórica. Considerando o arsenal de pesquisas produzidas no grupo, em especial, sobre a história da formação de professores a partir da metodologia da HO, no grupo questionou-se: o que pode a HO para a formação de professores (de Matemática)? A seguir, faremos uma breve apresentação das inspirações e investigações promovidas no grupo a partir dessa questão.

---

<sup>196</sup> Para maiores detalhes sobre as linhas de pesquisa, sugere-se consulta no site do grupo, [www.ghoem.org](http://www.ghoem.org).

### 3.1 A História Oral para a formação de professores (de Matemática)

Desde 2011, o GHOEM tem investigado as potencialidades da HO como abordagem pedagógica em processos de ensino e/ou voltados à formação de professores de Matemática. A ideia surgiu com base nos resultados e possibilidades oferecidas pelas pesquisas fundamentadas nessa metodologia no interior do grupo. Trabalhos envolvendo a HO como abordagem pedagógica (LLEWELLYN, 2016; FERREIRA, 2016; SANTHIAGO e MAGALHÃES, 2015; SCHWARZSTEIN, 2001; SOUZA, 2011) têm inspirado fortemente nas atividades de pesquisa-intervenção nesses últimos anos. (SILVA, 2018).

Os trabalhos de Schwarzstein (2001) e Souza (2011), por exemplo, indicam diversas potencialidades da utilização da HO em sala de aula. As análises dessas autoras direcionam-se a uma proposta que dispõem metodologia da HO como uma possibilidade de abordagem e intervenção em um ambiente escolar, permitindo diversas contribuições.

No que se refere à um trabalho envolvendo a HO em sala de aula, mais especificamente, no ensino da História, Schwarzstein (2001) em seus estudos, indica modos, sugestões, dificuldades e características para a aplicação da HO em atividades em sala de aula, na coleta e tratamento das fontes, sugerindo que a produção das fontes por meio das entrevistas resulta na compreensão de fenômenos contemporâneos, sendo um meio profícuo de produção de novos significados.

Os testemunhos produzidos oferecem, portanto, elementos para entender como as pessoas pensam sobre certos acontecimentos e como elas percebem sua atuação nos processos históricos. Isto não distingue as fontes orais de outras fontes escritas, pois elas também expressam os pontos de vista de seus atores (SCHWARZSTEIN, 2001, p. 19, tradução nossa<sup>197</sup>).

Sob outra perspectiva, buscando apresentar a noção de *historicidade próxima* a partir da oralidade junto a crianças pertencentes à Grupos Escolares<sup>198</sup> na criação de narrativas que

---

<sup>197</sup> Texto original:

Los testimonios producidos ofrecerán, por tanto, elementos para entender cómo la gente piensa sobre ciertos eventos y cómo percibe su actuación en los procesos históricos. Esto no distingue las fuentes orales de otras fuentes escritas, también ellas expresan los puntos de vista de los actores.

<sup>198</sup> Um Grupo Escolar é uma instituição de ensino primário criada no Brasil no final do século XIX, numa das primeiras grandes reformas do ensino visando à criação de um sistema nacional de Educação. Essas instituições foram criadas no Estado de São Paulo, mas logo se espalharam por todo país. Formalmente, os Grupos Escolares foram extintos nos anos 70, e seus prédios foram ocupados por escolas infantis que operam sob a responsabilidade dos municípios. Assim, mesmo não existindo mais, é usual que nas cidades eles ainda sirvam de referência: estudar no Grupo Escolar significa estudar na escola que hoje ocupa o espaço físico do que já foi Grupo Escolar.

contam histórias ligadas à sua escola e sua família, em uma de suas propostas de análise, Souza (2011) investigou as potencialidades e relevância da construção de narrativas e da preservação da memória local concluindo que “as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho com memórias e oralidade junto a crianças são muitas e contribuem significativamente para uma leitura diferenciada do espaço escolar que integram” (SOUZA, 2011, p. 132).

Pesquisas como a de Tizzo (2014) e Flugge (2015) trazem não só contribuições para o uso e estudo da HO como abordagem pedagógica, como também do uso das narrativas na formação de professores. O estudo de Tizzo (2014), intitulado “*A História Oral como uma Abordagem Didático – Pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira de um curso de licenciatura em Matemática*”, envolveu uma análise de estratégias de ensino elaboradas visando avaliar suas potencialidades e “compreender de que modo e em que medida a HO pode contribuir como uma abordagem didático-pedagógica em uma disciplina de aspectos pedagógicos de um curso de formação inicial de professores de Matemática” (Ibid, p. 11). Para tanto, a pesquisa foi guiada pela seguinte questão: “Quais as potencialidades da HO como uma abordagem didático - pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira?” (Ibid, p. 11). Tais estratégias de ensino foram elaboradas e aplicadas por meio de uma intervenção realizada junto à referida disciplina, cuja proposta envolveu um estudo por parte dos estudantes de diferentes temáticas que constavam em sua ementa. Para isso, os licenciandos foram divididos em grupos, desenvolveram o estudo de uma das temáticas escolhidas por meio de referenciais sugeridos pela professora da disciplina e pelo pesquisador e, posteriormente, realizaram entrevista com um(a) professor(a) em efetivo exercício, de modo que o(a) mesmo(a) pudesse contribuir na discussão do tema, percorrendo por todo o processo de construção dos procedimentos (transcrição e textualização) e fontes comumente utilizados nas pesquisas que têm a HO como metodologia.

Por outro lado, se tratando de um curso de Pedagogia da Unesp - Rio Claro, Flugge (2015) realizou um estudo na disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Matemática”, cuja pesquisa intitulada “*Potencialidades das Narrativas para a Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática*” buscou tecer uma compreensão sobre como a abordagem narrativa e da HO pode contribuir em disciplinas envolvendo a Matemática e seu ensino em cursos de Pedagogia, no intuito de colocar os futuros professores em situações que os possibilitem um contato com o cotidiano das escolas e ampliem as possibilidades de discussão sobre práticas de ensino de Matemática. Por meio de tal abordagem e considerando

a proposta da disciplina em questão, foram elaboradas estratégias pedagógicas visando favorecer a problematização e discussão:

dos sentidos para si, por parte dos estudantes, como futuros profissionais, e a mobilização de suas noções, das noções dos colegas, de profissionais do ensino, de pesquisadores da área da educação matemática, de instituições governamentais e daquelas apresentadas pela professora da disciplina sobre a Matemática e seu ensino (FLUGGE, 2015, p. 47).

Dentre as estratégias envolvendo as narrativas, destacou-se a proposta da construção de narrativas autobiográficas pelos estudantes, abordando, sobretudo, memórias e experiências de professores que atuam/ atuaram em sala de aula, que falam sobre suas práticas e a de colegas em relação às suas experiências escolares. Portanto, nessa disciplina, a integração das narrativas à sua abordagem de ensino se deu “com vistas à prática profissional de futuros professores pedagogos, que ensinarão Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental” (Ibid, p. 47-48).

As investigações de Tizzo (2014) e Flugge (2015) constataram que ao possibilitar ao licenciando o contato com diferentes narrativas (orais e escritas) acerca do contexto educacional, sejam aquelas produzidas por si, por colegas, ou professores em serviço, a abordagem da HO contribui com seu processo formativo, uma vez que “o insere em um exercício de compreensão dos aspectos que circundam essas experiências ao tentar estabelecer coerências para os enunciados, e ao avaliar os significados que eles têm para o ensino e as compreensões de diversas situações que têm lugar na escola” (TIZZO, 2014, p. 21). Além disso, a proposta dessa abordagem se apresentou como uma ferramenta que contribuiu para a formação de professores que ensinarão Matemática por “tratar de aspectos necessários à formação, possibilitando aos licenciandos estudarem e terem contato com materiais específicos de estudo, além de trazer as memórias desses alunos, permitir o contato com um professor em serviço” (FLUGGE, 2015, p. 157), possibilitando a construção e reconstrução de possibilidades de usos de materiais e abordagens de ensino de Matemática, a partir de memórias sobre experiências vivenciadas, realizando novas conexões e discussões a partir delas.

A HO tem se apresentado, desse modo, como uma abordagem valiosa para tratar de temáticas no campo da História da Educação Matemática, que podem ser problematizadas em espaços voltados à educação matemática e, mais especificamente, à formação de professores de Matemática (SILVA, 2019). Mesmo se tratando de aspectos de um passado remoto, é possível estabelecer discussões a partir da HO, como por exemplo, instigando os estudantes a compreenderem, problematizarem e obterem modos pelos quais pessoas com

experiências relacionadas à Matemática, à educação, à educação matemática e a áreas afins, dão sentido a aspectos de um passado relativo à cultura matemática na escola.

Neste trabalho, para além das pesquisas já realizadas no GH OEM, o uso da HO como abordagem pedagógica, buscou explorar e compreender suas potencialidades para o ensino de História da Educação Matemática, em um contexto de formação de professores de Matemática, e também engendrar diferentes usos das narrativas em sala de aula, além daquele que colocou os estudantes a experimentarem o método investigativo da HO.

Pode-se dizer, que as investidas no trabalho com a HO na formação de professores de Matemática se dão, sobretudo, por seu potencial, sensivelmente destacado por Portelli ao afirmar que:

Uma das coisas que torna a História Oral diferente é que, enquanto a História mais convencional está interessada principalmente no que aconteceu – porque o massacre foi levado a cabo, de que maneira, de quem é a responsabilidade – , a História Oral faz também outra pergunta: qual o sentido? (PORTELLI, 2009, p. 22)

Em outras palavras, mais do que informar sobre acontecimentos, a HO revela o significado que eles tiveram para as pessoas que os viram ou vivenciaram. Tanto os fatos quanto as percepções sobre tais acontecimentos são importantes na construção do conhecimento.

A questão “qual o sentido?” destacada por Portelli (2009) consiste na razão pela qual a HO se faz fundamental nos processos voltados ao ensino e à formação do professor (de Matemática) (SILVA, 2019). Nesses processos, torna-se necessário uma aproximação do futuro professor com pessoas e situações presentes no ambiente escolar:

[...]precisamos direcionar o interesse dos futuros professores de matemática – em uma cultura do testemunho, de identificação e aproximação com pessoas e situações do âmbito de sua profissão – a questões que envolvam o sentido da educação matemática, em suas múltiplas dimensões (epistemológico, filosófico, político, social...). Queremos que os futuros professores, como profissionais, avaliem para além de como os currículos escolares em Matemática foram historicamente transformando-se no que eles são atualmente e quais as relações desse processo com os aspectos, culturais, sociais, políticos e educacionais, qual é o seu sentido para os professores e estudantes que estiveram/estão envolvidos nesses processos; ou seja, em quais condições se deu/dá o seu trabalho na direção desse currículo, o que foi/é e o que não foi/é possível mobilizar e por quê? (SILVA, 2018, p. 48)

Dessa forma, a proposta da utilização da HO como uma abordagem pedagógica pode aproximar os futuros professores do seu posterior local de trabalho e de possíveis experiências práticas, através do contato com profissionais da educação, além de oportunizar uma reflexão sobre sua futura prática docente.

Segundo Silva (2019), o trabalho com a HO como abordagem pedagógica em espaços voltados à formação de professores e em situações de ensino, de modo geral, é uma estratégia que faz realizar-se nesses espaços, diferentes histórias de um evento, de um lugar, de uma pessoa, como também permite o surgimento e a problematização de realidades distintas. Além disso, pode ser vista como uma estratégia:

[...] que permite ao futuro professor ver-se num local de trabalho que poderá ser o seu, ver-se no lugar de professores com os quais poderá ou não se identificar mediante as histórias que foram contadas a ele, permite a ele, futuro professor, avaliar e refletir sobre as diversas situações e problemas que envolvem o trabalho nas escolas e nas salas de aula de matemática, e que não são situações e problemas apenas relacionados ao ensino e à aprendizagem de um conteúdo específico (SILVA, 2019, p. 59, tradução nossa.)<sup>199</sup>

A seguir, abordaremos brevemente os modos pelos quais, no GHOEM, a HO como metodologia de pesquisa vem sendo praticada desde o surgimento do grupo até os dias atuais.

### 3.2 A História Oral como metodologia de pesquisa

Sobre a utilização da HO e de seus procedimentos comumente utilizados em pesquisas que a aborda enquanto metodologia, Garnica (2003) indica que:

[...] Pode-se falar que, pensada como metodologia de pesquisa, a História Oral exige uma pré-seleção dos depoentes – ou um critério significativo para selecioná-los -, entrevistas gravadas – gravações essas que se constituirão no documento-base da pesquisa -, instâncias de transformação do documento oral em texto escrito - conjunto de processos distintamente denominado e conceituado nas investigações sob análise (fala-se em transcrição, de gravação, transcrição e textualização) -, um momento que poderia ser chamado ‘legitimação’ – quando o documento em sua versão escrita retorna aos depoentes para conferência e posterior cessão de direitos de uso pelos pesquisadores, finalmente, um momento de ‘análise’ – certamente o de mais difícil apreensão (p. 9-10).

Segundo Portelli (2016, p. 12), pesquisas mobilizando a HO envolvem um “atentar-se” e colocar em cena “o ouvir”, pois a HO pode ser considerada como:

[...] uma arte da escuta, uma arte baseada em um conjunto de relações:  
1. A relação entre entrevistados e entrevistadores (diálogo);

---

<sup>199</sup> Texto original:

[...]which allows future teachers to see themselves in a place of work which could be theirs, to see themselves in another teacher’s shoes. They may or may not identify with them through the stories which have been told, but it enables them to evaluate and reflect on the various situations and problems which involve working in schools and mathematics classrooms, which are not only situations and problems related solely to teaching and learning specific content.

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.

Evidencia -se aqui, portanto, a importância do ouvir desde a escolha dos entrevistados até o momento da análise das narrativas resultantes das entrevistas. Nessa direção, é preciso “saber perguntar sobre o que se deseja conhecer e problematizar com a entrevista, mas é preciso que sejamos conduzidos por ouvidos atentos no sentido de não ouvirmos apenas aquilo que desejamos ou somente sobre o que perguntamos” (MARTINS-SALANDIM e SILVA, 2019, p. 404).

Ainda que considerada, ou conhecida, como uma de suas funções a criação de fontes, a HO não é vista por nós como uma metodologia que busca oferecer uma ilustração mais concreta de fatos já conhecidos ou para complementar informações trazidas por outras fontes a fim de garantir uma visão mais completa sobre determinado fenômeno, mas sim “como elemento vital para a constituição de versões de uma história. A entrevista, técnica também adotada em HO, se diferencia quanto ao uso e abordagem, pois tem como pressuposto que se está produzindo uma fonte, um documento”. (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 21).

Santhiago e Magalhães (2015) destacam que em todos os usos do *método* da HO, o que está em jogo são as características singulares das *fontes* que ela produz. A HO mostra como os sujeitos perceberam, digeriram, significaram diferentes fatos ocorridos. Por isso, em uma entrevista, almeja-se que além de descrever sobre seus passados, nossos depoentes também possam expor seus sentimentos, suas opiniões, suas emoções, suas preocupações, suas expectativas. Desse modo, a HO não visa somente ao momento da entrevista como algo pontual ou pronto. Pelo contrário, apresenta-se como uma infundável fonte para a análise de possibilidades, potencialidades e finalidades de cada entrevista realizada, que sempre continua possibilitando novas interpretações, argumentos e outras fontes (MARTINS-SALANDIM, 2012).

As pesquisas já realizadas no GHOEM, envolvendo a história oral e educação matemática, geraram um repositório de histórias textualizadas cuja presença em teses e dissertações tem a intenção de “fazer diferença” para quem as lê: ao textualizar suas entrevistas, o pesquisador busca encaminhar determinadas questões – suas questões de pesquisa – mas oferece as narrativas ao leitor que a partir delas pode conduzir suas próprias análises. A textualização do bloco narrativo (e não apenas os recortes apartados desse corpo coeso de enunciação que é o relato), tornada pública, promove (e pretende promover) análises distintas, múltiplas, variadas e, nesse sentido, as pesquisas em história oral se diferenciam daquelas em que as entrevistas não são disponibilizadas, na

íntegra, ao possível leitor. Na análise dessas narrativas não são procuradas contradições nos discursos, mas coerências, de modo que o pesquisador, ao produzir significados para elas, constitui tais coerências e, com elas, pode criar nova(s) trama(s) narrativa(s) (SILVA, BARALDI, GARNICA, 2013, p. 62).

No que diz respeito ao momento da entrevista, algumas considerações e requisitos acerca de sua realização sob o ponto de vista da HO são elencados por Ferreira e Amado (2006):

Em regra, o entrevistador deve, antes de mais nada, saber guardar silêncio, aprender a ouvir [...] Deve adaptar-se a psicologia da testemunha, respeitá-la, estar disposto a tomar pacientemente a conversa, suscitar a recordação através de um questionamento discreto se a testemunha for pouco loquaz [...] Em todo caso, é indispensável criar uma relação de confiança entre informante e entrevistador. Disso depende o sucesso. [...] Também é preciso não perder de vista o papel que compete a cada um dos que intervêm nesse processo, pois tende-se às vezes a superestimar um ou outro. Quando se fala em ‘colher depoimentos orais’, costuma-se privilegiar a testemunha, defendendo-se uma atitude passiva diante de um discurso autônomo, pois basta colher recordações. Falando de ‘criação de fontes orais’, ao contrário, valoriza-se o trabalho do entrevistador, como se este fabricasse a recordação a partir do caos, quando na realidade não faz senão suscitá-la (p. 234).

Considerando a política de trabalho do GHOEM, há um momento em que se cria condições para que os interlocutores (entrevistados) se identifiquem ou não com a narrativa constituída por meio da textualização (SOUZA, 2019). Nesse sentido, o entrevistado pode sugerir alterações, retiradas e inserções de trechos a garantir seu pleno direito às suas memórias. Esse processo de negociação resulta em uma carta de cessão de direitos ao pesquisador que se compromete com a disponibilização pública dos documentos produzidos a partir da entrevista (gravações em áudio e/ou vídeo, transcrição, textualização), bem como com sua utilização ética.

Garnica (2004) ressalta sobre a importância que deve ser atribuída ao método da HO: “trata-se de engendrar um mecanismo que, julgado eficaz, nos dê pistas para compreender determinada situação, resolver determinado problema, responder determinada questão ou encaminhar determinados entraves” (p. 84). Sob o ponto de vista desse autor, a HO enquanto metodologia de pesquisa não deve ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos, mas sim como um conjunto de procedimentos e suas fundamentações. Ou ainda, segundo Garnica, Fernandes e Silva (2011), uma metodologia de pesquisa só faz sentido se abranger todo um conjunto de procedimentos com pressupostos teóricos considerados legítimos.

Considerando os movimentos investigativos do GHOEM, é notável que uma de suas preocupações tem sido em relação ao silenciamento de pessoas ditas “comuns” pela

Historiografia e pela Ciência. “Silenciar é impor sobre o outro o peso de uma existência arrogante que elege grupos dignos de serem ouvidos, mas também e para além disso, é a perversão de convencer o outro de que este não possui o que dizer”. (SOUZA, 2019, p. 102, tradução nossa)<sup>200</sup>.

Souza (2019) ainda aponta que os trabalhos que o grupo tem desenvolvido, principalmente no âmbito das narrativas, coloca em debate essa dimensão do silêncio e do silenciamento. Desta forma, a busca por romper com processos de silenciamento levou pesquisadores do GH OEM a abordarem, desde 2002, a HO como um método de trazer à cena personagens excluídos da grande história: as mulheres, os negros, os homossexuais, os sujeitos anônimos, entre outros grupos, ganharam por meio da HO a possibilidade de tomar a palavra. Assim, “com sua prática de gravar e de tornar públicos os depoimentos, a HO ficou conhecida por “dar voz aos que não têm voz”, por trazer à baila indivíduos que de outra forma não seriam socialmente representados” (SANTHIAGO e MAGALHÃES, 2015, p. 25).

De um modo geral, a pesquisa fazendo uso da HO envolve um trabalho específico com narrativas orais acerca de determinado assunto, e esse, por sua vez, pode ser historiográfico ou não, (auto) biográfico ou não, dado o caráter metodológico que pode ser atribuído à HO (SILVA, 2013). A seguir, discutiremos sobre nossas compreensões sobre as narrativas, bem como suas potencialidades para a pesquisa na área.

### 3.3 Narrativas na Educação Matemática: significados no GH OEM

No que se refere às narrativas, temos compreendido que somos “um grupo que tem as narrativas, o ‘ser em estado da palavra’, como pano de fundo de seus fazeres, e não apenas que mobiliza e estuda a forma (a HO) de tratar e apropriar-se daquilo que se cria narrativamente” (SILVA, BARALDI, GARNICA, 2013, p. 55).

Por meio das intenções que nos envolvem, compreendemos a *narrativa* como “a manifestação de história(s)” ou “modos de contar casos”. Nesse sentido, concordamos que o ato de narrar manifesta-se sob diferentes formas de linguagem, para além da linguagem oral e escrita e que se inscrevem em diferentes suportes, que vão além do papel ou da gravação,

---

<sup>200</sup> Texto original:

Silencing consists in imposing onto others the weight of an arrogant existence that elects groups which are worth being heard, but also, and more importantly, it is the perversion of convincing others that they have nothing to say.

tais como: desenhos, fotografias, contos, músicas, entre outras formas de deixar vazar modos de constituir/ser/estar no mundo (GARNICA, 2012).

Nessa perspectiva, outras formas de narrativas (não criadas por meio da oralidade) vem sendo abordadas por alguns pesquisadores do grupo e apoiadas pelas possíveis possibilidades metodológicas da HO. Dentre as diversas abordagens, têm se utilizado de registros de imagem (TOILLIER, 2013), mapas cartográficos (MARTINS–SALANDIM, 2012), e também as narrativas como “escritas de si”, que envolvem memoriais de formação (ROSA, 2013), memoriais acadêmicos (FERNANDES, 2013), memoriais (auto)biográficos (ZAQUEU, 2014) e registros biográficos (GOMES, 2012). Cabe ressaltar, que independente dos diversos modos de apropriação das narrativas, “esse conjunto diversificado de fontes tem um fator comum: são, todas essas narrativas, veículos para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida” (GARNICA, 2013, p. 53).

No GHOEM, as narrativas tais como entendemos e com as quais mais frequentemente temos trabalhado no interior do grupo, vem sendo mobilizadas como “resultado de situações de entrevista, e focam histórias de professores, registram memórias várias, ‘falam’ do modo como, segundo os depoentes, suas experiências se deram” (SILVA, BARALDI, GARNICA, 2013, p. 56). Dessa forma, as narrativas constituídas a partir das pesquisas desenvolvidas, caracterizam-se como “processos de produção de significado para acontecimentos ou situações, têm a potencialidade de criar ou legitimar discursos e admitem nelas mesmas uma pluralidade de modos de produção de significados” (Ibid, p. 61).

Souza, Cury e Silva (2011) defendem que, ao priorizar as fontes narrativas como tem sido feito pelos trabalhos de HO, tem-se “a possibilidade de explorar diversos olhares sobre situações históricas e ampliar os significados sobre elas de modo que se possam compreender aspectos que de outro modo talvez nem fossem abarcados” (p. 2).

Segundo Souza (2019, p. 107, tradução nossa<sup>201</sup>), no GHOEM, o termo “narrativa” ainda tem sido utilizado em, pelo menos, dois movimentos distintos, sendo eles:

- i) narrativas orais como fontes para o ensino e a pesquisa; ii) Narrativa como um tipo de análise baseado em singularidades (e não em categorias elaboradas na direção de um processo de generalização) e como forma ou estética cuja

---

<sup>201</sup> Texto original:

(i) oral narratives are sources for teaching and for research; (ii) narratives are a type of analysis based on singularities (and not on elaborate categories aimed at generalization). The work with narratives also enables a potential aesthetic turn, evidenced in the escape from the rigid and limiting classical academic guidelines.

potência evidencia-se pela fuga das duras e limitadoras orientações acadêmicas.

No primeiro movimento, evidenciam-se as histórias de vida e aquelas narrativas que resultam de entrevistas mediante a constituição das textualizações. Logo, os trabalhos envolvendo histórias de vida tem sido desenvolvido a partir de questões motivadoras proporcionando ao entrevistado a falar de si, de seus modos de viver e das construções e elaborações realizadas ao longo desse processo. Dessa maneira, esse movimento tem se mostrado potente, possibilitando a compreensão de como questões de interesse específico da área da Educação Matemática vão se desvendando em demasiada articulação com experiências e circunstâncias particulares.

No segundo movimento, a análise narrativa é desenvolvida, buscando construir uma história de forma que esta se articule com as outras construídas pela pesquisa, no intuito de compreender singularidades e a coexistência de diversas perspectivas. Tal abordagem tem apresentado potencialidades, por evidenciar a ocorrência conjuntamente de múltiplas histórias e diferentes sensibilidades de mundo. “Uma pesquisa que, ao evitar generalizações a partir de histórias pessoais, promove a diferença e, assim, se constitui engajada politicamente de modo a não se colocar como colonizadora ao impor algo como verdadeiro, ou uma história como única.” (SOUZA, 2019, p. 110, tradução nossa<sup>202</sup>).

No que tange ao campo educacional, segundo Nacarato, Passos e Silva (2014) as narrativas têm sido mobilizadas sob diferentes perspectivas, podendo ser utilizadas como: prática de formação, pesquisa (pesquisa narrativa) ou fonte de dados. As experiências vivenciadas na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, a qual foi cenário para a produção de dados desta pesquisa de mestrado, transitam entre a primeira e a terceira prática. Podemos afirmar que utilizamos as narrativas como estratégias formativas no curso de Licenciatura em Matemática, por permitirem compreender aspectos da trajetória do licenciando (por meio da escrita individual), de modo a explorar a historicidade do sujeito mediante o narrar. Diante disso, as narrativas como prática de formação se tornaram instrumentos potenciais para a formação desses licenciandos, mas também se configuraram como fonte de dados para esta pesquisa e também

---

<sup>202</sup> Texto original:

It is a research approach that, by avoiding generalizations from personal histories, promotes diversity and thus becomes politically engaged so as not to act as a settler by imposing anything as true, or any story as unique.

para os próprios alunos, ao utilizarem as entrevistas como fonte de dados para a discussão do seminário temático.<sup>203</sup>

Desta forma, as narrativas configuradas como atividade formadora implicam em um processo de formação e conhecimento, pois possibilita ao sujeito entrar em contato com sua singularidade e mergulhar em sua interioridade para conhecimento de si, do outro e do contexto que o rodeia. A abordagem das narrativas de formação compreende um processo formativo em que o narrador toma consciência de si e de suas experiências ao ser ator e investigador de sua própria história por meio das experiências vivenciadas (SOUZA et al., 2010).

Sob um olhar voltado para a formação de professores, Oliveira (2011) considera a abordagem da narrativa como uma potencialidade viabilizando que o professor em formação tenha a possibilidade de expor e refletir acerca de sua futura atuação profissional. Ainda, o trabalho fazendo uso das narrativas neste contexto pode instigar o futuro professor a ser protagonista de sua própria formação ao criar e produzir narrativas.

As ações de investigação – intervenção desenvolvidas por Silva (2013) em processos voltados à formação de professores de Matemática, envolvendo a disciplina *Fundamentos da Matemática Elementar* da licenciatura em Matemática apresenta e discute estratégias que buscaram integrar os recursos da HO e o uso das narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras. Segundo a autora, a abordagem didático – pedagógica por meio do trabalho com narrativas é um modo de levar o futuro professor a se deparar com situações em que as circunstâncias “e (suas) vivências pessoais, de sala de aula ou não, relativas aos conteúdos específicos ou não, possam ser problematizadas e reavaliadas para posteriormente serem adaptadas como parte integrante de suas práticas” (SILVA, 2013, p. 272-273).

Ainda nesse cenário, Tizzo (2019, p. 262) sugere que o trabalho com as narrativas na e para formação inicial de professores possa ser estabelecido como “uma estratégia que possibilite aos futuros professores exercitar a curiosidade, a invenção, o questionamento, o diálogo, a interlocução, a pronúncia, a partilha, a exposição”, por fim, um mecanismo de potencialidade para o estímulo de encontros que produzam sentidos.

Dentre outros estudos desenvolvidos sob a perspectiva da utilização das narrativas na (e para a) formação de professores destacam-se: Josso (2004), Freitas e Fiorentini (2007),

---

<sup>203</sup> Mais informações sobre a abordagem com as narrativas bem como as particularidades dos procedimentos utilizados em cada um dos momentos de nossa investigação durante a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” serão descritas mais à frente no capítulo 5.

Reis (2008), Chapman (2008), Fernandes (2011), Teixeira et al (2012), Gomes; Tizzo e Silva (2013), Gomes (2015), Flugge (2015), Tizzo (2014 e 2019) e Zaqueu (2014 e 2019).

Em suma, vemos que a HO tem alcançado novas possibilidades nas pesquisas no interior do GHOEM. Seus princípios e sua postura metodológica tem nos orientado frente a diferentes possibilidades e potencialidades na constituição e abordagem de narrativas que agora estão em movimento no grupo.

## CAPÍTULO 4

### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO SOBRE A SUA ABORDAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A abordagem da história da educação e da sociologia da educação nos cursos de formação de professores teve seu começo no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, cuja formação de docentes era voltada para atuarem nas Escolas de Primeiras Letras. Nessa época, as Escolas Normais correspondiam ao ensino de nível Secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio. A partir de 1939, com a criação do curso de Pedagogia no Brasil, e sua organização pedagógica dada nos moldes da Escola Normal (FAVARO, 2011), a história e sociologia da educação passou a compor o currículo dos cursos de formação de professores de escolas primárias. No curso de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, essa abordagem se deu na forma de disciplinas, ampliando os estudos sobre tal temática (RABELO e RODRIGUES, 2010). Embora, segundo Saviani (2007), apesar da História da Educação ser considerada como disciplina curricular no curso de Pedagogia, a mesma era colocada em segundo plano na grade curricular, tendo a disciplina Psicologia da Educação maior importância e destaque no curso, uma vez que era ensinada durante os três primeiros anos do curso.

Por muito tempo, a história e a sociologia da educação foram abordadas na formação de professores compondo apenas o currículo dos cursos de Pedagogia. A mudança desse cenário é recente e se deu com a inserção destas também nos cursos de Licenciatura a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 111/2012, a qual instituiu as “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de Ensino Superior vinculados ao sistema estadual” (SÃO PAULO, 2012, p. 46). Neste documento, é tratado a importância de se discutir questões da História da Educação e da Sociologia da Educação na Licenciatura de modo a compor o currículo, ficando a critério de cada Universidade a maneira como integrá-las nos cursos de Licenciatura. Assim, em virtude dessa Deliberação, tanto o projeto pedagógico como também o currículo das Licenciaturas sofreu alterações. Cabe ainda destacar que, essas modificações

curriculares foram concretizadas na Indicação CEE nº 127/2014 e na Deliberação CEE nº 126/2014, com um prazo de um ano para serem instituídas.

A seguir, podemos observar os seguintes artigos e incisos da Deliberação CEE nº 126/2014, que remetem à necessidade da inserção da História da Educação e da Sociologia da Educação nos cursos de Licenciatura:

“Art. 6º (...)

“I - Compreensão da História da Educação e da evolução sócio-filosófica das ideias pedagógicas.

“III - conhecimento do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica da educação escolar no país, bem como para entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente;

“Art.10 (...)

“I - Conhecimentos de História, Sociologia e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;

“III - conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro e sua história, para fundamentar uma análise crítica e comparativa da educação (SÃO PAULO, 2014).

A disciplina História da Educação esteve desde sempre ligada à formação de professores. Segundo Silva (2013, p. 3), “através da história podemos voltar ao passado – por resquícios que permaneceram no tempo – ainda presente na educação para compreendermos a experiência educativa e escolar que persistem em nossos dias”. Dessa forma, seu estudo é de suma importância uma vez que possibilita ao futuro professor, por meio de aspectos históricos, compreender o atual modelo educacional. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar o passado com os sentidos do presente, de forma a tomar decisões futuras possíveis, de maneira reflexiva e crítica sobre os atos bem sucedidos e os não bem sucedidos ocorridos ao longo do tempo.

Uma direta ligação entre teoria e prática pode ser observada na História da Educação. Segundo Silva (2013), ao tratarmos e refletirmos sobre acontecimentos e dados históricos é possível distinguir as permanências e as mudanças ocorridas no processo histórico. Nas palavras de Louro (1990, p. 21) “o seu resgate implica, no entanto, perceber seus vínculos teóricos, os questionamentos que impõe, seus limites, suas potencialidades”.

Saviani (2001) discute algumas ideias sobre aspectos relativos à valorização do ensino da História da Educação nos cursos de formação de professores e, dentre elas, a sua relação com as políticas educacionais. Segundo o autor, uma aproximação com informações históricas permitirá uma melhora na ação política, visto que:

[...] a história da educação, enquanto repositório sistemático e intencional da memória educacional será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial

nos momentos marcados por intentos de reformas educativas[...]. De outro lado, dos fundos adotados pela política educacional depende o peso que a História da Educação irá ter na formação das novas gerações, o que acarreta, no médio e longo prazo, consequências relevantes para o desenvolvimento da área. Isto porque é um sistema de ensino que se formam os quadros de pesquisadores e professores de história da educação, residindo também aí o lugar principal de atuação profissional dos historiadores da educação. (SAVIANI 2001 apud GATTI Jr 2008, p. 228).

Segundo Rabelo e Rodrigues (2010), os cursos que contam com a História da Educação em sua grade curricular possuem uma fundamentação mais consistente para discutir os diferentes momentos históricos, a organização e a intenção da educação em seu contexto. Temos a partir disso, “a percepção e o conhecimento dos desafios que a realidade social nos impõe como profissional que questiona, problematiza, que procura possibilidades; e que nessa procura, depara-se com as contradições postas pelas políticas que influenciam na vivência do dia a dia”. (RABELO e RODRIGUES, 2010. p. 9).

Compreender a história auxilia a discutir outras dimensões da educação, por exemplo, questões que envolvem assuntos da sociologia. Por conta de conhecer aspectos históricos é possível debater aspectos sociais relacionados à educação. Nesse sentido, é a Sociologia da Educação que está mais voltada propriamente a assuntos relativos às questões sociais na educação.

A Sociologia da Educação também tem contribuído para a fundamentação de diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Licenciatura, à medida que leva a um olhar para o processo educativo e para a compreensão da realidade educacional brasileira. Segundo Costa (2013), na Sociologia da Educação, o que se tem de mais comum nas ementas das universidades brasileiras, como objetivo geral da disciplina é: conhecer para, criticamente, analisar, transformar e se posicionar sobre as questões sociais envolvidas na educação, ou seja, as relações entre o homem, a sociedade em que vive e o tipo de educação resultante de todo o processo e contexto.

Por meio de sua abordagem sobre o social, esta disciplina proporciona aos licenciandos em formação uma compreensão crítica da sociedade, bem como no que se refere a seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, estando a escola e a educação inseridas nesse contexto (CORREIA; BATISTA, 2007). A educação precisa ser assim compreendida como “uma prática social de modo a proporcionar aos indivíduos uma visão que os permita uma compreensão da sociedade em todas as suas dimensões” (CORREIA; BATISTA, 2007, p. 1-2). Desse modo, segundo as autoras, trata-se de uma disciplina que viabiliza a compreensão de alguns aspectos da vida do homem em sociedade juntamente com

as diversas relações sociais, principalmente, as relações de poder presentes em nossa realidade social. Mas, sobretudo, compreender como essas relações vão se dando ao longo da sociedade e como isso reverbera na educação ou, vice-versa, como a educação vai reverberando nessas outras relações que vão ocorrendo na sociedade.

Para Costa (2013) a Sociologia da Educação pode, a partir de seus temas centrais de investigação, auxiliar na compreensão da escola, contribuindo para a construção de novas práticas escolares, alternativas as vigentes, uma vez que problematiza as práticas sociais vigentes, trazendo à tona novas possibilidades de tomadas de decisões que envolvem as questões sociais na comunidade escolar.

De modo geral, a História da Educação assim como a Sociologia da Educação, presentes na organização curricular dos cursos de formação de professores, podem propiciar uma atitude reflexiva e crítica na formação docente em condições de contribuir com a “formação cultural e com o desvelamento da identidade social, e ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades, a intenção e conseqüentemente, as escolhas” (RABELO e RODRIGUES, 2010, p. 9).

#### **4.1 História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática**

No que tange a especificidade da História da Educação Matemática que se encontra inserida em uma discussão maior que envolve a História da Educação e que importa para a formação de professores de Matemática, há muitas pesquisas sendo realizadas e já produzidas na área de Educação Matemática, na linha de pesquisa de História da Educação Matemática. Tais produções, por sua vez, têm sido trazidas para discussão em disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura em Matemática, como também em outras instâncias não disciplinares desses.

Segundo Silva (2018), desde o início da década de 2000, a história da educação matemática brasileira vem sendo discutida por pesquisadores da área da Educação Matemática como um assunto potencial para a formação de professores de Matemática (MIGUEL&MIORIM, 2004; GARNICA, 2006; VALENTE, 2010). Entre as discussões, destacam-se que as “histórias podem e devem constituir pontos de referência para a problematização pedagógica da cultura escolar, de um modo geral, e sobre aspectos sociais, pedagógicos e profissionais da prática da docência em Matemática, em perspectiva histórica” (SILVA, 2018, p. 105).

A seguir, passamos a apresentar e discutir algumas experiências envolvendo o papel da História da Educação Matemática na formação de professores de Matemática, bem como a pertinência ou não de sua disciplinarização no curso de licenciatura em Matemática. A leitura de alguns trabalhos nos permite afirmar a defesa de duas diferentes perspectivas sobre o modo como abordar essa temática nos cursos de formação de professores: a primeira, abordando-a em disciplinas do currículo ou até mesmo conduzindo à sua disciplinarização de forma a problematizar de onde e como se tem organizado a inclusão de disciplinas sobre o tema em diversas universidades brasileiras e, a segunda, a partir de uma abordagem envolvendo práticas não disciplinares, ou seja, situações de aprendizagem, especialmente em contextos não disciplinares, possibilitando uma discussão sobre como tais práticas, ligadas à História da Educação Matemática, podem contribuir com a formação de professores de Matemática.

Segundo estudos que realizamos, a História da Educação Matemática enquanto disciplina foi inserida no curso de licenciatura em Matemática de forma pioneira na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a partir de 2001. (MENDES, 2016). No que diz respeito aos conteúdos de seu programa, o ensino da Matemática é abordado historicamente desde a Antiguidade passando pelos dois movimentos internacionais de modernização do ensino de Matemática, finalizando com o surgimento do campo da Educação Matemática. Desse modo, a abordagem didática dos conteúdos é realizada:

[...] sob um enfoque de situações contextuais e problematizações que envolvem aspectos sociais, culturais, epistemológicos e escolares, com os objetivos de apresentar e discutir aspectos teóricos e práticos relativos ao desenvolvimento histórico do ensino da matemática, para subsidiar a formação do professor de matemática, bem como suas atividades de professor – pesquisador. (MENDES, 2016, p. 187).

Segundo Oliveira (2017), a partir de 2009, a história da educação Matemática foi inserida na disciplina História da Matemática do curso de licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Por se tratar de uma nova abordagem na disciplina de História da Matemática, foi necessária sua reformulação resultando na construção de uma nova ementa, inserção de novas referências bibliográficas como também em novos instrumentos de avaliação possibilitando efetivamente uma discussão e reflexão significativa aos licenciandos em Matemática.

Fragoso (2011) em sua pesquisa de mestrado discute a incorporação de conhecimentos da História da Educação Matemática na disciplina de História da Matemática.

Segundo esse autor, podemos evidenciar três momentos distintos no ensino da disciplina História da Matemática podendo ser caracterizados do seguinte modo: inicialmente, ela é vista como uma disciplina para aprender Matemática (conhecimento matemático); num segundo momento, há uma ruptura dessa abordagem e ela passa então a ser ministrada para se estudar historicamente a Matemática considerando aspectos culturais, assumindo uma postura crítica frente ao conteúdo apresentado; no terceiro momento, não se caracteriza propriamente uma ruptura, mas sim a inserção de novos conteúdos relativos à História da Educação Matemática, particularmente à história da matemática escolar, de forma a unir o ensino da história do conhecimento matemático e a história da matemática escolar, agregando assuntos que intencionam discutir questões relativas à prática do professores de matemática. Nessa perspectiva, desenvolve-se um estudo histórico sobre a matemática escolar a partir da leitura e discussões de literaturas sobre a História da Educação Matemática e da análise de livros didáticos de diferentes momentos dessa história. (OLIVEIRA e FRAGOSO, 2011).

Segundo Oliveira e Fragoso (2011), essas mudanças na condução da disciplina História da Matemática se devem a partir da renovação do corpo docente, da formação e da atuação em pesquisa dos professores responsáveis pela disciplina, que passam a ser educadores matemáticos, sendo tal fato considerado como fator determinante na mudança dos princípios e perspectivas desta disciplina.

[...] Observa-se que, nos períodos em que a disciplina História da Matemática foi tratada como conhecimento matemático, os docentes responsáveis eram matemáticos puros, enquanto nos períodos em que essa disciplina fora ministrada com um enfoque histórico, os docentes responsáveis pela disciplina são educadores matemáticos. Esse fator foi determinante na mudança de concepção da disciplina. O tratamento histórico da Matemática e, sobretudo, o estudo da história da matemática escolar tendem a contribuir de forma mais efetiva para a formação do futuro professor de Matemática por colocá-lo em contato com o objeto de sua futura atuação, o conhecimento matemático a ser ensinado (OLIVEIRA e FRAGOSO, 2011, p. 634-635).

De acordo com Oliveira (2017), em 2016 foi aprovada a criação da disciplina História da Educação Matemática na Universidade Federal de Santa Catarina<sup>204</sup> cuja a proposta dos temas abrangia aqueles tratados na UFJF, mas ampliando um estudo histórico do curso de licenciatura e da emergência do campo da Educação Matemática.

---

<sup>204</sup> Disciplina optativa com 4 créditos.

Também em 2016, segundo a autora, foi aprovada a criação da disciplina História da Educação Matemática<sup>205</sup> na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dentre os temas abordados, abarcam a trajetória da Matemática Escolar nos mesmos moldes daqueles apresentamos na UFJF como também uma discussão sobre a profissionalização dos professores de Matemática no Brasil e, por fim, alguma caracterização da pesquisa em História da Educação Matemática.

Cabe ressaltar que pesquisadores do Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática – GHEMAT, dentre eles, a educadora matemática Dra. Maria Cristina Araújo de Oliveira, vêm realizando esforços em suas respectivas instituições de ensino para a criação da disciplina tanto nos cursos de licenciatura em Matemática como também na Pedagogia, como é o caso, por exemplo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Há, entretanto, outras possibilidades de mobilizar a História da Educação Matemática em cursos de Licenciatura sem que isso implique necessariamente na disciplinarização da História da Educação Matemática nos cursos de formação de professores. Segundo Garnica (2017, p. 29), “não se trata de negar a importância e o potencial dessa criação, mas considerar que essa não é a única maneira de promover a discussão historiográfica em cursos de formação de professores”. Trata-se, portanto, de um exercício de pensar a aprendizagem por meio de diferentes abordagens envolvendo práticas não disciplinares, isto é, situações de aprendizagem especialmente em contextos não disciplinares bem como em pequenas potentes investigações possibilitando, assim, uma discussão sobre como tais práticas, ligadas à História da Educação Matemática podem contribuir com a formação de professores de Matemática.

A importância da História da Educação Matemática em várias instâncias na formação do professor de Matemática também é alvo dos estudos do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), liderado por Antônio Vicente Marafioti Garnica (Unesp, Bauru) e vice liderado por Heloisa da Silva (Unesp, Rio Claro). Nesses trabalhos, a História Oral da educação matemática ganha destaque. A preocupação com a formação dos futuros professores traduz a importância do uso da História Oral:

A História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa pode, nesse aspecto, desempenhar papel fundamental por focar sujeitos concretos e próximos ao contexto dos estudantes (o que permite ao estudante perceber que as práticas tratadas não estão no âmbito de uma abstração que lhe é distante e alheia). Concebendo como elementos de abstração as teorias pedagógicas, os métodos

---

<sup>205</sup> Disciplina com 2 créditos.

didáticos, os aspectos filosóficos, políticos e axiológicos da Educação e da Educação Matemática, as atividades em História Oral e Educação Matemática poderão articular, por exemplo, as disciplinas classicamente conhecidas como “disciplinas pedagógicas” às situações concretas, visando a buscar, ao longo da formação inicial, a tão decantada articulação teoria - prática. Além disso, a História Oral permite uma reconfiguração da concepção clássica de História (incluindo nisso, a desestabilização da História como “estudo do passado” e instrumento de heroificação) (GARNICA, 2006, p. 159).

Assim, já há várias experiências de trabalhos praticados por membros do GHOM em diferentes regiões e instituições do país de modo a fazer uso da História da Educação Matemática na formação do professor de Matemática, por exemplo, em instâncias de iniciação à pesquisa e de extensão, sendo meios nos quais a vinculação da historiografia com a formação tem ocorrido.

Uma possibilidade de prática de intervenção e sensibilização para a História da Educação Matemática está explicitada, por exemplo, em um projeto de intervenção desenvolvido nos anos de 2007 e 2008 na Unesp de Bauru como parte da tese de doutorado de Souza (2011). Com o intuito em compreender as potencialidades e limitações da História Oral como metodologia de pesquisa em trabalhos de natureza historiográfica, a professora Luzia Aparecida de Souza e sua equipe realizou ações de intervenção no arquivo inativo de um Grupo Escolar da cidade de Pederneiras/SP. Dentre os objetivos desse projeto de intervenção, compreendeu a higienização, organização e um estudo de fontes do acervo e, ao mesmo tempo, criação de fontes (principalmente orais) sobre o ensino de modo geral, como também, em particular, de Matemática naquela instituição. (SOUZA, 2011).

Tal projeto decorreu, ainda, em um trabalho de sensibilização historiográfica envolvendo 47 crianças de 8 e 9 anos que, à época da pesquisa, estudavam naquele prédio escolar. Essa prática de sensibilização resultou em atividades em que as crianças construíram roteiros para entrevistar antigos professores e diretores; entrevistaram também seus pais e parentes acerca do período em que estudaram naquele mesmo prédio; e discutiram a memória escolar a partir de desenhos e conversas. Dentre as questões propostas pelas crianças para o roteiro, estavam aquelas:

[...] sobre o comportamento dos alunos, formas de punição mobilizadas pela escola, uso de uniforme, o ensino da Matemática e suas dificuldades, espaços como pomar que não existem mais, aulas no porão (hoje trancado a correntes e cadeado), pagamento da merenda escolar, significado de mata borrão, o porquê de meninos e meninas estudarem em salas diferentes, se os professores trabalhavam projetos junto aos alunos, entre outras. Essas questões trouxeram discussões sobre o ensino, a valorização da memorização no ensino de Matemática de forma a tornar possível passar pelo Exame de Admissão para continuidade de estudos no Ginásio, os diferentes modos de especializar a

escola, os comportamentos e preocupações como frutos de uma leitura social da comunidade escolar. (SOUZA, RIOS e SILVA, 2018, p. 129-130).

Também foi incentivada uma busca por “objetos de memória”. Desse modo, buscava-se explicitar, como afirma Souza (2007), “como em torno dos materiais escolares foram instituídas práticas discursivas, modos de organização pedagógica da escola, consolidação de métodos de ensino, constituição de sujeitos e práticas, aspirações de modernização educacional e significados simbólicos” (p. 11-12).

Uma outra prática de intervenção e sensibilização para a História da Educação Matemática está presente no artigo de Diogo Franco Rios, intitulado “*Contribuições dos Lugares de Memória para a Formação de Professores de Matemática*” e publicado no ano de 2015. Considerando a formação dos licenciandos em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, se desenvolveu no âmbito do Pibid – UFPel o projeto “A modernização da matemática em instituições escolares de Pelotas-RS (1950-1979)” tendo como um de seus objetivos a análise dos processos de apropriação e institucionalização de propostas modernizadoras para o ensino de matemática, particularmente entre os anos de 1950 – 1970, tomando como cenário o Colégio Municipal Pelotense (CMP), fundado em 1902, cujo acervo dessa instituição se encontrava em condições inadequadas. Dentre as ações propostas, se destacou a intenção de:

[...] localizar, organizar e disponibilizar para os bolsistas e demais interessados no ensino de matemática na Instituição os documentos escolares referentes às práticas didáticas de matemática realizadas nos últimos anos na instituição de modo a propiciar a inserção dos participantes em reflexões relacionadas à cultura escolar, suas problemáticas e o contexto em que a matemática vem sendo realizada. Além disso, também contribuir com a preservação da memória institucional da Matemática (LEITE, 2013, p. 41).

Além disso, também foi proposto aos licenciandos bolsistas do Pibid - Matemática um trabalho de recuperação no acervo do Colégio Municipal Pelotense, sendo este um desencadeador da transformação desse projeto de pesquisa numa proposta que o autor chama de “projeto integrado de pesquisa, ensino e extensão”, com foco na memória da educação matemática pelotense.

Em se tratando das contribuições dessa prática na formação de professores de Matemática, Souza, Rios e Silva (2018) destacam que um primeiro ganho está relacionado a um contato mais direto com a escola, “sendo seus arquivos os mediadores de práticas profissionais (e não apenas pedagógicas) de outros professores que ali atuaram”. (p. 145). Além disso, trata-se de uma oportunidade em contrastar com traços de uma cultura escolar, abrangendo desde a sua estrutura física até evidências relacionadas com práticas de

apropriação de propostas pedagógicas. Avançando nas possibilidades de ganho com tal aproximação, “estão aquelas que são disparadoras de reflexões relacionadas com diferentes papéis atribuídos à profissão, à matemática e, até mesmo, à escola em certos contextos históricos, incluindo as estratégias de regulação da prática docente” (SOUZA, RIOS e SILVA, 2018, p. 146).

Outra prática envolvendo aspectos da História da Educação Matemática foi o trabalho desenvolvido entre 2015 e 2016 por Luzia Aparecida de Souza e Maycon Douglas Ferreira com bolsistas do Pibid- Matemática da UFMS, Campo Grande. A ação disparadora do trabalho realizado se deu com a proposta da escrita de autobiografias a partir dos seguintes temas disparadores: Família; Escola; Influência; Matemática; Escolha Profissional; Infância; Eu Professor; Adolescência; Formação de Professores; Fase Adulta; Professores apresentados em forma de mandala, sem a perspectiva de imposição de ordem. (SOUZA, RIOS e SILVA, 2018).

Segundo esses autores, no decorrer desse trabalho, houve várias reuniões para a discussão e problematização em conjunto acerca da escrita dessas autobiografias. Em uma dessas reuniões, foi questionado aos estudantes sobre o que mais haviam sido impactados no decorrer das escritas das autobiografias bem como das reuniões realizadas e, assim, qual tema escolheriam para explorar, sendo encaminhados os seguintes: Planejamento e método de ensino que privilegie o pensamento; O papel social do professor; Atitude e pensamento do professor e suas influências sobre o aluno; A responsabilidade docente para além do ensino e a escuta atenta ao aluno; O professor como exemplo de ação e postura; A avaliação e a análise das singularidades de cada aluno: como se posicionar?; A parceria entre professor e aluno para além do ensino; A arrogância do saber e da postura docente e Diferença entre ser professor e ser educador. Posteriormente, cada estudante produziu um vídeo acerca do tema escolhido e estes foram enviados a professores(as) pesquisadores(as) de diferentes regiões do Brasil e membros do GHOEM, em que trabalham com e/ou investigam sobre formação de professores.

Diversas reuniões foram disparadas pelos posicionamentos encaminhados por esses(as) pesquisadores(as). A cada início de reunião, era assistido o vídeo do(a) aluno(a) bolsista e lida/ assistida a reação enviada. Esse exercício foi de fundamental importância para a “percepção de que aquelas problematizações que se inferiam como locais do grupo Pibid Matemática de Campo Grande, eram mais amplas geograficamente e temporalmente, encontrando

exemplos de movimentos na História da Educação Matemática” (SOUZA, RIOS e SILVA, 2018, p. 132).

De modo geral, o trabalho desenvolvido por Luzia Aparecida de Souza e Maycon Douglas Ferreira com bolsistas do Pibid-Matemática da UFMS, Campo Grande, tocou de forma significativa na discussão acerca de

fragmentos identitários sinalizados pelos licenciandos e interlocutores não na perspectiva de se generalizar uma identidade profissional do professor de Matemática, mas de, ao discutir singularidades, problematizar os processos de diferenciação que tem gerado diferenças e identidades na e pela História da Educação Matemática (SOUZA, RIOS e SILVA, 2018, p. 133).

Dentre as ações desenvolvidas pelo GH OEM junto à Unesp - Rio Claro, podemos destacar algumas delas desenvolvidas pela professora Heloisa da Silva, cujos objetivos têm sido “elaborar, aplicar e analisar estratégias de formação de professores de Matemática sob uma abordagem da história oral, em que histórias da educação matemática têm potencialidade de serem problematizadas” (SILVA, 2016, p. 178). A professora e sua equipe têm atuado em projetos de natureza historiográfica, relacionados à Educação Matemática, em instâncias também não disciplinares – como programas de Iniciação à docência - Pibid/Capes e o Núcleo de Ensino/Unesp – e em diferentes disciplinas da grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática, nas quais, a temática central não envolve propriamente a discussão historiográfica, mas cuja discussão desse tema tem desempenhado um papel extremamente significativo.

Em Silva (2013) são apresentadas e problematizadas as ações de investigação – intervenção utilizando a abordagem da HO no tratamento de alguns temas matemáticos junto à disciplina *Fundamentos da Matemática Elementar* no curso de Licenciatura em Matemática. Os objetivos da disciplina, por sua vez, consistiam em relacionar os tópicos de matemática ensinados no Ensino Básico à conteúdos estudados nas diferentes disciplinas da graduação, indicando como estes fundamentam aqueles de modo a explorar diferentes abordagens para o ensino. Nessa perspectiva, foram trabalhados seis temas matemáticos: Estratégias de Cálculos (Algoritmos); Pensamento algébrico; Frações; Raciocínio proporcional; Expoentes, Números Inteiros e Reais; e Lógica.

As ações de investigação – intervenção, segundo a autora, se deram em três etapas: i) divisão dos alunos em grupos e estudos de cada uma das temáticas<sup>206</sup>, ii) memórias escritas

---

<sup>206</sup> Nessa etapa, cada grupo investigou um material específico para apresentar e discutir com a turma. Tendo em vista, promover uma discussão crítica e fundamentada sobre determinados materiais, foram selecionados os tipos de recursos que seriam utilizados, estudados e analisados durante o semestre.

pelos estudantes sobre suas vivências e conhecimentos do tema; e iii) realização de entrevistas sobre o assunto com professores de matemática aposentados ou ativos, utilizando os procedimentos adotados com a HO.

Os resultados dessa prática mostraram que, ao final da disciplina, 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 e Gutzlaf (2018) também apresentam algumas práticas desenvolvidas em instâncias não disciplinares, no caso, programas de Iniciação à docência - Pibid/Capes e o Núcleo de Ensino.

Tendo em vista o Programa Núcleo de Ensino da Unesp como mais uma possibilidade de desenvolver projetos como o do Pibid, o projeto “Memória, Escola e Educação Matemática – constituindo acervos digitais” (2015) foi elaborado com o intuito de se estender as atividades de iniciação à docência e parceria com a Escola Estadual de Ensino Médio e Integral “Professor Marciano de Toledo Piza”, sob uma abordagem historiográfica, tendo como inspiração os trabalhos de Miguel & Miorim (2004) e Rios (2015).

Tal proposta, teve como objetivo contribuir, sistematicamente, para a preservação e divulgação da memória institucional da Escola envolvida, produzindo um acervo digital relativo às práticas didáticas (de ensino de Matemática) da Instituição, desde sua fundação como escola estadual de 1º grau, em 1971, até a década de 2000, quando são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Seguindo uma orientação metodológica de pesquisas desenvolvidas no GHOEM, contou-se com a colaboração de ex-professores da escola que lecionaram durante o período de interesse do projeto. Por meio de entrevistas, tais professores falaram sobre as práticas de ensino de Matemática na referida escola, bem como trataram de aspectos peculiares da Instituição e de suas práticas escolares (SILVA e GUTZLAF, 2018).

Segundo as autoras, levando em conta os objetivos do projeto e o seu desenvolvimento, algumas frentes de trabalho foram estabelecidas: 1) higienização, recuperação, catalogação e digitalização de documentos do arquivo da escola relacionados ao ensino de Matemática; 2) resgate e mapeamento de cadernos, notas de aula, livros, jornais, fotografias escolares e outros documentos, por meio do contato dos envolvidos no projeto com ex-professores, ex-dirigentes e ex-alunos, ou seja, a mobilização da comunidade local

mediante o projeto de constituição do acervo digital da Escola e complementação do arquivo encontrado e sua digitalização; 3) análise e discussão pelas duas professoras de Matemática da Escola (parceiras nesse projeto), pelas duas bolsistas estudantes do curso de licenciatura, pelo colaborador e aluno de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do IGCE/Rio Claro, pela coordenadora do projeto sobre as práticas de ensino de Matemática exercidas na escola, de acordo com os documentos analisados e entrevistas realizadas, e reflexões sobre suas plausibilidades e relações com as práticas atuais de ensino; 4) divulgação por meio de apresentação do acervo para a comunidade escolar e acadêmica, criando um espaço online alocado na *homepage* da Escola, para os documentos digitalizados, bem como as catalogações e sistematizações realizadas. (SILVA e GUTZLAF, 2018).

No que diz respeito aos resultados obtidos com essa prática, Silva e Gutzlaf (2018) ressaltam que esse tipo de abordagem permitiu o contato com distintas situações de vidas, contextos educativos e políticos, bem como práticas escolares e de ensino. A problematização, por sua vez, teve como foco proporcionar aos futuros professores e professores em serviço, envolvidos no projeto, bem como, num sentido mais amplo, à escola parceira, um compartilhamento de visões, ideias e opiniões; um aguçar de suas sensibilidades para as diferenças entre pessoas e contextos; produções de significados plausíveis para práticas de educação (matemática) de um passado, com a percepção de que esses fazem sentido num universo presente e colaboram com discussões e tomadas de decisão relativas às ações e práticas do presente; um reconhecimento de si mesmos como protagonistas de história.

Sob um ponto de vista da formação (inicial e continuada) de professores, compreendeu-se que a interação e o diálogo, bem como o contato e discussão das diferentes práticas educacionais (relativas à matemática) e suas transformações históricas tiveram potencial para propiciar a percepção por parte do (futuro) professor de Matemática de aspectos relacionados a mudanças e permanências relativas a práticas educacionais, dificuldades de ensino e aprendizagem, valores relativos à educação; de um modo geral, do papel da Matemática nas relações estabelecidas entre os estudantes da escola e fora dela; bem como de inserir esses (futuros) profissionais em diferentes campos de investigação, como a História, a Sociologia, as Políticas Públicas Educacionais, campos esses importantes para a sua formação e atuação.

Portanto, tanto para as estudantes em formação, como para as professoras da escola, o desenvolvimento do projeto cumpriu com seus objetivos no que tange à “conscientização

das historicidades pessoal e institucional e à mobilização e problematização da história da educação Matemática em processos formativos” (SOUZA, RIOS e SILVA, 2018, p. 143).

Utilizando a HO como aporte teórico-metodológico, Silva (2019) apresenta algumas iniciativas com a História da educação matemática na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, sendo esta recente no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp – Rio Claro. Na seção a seguir, abordaremos sobre a estrutura e as particularidades da grade curricular dessa disciplina.

Ministrando a referida disciplina nos anos de 2017 e 2018, as iniciativas com a HO se constituíram de três formas distintas. Segundo a autora, a primeira se deu mediante uma dinâmica que teve como objetivo praticar o olhar dos estudantes para as particularidades consideradas na análise histórica da escola e da disciplina escolar, no caso, a Matemática. A segunda, foi por meio de um trabalho de campo cuja proposta envolveu a realização de entrevistas com professores de gerações distintas (professor aposentado, professor atuando há 15 anos e professor atuando há 5 anos) no intuito de responder às questões voltadas sobre sua formação, escola e as aulas de matemática. Por fim, a terceira e última etapa, se deu a partir de uma discussão em sala de aula do texto de Gelsa Knijnik (2004), intitulado “*O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática?*”. Dessa forma, tal discussão acabou motivando e instigando os estudantes a desejarem conhecer projetos, programas ou propostas inovadoras cuja sugestão envolvesse uma interação significativa entre educação matemática, escola e comunidade. Para isso, nessa etapa, foram abordados recortes de trechos de duas textualizações de entrevistas sob os procedimentos da HO com professores que atuam na Universidade Federal do Paraná – Litoral e que trabalham com esses tipos de projetos envolvendo a comunidade.

Segundo Silva (2019, p. 64, tradução nossa<sup>207</sup>), a partir das leituras dos trechos das duas entrevistas extraídos de Matucheski (2016) e dos encaminhamentos propostos na disciplina, foi possível criar um paralelo entre o que disseram os entrevistados e o ideal de escola pública democrática e libertadora, norteada por ações pedagógicas críticas e emancipatórias, como as definidas por Paulo Freire. Ainda, tais leituras permitiram também retomar a questão apresentada por Knijnik (2004): “Há algum espaço para que ideias ‘mal

---

<sup>207</sup> Texto original:

[...]correlate what the interviewees said to the ideal of a democratic and liberating public school, guided by critical and emancipatory pedagogical actions, such as defined by Paulo Freire.

comportadas’, ‘subversivas’ possam operar, possam ter uma concretude no âmbito dos sistemas educativos, das redes públicas (ou mesmo privadas) de ensino?’’.

Ainda, os exemplos citados no fragmento das entrevistas trabalhadas, propiciaram uma reflexão por parte dos estudantes sobre “como projetos sociais, que envolvem instituições educacionais e a comunidade, são exemplares em seus modos de se opor às políticas públicas hegemônicas, produzindo fendas na malha curricular da maioria das escolas e universidades brasileiras” (SILVA, 2019, p. 64, tradução nossa<sup>208</sup>).

Compreender a história, ajuda a discutir outras dimensões da educação, por exemplo, questões que envolvem assuntos da sociologia. Ou seja, por meio do conhecimento de aspectos históricos torna-se possível debater aspectos sociais relacionados à educação e à educação matemática. Nessa direção, a área da Educação Matemática tem a contribuir nessa perspectiva. O próprio trabalho de Gelsa Knijnik (2004) cuja proposta proporcionou discussões significativas durante a referida disciplina, pode ser considerado como um exemplo, pois se trata de uma pesquisa voltada à Educação Matemática, mas, ao mesmo tempo, também discute questões sociais contribuindo, assim, com a sociologia da educação. Nesse sentido, os trabalhos em Etnomatemática também têm muito a contribuir para as discussões relativas à sociologia da educação e suas relações com a educação matemática.

A seguir, abordaremos acerca de alguns aspectos relacionados à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, dentre eles, sobre a estrutura e as particularidades da grade curricular dessa disciplina no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp - Rio Claro.

#### **4.2 A disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp-Rio Claro.**

A disciplina, com carga horária total de 45 horas, foi inserida no currículo na última reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Unesp, campus de Rio Claro, entrando em vigência no 1º semestre de 2015, a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº

---

<sup>208</sup> Texto original:

[...]how social projects involving educational institutions and the community are exemplary in the way they oppose hegemonic public policies which produce ruptures in the curricula of most schools and universities.

111/2012. Cabe ainda destacar que, essas modificações curriculares foram concretizadas na Indicação CEE nº 127/2014 e na Deliberação CEE nº 126/2014.

Trata-se, portanto, de uma disciplina de caráter obrigatório, ministrada sempre no primeiro semestre de cada ano letivo e direcionada, mais especificamente, aos alunos que estejam cursando o terceiro ano (quinto semestre) do curso de licenciatura em Matemática, sendo o departamento de Matemática (área de Educação Matemática) o responsável pelo oferecimento e manutenção desta disciplina.

Observando as indicações contidas no programa de ensino, a ementa curricular da disciplina, registra-se como objetivos: 1. Conhecer as dimensões sociológica e histórica do processo educativo da matemática; 2. Compreender a educação matemática em seus aspectos histórico- sociais, inserida em redes complexas de relações sociais que caracterizam as sociedades humanas; 3. Estudar e compreender, por um lado, a presença da Matemática no currículo escolar, e por outro, e de forma complementar, estudar e compreender a presença da Matemática nas sociedades; 4. Desenvolver a capacidade do aluno de escrita, de leitura e interpretação, e de expressão oral, entendendo que o domínio da língua portuguesa em suas diferentes dimensões é de fundamental importância para a atuação dos futuros professores.

Os tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino sugerem a compreensão de questões da História e da Sociologia da Educação e da Educação Matemática, questões concernentes ao Ensino da Matemática, o conhecimento humano, em geral, e em particular da Matemática, bem como diferentes abordagens do ensino da Matemática e da Educação Matemática sob um ponto de vista histórico e sociológico.

No que tange aos conteúdos programáticos contidos no programa de ensino da disciplina, destacam-se: 1. Questões básicas da Sociologia e da História da Educação: O papel da educação na sociedade e em seu desenvolvimento histórico; Relações entre escola e sociedade; A escola como grupo social e historicamente constituído; 2. Questões concernentes ao Ensino da Matemática: relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; papéis sociais da matemática; papéis da matemática no conjunto das ciências contemporâneas; a matematização da natureza; a matemática no Currículo Escolar. 3. O impacto de fatores sociais, históricos, políticos e epistemológicos, na formulação de políticas públicas sociais e de educação.

Tendo em vista os seus objetivos, o programa do curso esclarece que o estudo do conteúdo programático deverá ser desenvolvido por meio de leitura e discussão – individual e coletiva, com organização de temas centrais – e elaboração de textos (resenhas, comentários

críticos e registros escritos), como também debates e apresentações dos alunos sobre temas referentes à História, à Sociologia e à Educação Matemática, adotando duas formas como critérios de avaliação da aprendizagem: 1. Individual: frequência, participação e trabalho desenvolvido em sala de aula, Seminário; 2. Grupo: Trabalho semestral.

Outras particularidades acerca da composição e dos assuntos trabalhados na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” como também de sua importância nos cursos de licenciatura e das mobilizações que nela foram realizadas, são tratados a seguir em uma terceira e quarta seção, na apresentação da textualização da entrevista realizada com a professora Iara Letícia Leite de Oliveira, professora responsável por essa disciplina no ano de 2019 no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp - Rio Claro.

### **4.3 Primeira parte da entrevista realizada com a professora da disciplina Iara Letícia Leite de Oliveira**

O contato com a professora para essa entrevista, realizada após o término das aulas da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, no segundo semestre de 2019, se deu pessoalmente pela facilidade de ambas serem orientandas da professora Heloisa e também por sempre nos encontrarmos nas reuniões de estudos do GHOEM, às sextas – feiras. Porém, a data e o horário da entrevista foram acordados via contato por *WhatsApp*<sup>209</sup>.

A entrevista foi realizada no dia 01 de outubro de 2019, e a convite da professora, gravada na sala da revista *Bolema*<sup>210</sup> no Departamento de Matemática da Unesp – Rio Claro,

---

<sup>209</sup> *WhatsApp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*. O grupo do *WhatsApp* foi composto pela pesquisadora com os estudantes dos respectivos grupos de cada temática, separadamente.

<sup>210</sup> O *BOLEMA: Mathematics Education Bulletin* = *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática* é a mais antiga e uma das mais importantes publicações na área da Educação Matemática no Brasil. A Educação Matemática, em síntese, é uma região de inquérito que busca dar respostas a fenômenos educacionais relacionados à Matemática. Com a intenção de disseminar a produção científica em Educação Matemática ou áreas afins, o *BOLEMA* publica artigos, ensaios, resenhas e resumos de dissertações e teses cujos focos relacionam-se ao ensino e à aprendizagem de Matemática e/ou ao papel da Matemática e da Educação Matemática na sociedade. Embora nascido vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro, o *BOLEMA* – cuja primeira edição é de 1985 – já se tornou um periódico nacional, com corpo editorial e consultores de renome, do país e do exterior. Com três edições ao ano, o *BOLEMA* recebe artigos em fluxo contínuo e, segundo a demanda da comunidade, edita edições especiais temáticas com a colaboração de editores convidados.

pois demonstrou ser um lugar tranquilo para gravação, sem muitos ruídos externos. A duração da entrevista foi de 2h18 min.

Na ocasião, a professora já havia organizado algumas notas de respostas, pois o roteiro de entrevista já havia sido encaminhado anteriormente à professora. À medida que as perguntas eram feitas, ela recorria às suas anotações para não se esquecer de nenhum detalhe.

Por fim, comentamos sobre os procedimentos adotados para o tratamento da entrevista, bem como sobre a cessão de direitos para o uso dessa entrevista em nosso trabalho.

**Textualização da entrevista com a professora da disciplina  
“História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”**

*Iara Letícia Leite de Oliveira*

*Primeiramente gostaria de agradecer a disponibilidade e por você ter aceitado o convite para essa entrevista.*

*Para iniciar nossa conversa, gostaria que você se apresentasse da forma como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista nesta pesquisa: nome, idade, formação, quando e onde começou sua carreira docente.*

Eu quem agradeço pela oportunidade de trabalharmos juntas na disciplina e agora por essa entrevista. Bom, vou começar pelo meu nome. Sou Iara Letícia Leite de Oliveira, nasci no Sul de Minas Gerais em uma cidade chamada Itamonte<sup>211</sup> no ano de 1990. Toda a minha formação foi no Sul de Minas em escolas públicas. Eu sempre tive uma tendência muito grande a querer ser professora. Desde pequenininha, ainda criança, sempre falava que eu queria ser professora. Então, quando chegou no segundo ano do Ensino Médio, decidi que queria ser professora de Matemática. Com isso, prestei o vestibular e cursei Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

É bem interessante pensar em alguns caminhos que vamos percorrendo, e no caso, a questão do foco das narrativas. Ainda no período da graduação, comecei a ter contato com narrativas. Na ocasião, estava na metade do curso e uma professora tinha entrado para dar

---

<sup>211</sup> Itamonte é uma cidade do Estado de Minas Gerais com cerca de 15.136 habitantes (censo 2015) e está localizada a 430 quilômetros da capital (Belo Horizonte).

aula de estágio. Uma disciplina era “Estágio Supervisionado” e a outra era “Aspectos Didáticos e Pedagógicos do Ensino da Matemática”. E essas disciplinas “andavam paralelas”. Então, ao mesmo tempo que você fazia o estágio na escola, tinha-se essa disciplina que era uma espécie de um acompanhamento do seu estágio. E nessa disciplina a professora propôs que ao invés de fazermos um relatório de estágio como de costume, descrevendo as atividades, ela propôs que fizéssemos um Memorial de Formação. Iniciamos esse memorial contando um pouco do início da nossa vida, como tínhamos chegado até a graduação, depois como estava sendo esse período até chegar às experiências do estágio, e nós íamos contando. Desde então, ela sempre lia essas narrativas e ia comentando algumas coisas, perguntando porque tínhamos colocado determinada afirmação, fazendo com que refletíssemos sobre alguns pontos. Então, durante dois anos escrevi o meu Memorial de Formação, porque foram quatro semestres de estágio e nesses quatro semestres fiz a escrita desse meu memorial.

Ingressei na graduação em 2009 e me formei em outubro de 2013, mais especificamente, em 5 de outubro de 2013. E quando terminei a graduação, no dia 18 de outubro do mesmo ano, comecei a trabalhar. Com isso, me mudei para uma cidade chamada São João Del Rei<sup>212</sup> e lá comecei a trabalhar em escolas públicas. Eu almejava o mestrado, com isso, a minha ideia era sair da graduação e já tentar o mestrado. Então, em 2013 tentei o mestrado, mas não passei. Então, fiz o processo seletivo no ano seguinte (2014) e passei no mestrado. Mas, durante esse período lecionei. Portanto, lecionei de outubro de 2013 até dezembro de 2014. Eu lecionava e sempre ficava pensando muito sobre essa questão das narrativas de professores. Nesse meio tempo, participei de alguns eventos e sempre se falavam muito dessa questão da formação do professor, das experiências do professor em sala de aula. E nessas experiências, vivências, diálogos com outros colegas de trabalho, às vezes, eles contavam determinadas coisas que tinha acontecido em sala de aula ou que eles tinham desenvolvido com os alunos e aquilo me chamava muito a atenção. Eu sempre ficava: “Poxa, isso aí podia ser publicado, ser divulgado para que outros professores também tivessem contato com isso”. E aquilo sempre me chamava muito a atenção, de conhecer as histórias.... Quando eu era criança, eu gostava muito de história. Meu avô sempre contava muitas histórias. Sempre ficávamos na cozinha da casa da minha avó, todo mundo em volta a mesa e ele contando histórias. E eu sempre ficava impressionada porque as histórias dele nunca se repetiam. Até hoje, nunca se repetiram. Então, eu sempre ficava muito curiosa com

---

<sup>212</sup> A cidade histórica mineira São João Del Rei, com cerca de 90 mil habitantes, está localizada na região do Campos das Vertentes, aproximadamente 190 quilômetros da capital (Belo Horizonte).

isso, dessas histórias desses professores, quem eram esses professores, as experiências que eles iam vivenciando. Até que decidi que faria meu mestrado nessa linha, conhecendo a história de vida de professores. Depois que veio a ideia de serem professores de Matemática. Então, ingressei em 2015 no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro de Preto (UFOP) no campus em Mariana.<sup>213</sup> A minha orientadora, Rosana<sup>214</sup>, era da área de História e na época a minha ideia era trabalhar com narrativas de professores. Foi então que nós decidimos que reuniríamos um grupo de professores de Matemática e proporíamos que escrevessem um Memorial de Formação e nós analisaríamos aqueles memoriais para conhecer um pouco das histórias deles. Então, foi um pouco desse movimento no mestrado: trabalhar com quem são esses professores de Matemática, como e onde se formaram, enfim, como se tornaram professores de Matemática.

Terminei o mestrado no início de 2017, mas quando foi no meio de 2016, eu tentei o processo seletivo para o doutorado e, com isso, vim para o doutorado em Educação Matemática aqui na Unesp - Rio Claro e continuei trabalhando com essa ideia. A minha ideia era sempre trabalhar a formação do professor e as narrativas, como essas coisas poderiam se conectar e tudo mais. Então, ingressei no doutorado<sup>215</sup> em 2017 e continuei trabalhando com esse viés das narrativas.

O contato com as narrativas durante a graduação foi algo muito agradável, porque muitas pessoas não tiveram esse contato e nem sabem que existem. E na época, eu participava do Pibid<sup>216</sup> e sempre iam algumas professoras que trabalhavam com essa temática. A professora Adair<sup>217</sup>, por exemplo, ia para realizar oficinas com o pessoal. E ela sempre falava muito das narrativas de professores de Matemática, como ela trabalhava com as meninas da Pedagogia e aquilo me encantava muito. Então, assim, eu falo que fui muito privilegiada em

---

<sup>213</sup> Conhecida como a “*Primaz de Minas*”, Mariana é uma cidade do estado de Minas Gerais com cerca de 58 mil habitantes e está localizada a 110 quilômetros da capital (Belo Horizonte).

<sup>214</sup> Rosana Areal de Carvalho - Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), atuando na Graduação e na Pós-Graduação, com orientação de mestrado.

<sup>215</sup> Em sua pesquisa de doutorado intitulada: “Mulheres Educadoras na Região de Ouro Preto/MG no Século XX - XXI: Trajetórias da Formação Docente”, a professora colaboradora propõe como estudo tecer uma versão histórica do percurso formativo de mulheres da/na/com a Região de Ouro Preto – MG, tendo sua pesquisa a seguinte problemática: como se deu o processo de tornar-se professoras, as quais se formaram e atuaram entre os anos 1930 a 2010, na região de Ouro Preto – MG?

<sup>216</sup> Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Este Programa é voltado a estudantes da Licenciatura, com o objetivo de proporcionar uma aproximação entre a prática no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica e no contexto em que elas estão inseridas, visando estimular, desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional.

<sup>217</sup> Adair Mendes Nacarato: Atualmente é docente da Universidade São Francisco (USF), campus de Itatiba/SP, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e ao curso de Pedagogia. 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.

participar do Pibid e, ainda na graduação, conhecer esse trabalho das narrativas com professores. Acho que foi isso, deu uma “virada” nesse modo de pensar e tal. E o “engraçado” é que no meu trabalho de conclusão de curso (TCC) eu trabalhei com alunos de graduação e não tinha nada a ver com narrativas. Nós tínhamos um projeto na Universidade, no qual, acompanhávamos os alunos ingressantes do curso de Matemática. Eu acho que a maioria dos cursos de Matemática, tem sempre uma evasão muito grande nas disciplinas de Cálculo, Geometria Analítica e lá também não era diferente. Tinha-se uma evasão muito grande dos alunos calouros. No primeiro semestre do curso de Matemática era Cálculo I e Geometria Analítica juntos. Então, logo no primeiro semestre você ingressava e dava “de cara”<sup>218</sup> com Cálculo. E daí tínhamos esse projeto de acompanhar esses alunos. Então, trabalhava-se com a formação deles, mas não nesse viés das narrativas. Portanto, foi muito agradável esse contato com as narrativas.

### **Sobre a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”**

*Em sua opinião, qual a importância dessa disciplina nos cursos de Licenciatura? E mais especificamente, no curso de Licenciatura em Matemática?*

Eu lembro que quando comecei a ministrar essa disciplina, eu sempre comentava muito com os alunos essa questão e também via isso no meu período de graduação. Depois, também ministrei aulas aqui na Unesp em duas disciplinas e também observei isso. Há uma certa visão dos alunos em valorizar as disciplinas que são da área de Exatas, que são as disciplinas, digamos que especializadas. Eles valorizam muito o Cálculo, a Geometria, a Álgebra, as Estruturas Algébricas, enfim. E há uma valorização muito grande dessas disciplinas em detrimento das outras. Então, acaba que a “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” ou outras disciplinas da Educação, sempre acabam sendo “menosprezadas”. E vejo que a “História e Sociologia da Educação” é muito importante não só no curso de Licenciatura, mas na Licenciatura em Matemática, sendo uma forma de podermos olhar para os aspectos da vida do homem em sociedade, dentro dessas relações que acontecem na mesma. E é muito importante olhar para isso, para o homem, para a sociedade, essas relações que vão acontecendo, todos esses processos sociais, históricos e políticos que

---

<sup>218</sup> “de cara”: Encontrar algo de modo inesperado.

vão acontecendo e como que isso vai reverberando na Educação ou vice-versa, como a Educação vai reverberando nessas outras relações que vão acontecendo na sociedade.

Essa disciplina eu vejo assim: acho que, muitas vezes, se tem uma visão muito “romantizada”<sup>219</sup> do ensino: “A profissão de professor é uma coisa muito bonita. Todo mundo valoriza”. Houve-se uma época em que se valorizava muito e se falava de um modo muito romântico da profissão do professor. E nós sabemos que na realidade, tem a parte romântica, mas tem também as suas dificuldades. E acho que é interessante quando olhamos para essa questão nessa disciplina. Ela vai trazendo um pouco como esses processos, os acontecimentos vão se arranjando ao longo do tempo e como a Educação vai perpassando ao longo do tempo. E também, como essas pessoas que estão inseridas nessa sociedade, vão se relacionando dentro desses processos sociais, dessas relações históricas, nessas relações de poder e tudo mais. E daí vejo, por exemplo, que a disciplina de “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, ela vai ensinando isso, a pensar historicamente, ou seja, a pensar de um ponto de vista histórico, a pensar dentro de um ponto de vista sociológico e como essas duas visões vão ajudando os alunos a terem uma noção do que é a História e Sociologia da Educação, o que é a Educação e dentro disso, como que a Matemática vai surgindo ao longo do currículo, como ela era tratada na escola. Então, acho que é bem interessante isso, olhar assim, porque muitas coisas eles (alunos) não conhecem. Às vezes, tem uma certa noção de algumas coisas, mas eu acho que essa disciplina é bem importante para isso, para entendermos historicamente, socialmente, como foram acontecendo essas relações, como a Educação foi se evoluindo. Evoluindo é uma palavra meio complicada porque dá uma noção de um coisa ruim que foi para uma coisa boa. Nem sempre é assim. Mas, como isso foi acontecendo ao longo do tempo, nessa linha cronológica.

***Do seu ponto de vista, quais devem ser os assuntos abordados na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” em um curso de Licenciatura em Matemática?***

Nossa, eu não sei citar temas, sabe? Mas, acho que vai um pouco nessa direção do que comentei com você. Tratar de temas de modo que eles vão desmistificando um pouco essa ideia, de alguns aspectos em relação à Educação e até mesmo essa questão desse olhar romântico. Eu lembro que, às vezes, tratávamos de algumas coisas na disciplina e em certas

---

<sup>219</sup> “Romantizada”: O mesmo que fantasiada, ideada, romanceada, idealizada.

ocasiões, os alunos ficavam inconformados: “Professora, mas como o professor fazia isso naquela época?”. Eu sempre comentava: “Olha, estamos em 2019. Precisamos tentar fazer um processo de se deslocar para aquele tempo e tentar pensar daquele modo, daquela época”. Então, assim, eu não sei temas para serem trabalhados, mas acho que é isso, como esses processos vão acontecendo, como que eles vão influenciando na vida do sujeito, como essa Educação vai acontecendo, vai se transformando, e mostrando isso, sabe?

Eu acho que essa disciplina é muito feliz no sentido de tê-la no currículo da Matemática. Nós tivemos algumas mudanças curriculares que fizeram com que essa disciplina entrasse no currículo das Licenciaturas, mas ao mesmo tempo, é uma disciplina muito ampla, sendo muitas coisas para uma carga horária pequena. Acho que todo professor em qualquer que seja a disciplina, ele sempre vai pensar assim: “Nossa, eu queria ter mais tempo para trabalhar isso com os alunos”. E acho que a gente que vem trabalhando na área de História, nós ficamos ainda mais assim: “Nossa, queria trabalhar esse aspecto com o aluno”, “Querida trabalhar isso”, “Querida trabalhar aquilo”. Então, é bem interessante.

Tendo em vista essa questão de temas, um dos que trabalhei e achei que foi super interessante foi sobre os Ginásios Vocacionais.<sup>220</sup> Havia vários alunos na turma que eram de Rio Claro e eles não tinham conhecimento de que havia existido um Ginásio Vocacional na cidade. Eu também não conhecia os Ginásios Vocacionais. Eu conheci quando eu ingressei no doutorado aqui em Rio Claro e, na ocasião, a Eliza<sup>221</sup> estava defendendo a tese dela e daí eu passei a conhecer e eu fiquei encantada pela proposta que se tinha dos Ginásios Vocacionais. Então, são temas que, às vezes, achamos que não vão fazer diferença ou que

---

<sup>220</sup> Os Ginásios Vocacionais foram uma iniciativa educacional alternativa implantada em 1962 e extinta em 1969 pela ditadura militar. Eram, ao todo, seis unidades escolares, uma na capital do Estado e as demais espalhadas pelo interior. A literatura disponível aponta que essa foi uma experiência ímpar, com características peculiares: adotava-se a democracia como prática pedagógica, havia baixo índice de reprovação e evasão, grande participação da comunidade e dos alunos nas decisões gerais; defendia-se a integração entre teoria e prática com ênfase nos estudos do meio, a busca da formação integral do indivíduo, práticas de avaliação diferenciadas, entre outras características diferenciadoras e inovadoras. Disponível em:

<[https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870\\_ARQUIVO\\_TRABALHOSU\\_BMETIDO\\_XIIICONTRONACIONALDEHISTORIAORAL\\_2016.pdf](https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSU_BMETIDO_XIIICONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf)>

<sup>221</sup> Maria Eliza Furquim Pereira Nakamura: Sua tese de doutorado intitulada “*Ginásios Vocacionais: estudo narrativo de uma proposta educacional da década de 1960*” tem como objetivo constituir uma história dos Ginásios Vocacionais Estaduais.

No decorrer da disciplina, ao abordar a presente temática, a professora colaboradora trabalhou com os alunos dois artigos escritos por Eliza (em parceria com seu orientador) sobre sua tese, sendo eles: a) GARNICA, A.V.M.; NAKAMURA, M.E.F.P. Mapear instituições educacionais e suas práticas: os Ginásios Vocacionais paulistas. *Revista Brasileira de História Oral*, 2018 e b) Nakamura, M. E. F. P., & GARNICA, A. V. M. (2018). Aspectos do ensino de matemática nos Ginásios Vocacionais paulistas: integração de disciplinas e matemática moderna. *EMP-Educação Matemática e Pesquisa*, 20(2), 85-112; juntamente com alguns trechos de textualizações presentes na mesma.

eles (alunos) já conhecem, mas que faz sim a diferença. E foi um tema muito bacana que ficou muito marcado para eles, sabe? Então, eu acho que é bem interessante. E por esses assuntos, sejam coisas, às vezes, da própria cidade ou coisas que, por vezes, eles trazem de fora. Há temas que eles trazem de fora, que aconteceu em determinado período, enfim. Mas, não sei te falar temas específicos. É mais nesse sentido, digamos, de como estudá-los, explorá-los.

***Poderia contar um pouco sobre a disciplina, em termos de objetivos e metas para a formação de professores?***

Então, a disciplina eu falo que ela é bem extensa e seus objetivos falam um pouco do desenvolvimento do pensamento histórico e sociológico em relação ao processo da Educação da Matemática. E o mais interessante que eu vejo é quando você trabalha essa questão da História de modo a abordar a História da Educação no Brasil e depois vai relacionando algumas questões na Matemática e, junto a isso, algumas questões da Sociologia.

Eu acho que essa disciplina tem um panorama e uma trama bem interessante para se pensar, para os próprios alunos pensarem. Algumas coisas que aconteceram, muitos deles (alunos), às vezes, falavam assim: “Ah, mas como o professor tratava o aluno desse jeito?”; “Mas, como que a aula era desse jeito?”. Lembro que uma das coisas que eles sempre falavam era: “Ah, porque o professor não era muito dinâmico, ele não usava material e tudo mais”. Isso nós temos uma noção de hoje. Quando falamos isso: “O professor não é muito dinâmico, ele não trabalha muito com material”, é uma coisa que hoje se tem muito isso e é muito divulgado. Mas, tiveram períodos em que os alunos não tinham nem livros didáticos. Então, são períodos bem diferentes. E acho que esses aspectos de irmos perpassando pelos períodos da História da Educação e como isso foi acontecendo, por exemplo, vemos alguns períodos em que a política influenciava fortemente na Educação. Então, os aspectos políticos, históricos, como eles vão influenciando na Educação, eu acho que são muito importantes, pois fazem com que eles tenham visão e comecem a desenvolver um pensamento de modo a também pensar no hoje. Hoje, como a política tem influenciado na Educação? Como esses aspectos culturais, epistemológicos vão influenciando na mesma? Então, eu acho que essa questão da disciplina, de ir proporcionando ao aluno uma reflexão sobre essas questões e sobre essas tramas que vão acontecendo, que a Educação não é aquele “caixotinho” sozinho, separado de tudo, é bem interessante pensarmos nisso.

Eu não sei muito bem como é o currículo do curso de Licenciatura em Matemática daqui da Unesp, mas acho que é uma disciplina importante, nesse sentido, porque tem algumas disciplinas que os alunos irão pensar especificamente na prática, na sala de aula, na didática, na metodologia. E nessa disciplina, acho que eles têm uma visão um pouco mais ampla disso. No entanto, lembro que eles comentavam algumas vezes que estavam vendo alguns textos na disciplina de Didática e que eram muito parecidos com os temas que nós estávamos trabalhando e como que uma coisa ia complementando a outra. Então, acho que isso é bem interessante.

A disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” traz uma visão um pouco mais ampla, um pouco mais de “fora”, digamos, para pensar a Educação e pensar a Matemática. Como a Matemática foi acontecendo no currículo? Como foi se dando essa transformação e até mesmo como ela foi servindo ao longo do tempo? Enfim, como foram acontecendo essas transformações? Então, eu acho que nesse seguimento da disciplina, eu colocaria isso, essas metas, esse desenvolvimento mais amplo desses pontos de vista político, histórico, epistemológico.

***É a primeira vez que ministra essa disciplina?***

Sim!

***Já ministrou disciplinas que se aproximassem da mesma proposta pedagógica? Se sim, poderia fazer uma comparação?***

Até hoje, na graduação, eu lecionei três disciplinas. No segundo semestre de 2017 lecionei “Desenho Geométrico e Geometria Descritiva” para a turma da Matemática e “Álgebra Linear” para a turma da Física aqui na Unesp de Rio Claro. Se formos pensar em termos de aproximações de área, é muito difícil. Claro que tem algumas coisas que vamos tentando fazer uma relação ou outra, mas, assim, não há uma relação nesse sentido, de dizer que são áreas correlatas. Mas, claro que algumas coisas que fiz nessa disciplina, tiveram influência do que eu já havia feito nas outras disciplinas ministradas. Questões como tentar fazer com que os alunos se desenvolvessem um pouco mais, no sentido de trabalharem em grupos, de pensarem entre eles sobre determinados aspectos da disciplina e depois eles compartilharem isso e tudo mais, foram coisas que fui fazendo. Por exemplo, tanto a

disciplina de “Álgebra Linear”, quanto a disciplina de “Desenho Geométrico”, claro que eram disciplinas em que a dinâmica era um pouco diferente, eu tentei trabalhar dessa forma. Em “Desenho Geométrico” eles sempre faziam as construções com régua e compasso. Então, dava um determinado tema para eles trabalharem e eles iam tentando fazer a construção com base nos conhecimentos que eles já tinham. Com isso, eles iam interagindo entre eles, interagindo comigo, eu sempre ia passando de mesa em mesa para ir tirando as dúvidas mais pontuais. Em “Álgebra Linear” também fazia algo parecido, mas era meio que assim, eu combinava com eles: “Olha, vocês vão estudar em casa determinados exemplos, determinados exercícios ou até mesmo a aula que eu dei e vocês tem até tal dia para me mandar quais foram as dúvidas dessa aula”. Então, na aula seguinte, começava a aula com as dúvidas que eles haviam me mandado no *e-mail*, seja de um determinado exercício que eles tivessem tido dúvida ou outra coisa. Então, com base nessas dúvidas organizava uns dois ou três exercícios para eles fazerem em sala e eu poderia ir acompanhando-os mais de perto. Logo, essas dinâmicas de colocar eles para se movimentarem um pouco e irem trabalhando um pouco, também foi uma das coisas que fui tentando fazer na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”. Com isso, acho que seriam essas aproximações. Agora, do conteúdo em si, são propostas diferentes. Mas, a proposta de trabalho, mais ou menos, dentro dessas vivências que fui vendo o que dava certo, o que não dava, ou até mesmo quando vamos dando aula, sentimos: “Olha, se você fizer determinada coisa, isso não vai dar certo”. Então, dentro dessas experiências que eu tive anteriormente, mais ou menos, foi o que eu havia planejado. Claro, que o fato de a professora Heloisa também ter ministrado esta disciplina, foi algo que me ajudou muito na hora de planejá-la, pois nós sentamos, planejamos, conversamos sobre a disciplina, como ela (Heloisa) havia trabalhado a mesma em anos anteriores, o que havia dado certo e o que não tinha dado. Então, essas foram algumas coisas que foram ajudando nessa disciplina.

***Conte como foi sua experiência nessa disciplina. Os objetivos e as metas traçados (as) foram alcançados?***

*[Risos]*

Olha, essa disciplina foi muito bacana lecioná-la! Como comentei, nunca havia a ministrado. E essa questão se os objetivos e as metas que foram traçadas foram alcançados, é muito relativo, pois, para mim, até certo ponto sim, foram alcançados, mas, para os alunos

talvez não. Mas, é claro que algumas coisas hoje (após o término da disciplina) a gente pensa. Às vezes, o modo de trabalhar, por estar muito envolvida, às vezes, com essa questão da Pós (Graduação), de muito trabalho, muitas atividades e tal, às vezes, tentamos também inserir isso na graduação e isso não dá muito certo. Só algumas coisas que dão certo. Mas, eu gostei muito da experiência de dar esta disciplina porque foi uma disciplina que eu pude colocar em prática algumas coisas que já tinha visto em algum momento ou em algum congresso ou em alguma palestra, ou nas próprias aulas da graduação. Por exemplo, o trabalho com narrativas, poder trabalhar com narrativas em uma disciplina da graduação, poder pensar em algumas coisas. Então, nesse sentido, isso foi muito interessante. Poder colocar em prática aquilo que estou estudando, que venho estudando há um tempo e colocar em uma sala de graduação para que eles passassem por essa experiência de escrever e isso é bem interessante, trabalhamos bastante essa questão da escrita dos alunos. Um dos objetivos da disciplina é isso, que o aluno desenvolva essa capacidade de escrita, leitura, interpretação e tudo mais. Então, sempre ficava pensando nisso: “Como eu vou fazer isso?” Porque sabemos que nos primeiros períodos da graduação em Matemática, os alunos não estão muito acostumados a escrever. É muito difícil para eles esse exercício de escrita. E isso, para mim, era muito desafiador. Como ia tentar trabalhar com eles esse exercício de escrita, mas que ao mesmo tempo não fosse uma coisa escrita só pela escrita, mas que ela desenvolvesse algo neles? Eu poderia pegar e toda aula, por exemplo, só trabalhar com resumo de texto. É uma forma de trabalhar com a escrita do aluno. Ele vai ler, interpretar aquele texto e depois vai expor em um resumo aquilo que ele compreendeu. Mas, para mim era muito desafiador isso e principalmente essa questão das narrativas: como eu ia inseri-las? Eu queria inserir as narrativas em uma disciplina, mas como eu ia fazer isso? Então, eu vejo que dentro do tempo que tínhamos para trabalhar os temas que estavam na proposta da disciplina, eu acho que consegui cumprir. Eu acho que eles entenderam um pouco e talvez tenha sido até um “choque” de tentar pensar coisas outras que não seja aquilo que está ali. Como eu vou me colocar no lugar daquele professor da década de 1960 em que se tinha uma escola com uma estrutura física precária, o salário era baixo, coisas do tipo. Então, talvez tenha sido um “choque” em alguns momentos, mas eu acho que eu consegui fazer isso, fazer com que eles (alunos) desenvolvessem esse pensamento de pensar historicamente, de pensar nessas relações que acontecem na Educação e, a partir disso, não só pensar sobre isso, mas também como que por meio dessas reflexões que faço, trago isso para a minha prática, seja pensando no estágio supervisionado, seja

pensando no Pibid, seja no Residência Pedagógica<sup>222</sup>, como vou pensando nessas coisas. Então, acho que consegui cumprir a meta. Embora, eu comentei, sempre tem as reclamações [Risos], sempre tem essas questões que, em certas ocasiões, nós colocamos alguma coisa que achamos que está super legal e, às vezes, para eles não é tão legal. Às vezes, estamos lá super animada “tocando” a disciplina. E para mim, acho que talvez isso tenha sido um defeito, porque fui muito empolgada para essa disciplina e acho que essa empolgação, por um lado, talvez tenha “sufocado” ou sobrecarregado um pouco os alunos na disciplina. Mas, de um modo geral, acho que ela cumpriu com os requisitos, com essa meta de formação.

#### **4.4 Segunda parte da entrevista realizada com a professora Iara Letícia Leite de Oliveira sobre a intervenção envolvendo a HO como abordagem pedagógica e as abordagens fazendo uso de outras formas narrativas.**

##### **Sobre a História Oral e a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.**

*Falando um pouco agora sobre a História Oral e a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”. O que você tem a dizer sobre a História Oral como abordagem pedagógica, visto que também trabalha com a mesma como metodologia de pesquisa?*

É bem interessante!

Você está trabalhando na sua pesquisa com a História Oral como metodologia de pesquisa, mas ao mesmo tempo ela também é essa prática pedagógica. E eu acho que a História Oral como prática pedagógica, vai levando o aluno da Licenciatura a pensar em determinadas situações, circunstâncias, vivências, que talvez pelas suas experiências pessoais, ele não teria esse contato. Ou, muitas vezes, ele vai tendo essas vivências e essas relações pessoais, seja pensando em sala de aula ou não. Mas, a História Oral vai trazendo

---

<sup>222</sup> O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Disponível em: < <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>.

essas questões para que elas sejam problematizadas, para que o aluno pense na prática dele, como que a partir dessas questões que eu vejo nas entrevistas que eu fiz ou no trabalho que eu realizei, como eu vou fazendo isso, como eu vou pensando na minha própria prática, ou até mesmo, como eu posso implementar isso na minha prática. Eu acho que trabalhamos muito nesse viés com a HO na disciplina. Levar situações para que elas sejam problematizadas e, a partir disso, como eles vão pensar isso na própria prática deles quando se tornarem professores ou enquanto estão vivenciando na Universidade e no estágio algumas experiências em sala de aula. E é muito interessante, porque quando nós pensamos na HO, nas narrativas que são produzidas a partir dos sujeitos, é muito interessante nós pensarmos porque, por exemplo, em algumas situações durante a disciplina, tomando como exemplo o estudo sobre os Ginásios Vocacionais que foi um dos temas, no qual, trabalhamos um pouquinho com algumas textualizações. Tem algumas coisas que eu poderia simplesmente entrar no site, olhar os documentos e dizer: “Olha, o currículo do Ginásio Vocacional era esse, a prática que eles trabalhavam era essa, os professores faziam tais atividades, faziam viagens assim, realizavam determinadas visitas na comunidade e tudo mais”. Mas, tem certas coisas que o documento é limitado. Ele não vai me trazer todas as coisas e quando eu olho para as narrativas dos professores e dos alunos que vivenciaram essa época do Ginásio Vocacional, elas relevam coisas que não estão no documento. Pode até estar no documento, mas, às vezes, vai muito além. São coisas que, às vezes, estavam “escondidas”<sup>223</sup>, que ninguém sabia e só tal pessoa vivenciou. E eu acho que isso é muito interessante. Por isso, que eu acho que essa questão dos Ginásios Vocacionais chamou muito a atenção dos alunos. Era uma coisa que para eles, era desconhecida. Eles não tiveram esse contato. Então, eu acho que é muito interessante essa questão quando nós trabalhamos a HO como prática pedagógica. Não é só a questão do desenvolvimento do pensamento histórico em si, mas é você compreender os diversos aspectos escolares que envolvem a Educação e ir desenvolvendo esse pensamento a partir disso, mas esses aspectos escolares estão fundados em determinadas questões históricas, sociológicas, epistemológicas, políticas e como a partir dessas problematizações, ele (estudante) vai entendendo essas práticas que aconteciam na sala de aula. Desse modo, vão compreendendo algumas concepções de Educação, de Matemática, de Educação Matemática. Então, eu acho que é bem nesse sentido, sabe, de problematizar com a HO.

---

<sup>223</sup> “escondidas”: ocultas; subjetivas.

***O que tem a dizer sobre a abordagem da História Oral no ensino de História da Educação Matemática e também de assuntos relativos à Sociologia e Educação Matemática?***

Talvez eu tenha respondido junto com a outra pergunta anteriormente. Mas, eu acho que quando pensamos na HO como essa produção, criação de narrativas como fontes históricas, em que elas vão narrar determinadas experiências dos professores, eu acho que ela (HO) permite pensarmos sobre determinadas questões, seja da História da Educação Matemática, seja da Sociologia da Educação. Como a Educação foi se constituindo ou como que as relações foram se constituindo ali. Então, eu acho que a HO vai contribuindo nesse sentido, de repensar algumas questões da História da Educação, de repensar a própria profissão do professor, como essa profissão foi passando por determinadas transformações ao longo do tempo. E daí eu acho que é um pouco nessa direção, sabe? Não sei... É muito complexa essa pergunta. Eu acho que é um pouco disso, porque quando olhamos para essas narrativas e a problematizamos, eu acho que vão aparecendo até mesmo concepções de Educação Matemática ou como a Matemática era tratada, como ela foi se inserindo no currículo ou como a profissão do professor foi sendo traçada de um determinado modo ao longo do tempo, ou seja, como ela foi se transformando naquilo que é hoje. Então, eu acho que a HO ela permite essa visão mais ampla.

Sobre o que eu comentei, dessas questões digamos que “escondidas”, que, às vezes, em alguns documentos não aparecem, mas aquela fonte da pessoa, a entrevista daquela pessoa, às vezes, revela coisas que até então você não conhecia e que a partir daquilo, você começa a repensar algumas questões que estavam relacionadas, seja aquela cidade ou aquele determinado local, como a Educação foi se construindo naquele lugar. Então, eu acho que é mais ou menos isso. Mas, essa questão é meio complexa para mim. *[Risos]*

***Gostaria de saber a sua opinião sobre essa intervenção que propusemos conjuntamente: utilizar a História Oral como uma abordagem pedagógica na disciplina de “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, em termos de sua experiência, ou seja, já havia realizado alguma proposta semelhante? Se sim, como foi?***

Não, nunca havia realizado. Foi a primeira vez que trabalhei com a HO, a partir de uma intervenção como essa com os alunos.

Eu acho que é muito interessante pensarmos. Acho que o primeiro desafio dessa intervenção não era convencer os alunos, mas era mostrar para eles qual é a motivação de se fazer isso: porque é importante eu trabalhar com a HO? Pois, eu poderia simplesmente ter pego algum texto e dar para eles lerem sobre determinados temas ali ou até mesmo ter chamado um professor para fazer uma palestra sobre aquelas temáticas. Então, eu acho que um primeiro desafio foi esse, sabe? Levar os alunos a pensarem qual é a importância da HO? O que a HO tem que outras metodologias, por exemplo, não nos dariam elementos para pensarmos a respeito daquelas temáticas? Então, acho que um primeiro desafio foi esse. E daí os outros desafios foram vindos ao longo da caminhada porque é ir mostrando para eles: “Olha, para montar um roteiro, você precisa conhecer sobre o tema. Não tem como você elaborar um roteiro se você não conhece um determinado tema”. “Para você entrevistar, quem você vai escolher? Porque você está escolhendo essa pessoa para fazer a entrevista?” Depois, o cuidado ao transcrever a entrevista, como você vai tratar essa entrevista, fazer a textualização, todos os cuidados que você tem que ter com a pessoa de modo que o sentido daquilo que a pessoa falou não seja alterado ou então não apareça do modo como ela falou, e como eu vou olhar para aquela entrevista e pensar sobre aquilo que eu estou falando. Embora, a gente entende que é um trabalho em colaboração da pessoa que concedeu a entrevista e do entrevistador. Então, assim, eu achei esse trabalho com a HO, não só essa intervenção que trabalhamos ao longo da disciplina que foi propriamente, digamos assim, eles executarem a HO, eles desenvolverem a HO para conhecerem determinado tema, mas até as outras inserções: trabalhar com algumas textualizações de membros do GHOEM<sup>224</sup> e problematizar alguns temas da disciplina a partir delas, algumas coisas assim. Eu acho que isso foi muito importante para desenvolver o pensamento deles e para eles terem contato com outras coisas, com outra forma de se produzir conhecimento. Como comentei, no início da disciplina, sempre percebia que era muito “agarrado”<sup>225</sup> a essa questão de textos: “Ai, eu vou ler um determinado texto e isso me basta” e daí ao longo da disciplina fomos tentando fazer essa interlocução: o que eu vi nesse texto e que está presente nessa narrativa? Ou, o que essa narrativa me diz, ou seja, quais elementos ela me dá para falar sobre esse determinado contexto? Então, eu acho que isso foi bem interessante. Pensarmos como se analisa ou como se trabalha um determinado período histórico intercalando essas narrativas transcritas,

---

<sup>224</sup> Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), liderado por Antonio Vicente Marafioti Garnica (Unesp, Bauru) e vice-liderado por Heloisa da Silva (Unesp, Rio Claro). Maiores informações em seu site ([www.ghoem.org](http://www.ghoem.org)) ou diretório (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/>).

<sup>225</sup> “agarrado”: preso, vinculado.

produzidas com base nos pressupostos da HO, e até eles mesmos, como eu vou pensar sobre determinado tema a partir da entrevista que eu realizei com o professor. Então, eu acho que foi bem interessante!

*No que, segundo o seu ponto de vista, as etapas utilizadas na abordagem com a História Oral (memória individual sobre o tema a ser pesquisado, estudo do tema por textos, elaboração do roteiro para a entrevista, a entrevista, a transcrição e textualização) colaboraram com a disciplina? Mudaria alguma coisa? O que?*

Eu não sei se eu mudaria, embora tenha sido isso uma das coisas que os alunos reclamaram, que era muito trabalhoso eles fazerem tudo isso e, diante disso, foi desafiador, pois eles não conheciam a História Oral. Então, primeiro você faz um exercício de familiaridade com eles a HO, para eles se familiarizarem com o que é a HO, vai tentando dar alguns exemplos, tentando falar alguma coisa. Então, eu não sei se teria alguma coisa assim para fazer de modo que “amenizasse” um pouco, digamos que assim, esse trabalho ou esse desespero deles.

A proposta da memória individual era para que eles justificassem um pouco o motivo da escolha do tema, se já tinham algum conhecimento sobre aquilo e tal. Com isso, digamos que o primeiro trabalho deles foi esse, executar essa atividade. Então, ali eu acho que eles já iam se sensibilizando um pouco com o tema que eles haviam escolhido e aí tiveram várias justificativas, seja pelo motivo de: “Ai, eu já ouvi falar disso e eu tenho interesse em conhecer um pouco mais” ou “Ah, eu já conhecia isso, mas eu quero me aprofundar” ou “Ai, eu luto por essa causa e eu quero trabalhar com isso, quero mostrar para os meus colegas qual é a discussão que se tem em torno disso, desse contexto”. Então, eu acho que esse foi um primeiro movimento bem interessante para eles pensarem: O que eu quero com esse tema? Acho que isso era uma primeira questão que eles iriam trabalhar. E daí todas as outras coisas que eles foram estudando, pegando textos bases, a elaboração do roteiro, eu acho que isso foi dialogando muito para esse desenvolvimento do pensamento histórico, sociológico, político, epistemológico. Deles olharem para o tema e como que, a partir daquilo que o professor falou na entrevista ou a partir daquilo que eu conheço, como eu vou colocar esse tema em sala de aula? Como eu vou trabalhar isso? Desse modo, é interessante também pensarmos algumas coisas porque, assim, alguns temas eles já haviam tido contato. Por exemplo, “Inclusão Escolar” sempre tem uma discussão em uma disciplina ou outra. Mas, tinha alguns temas que

eles viam como importantes de serem discutidos e que, às vezes, são discutidos apenas em alguns espaços fora do campus ou em um determinado grupo restrito do campus. Por exemplo, alguns temas como “Questões de Gênero”, “Cotas na Universidade”, são temas que muitas vezes não são discutidos em disciplinas, sendo um público bem seletivo dentro da Universidade que fala sobre isso ou em qualquer espaço. Então, eu acho que isso para eles também foi bem interessante, sabe? Eles poderem dialogar com os colegas a partir daquilo que eles pensam, conhecem e vivenciam. Trazer alguns exemplos, relatar como é o contexto de algumas discussões fora do ambiente da Universidade, mas também como inserir isso dentro dela e mais que isso, e eu acho que isso é muito interessante também, que propiciou eles a pensarem e, muitas vezes, tentamos fazer um exercício que era assim: como que a partir disso que eu vi aqui, eu posso levar essa discussão para a escola? Porque não é só na Universidade que esses assuntos não são abordados, mas, na própria escola, muitas vezes também não são trabalhados. Como eu vou desenvolver projetos na escola que eu vou lecionar ou na que eu estou atuando? Como eu promovo esses tipos de discussões que muitas vezes os alunos, sejam da Universidade ou da escola, não têm contato? Então, nesse sentido, eu acho que isso foi muito interessante, que vai alinhando com a disciplina. Como eu vou pensando historicamente essas coisas, como foram acontecendo. O tema “Questões Raciais”... Como isso foi acontecendo historicamente? Esse preconceito que temos até hoje, como isso foi acontecendo, como foi se inserindo no Brasil? Então, foram várias coisas que eles foram pensando dessa forma, em um contexto mais amplo e, desse modo, foi propiciando pensar, compreender questões culturais, históricas, políticas que estão envolvidas nisso. Então, acho que foi bem interessante nesse sentido, essas etapas que eles foram percorrendo até chegar no resultado, não é nem no produto final que nós pensamos a HO como esse processo, mas quando eles chegam nessa narrativa. O que essa narrativa pode me dizer sobre esse determinado tema? O que eu posso discutir com ela? Então, acho que isso é bem interessante!

*Contamos com seu apoio para o levantamento dos temas que seriam sugeridos aos alunos, durante a realização da atividade. Estes temas foram (alguns você até já comentou): Políticas de Ações Afirmativas, Questões Raciais, Questões de Gênero, Cotas na Universidade, Movimentos Sociais e Educação Matemática, Inclusão Escolar e Educação Matemática e Educação Matemática Crítica. Gostaria de saber por que a escolha de tais*

*temas? Qual a ligação destes temas com os assuntos trabalhados em sala, no decorrer das aulas da disciplina?*

Primeiro, que um dos conteúdos programáticos da disciplina trata um pouco sobre a questão da história e cultura africana, ou seja, como desenvolver sobre a cultura africana na disciplina. Com isso, eu acho que alguns temas já se enquadram nisso. Já os outros temas, eu lembro que quando eu vi o planejamento da Heloisa dessa disciplina, tinha alguns temas, por exemplo, “Inclusão Escolar”, “Educação Matemática Crítica”, eu acho que eram temas que estavam na própria ementa do curso e que não estavam dentro daquilo que eu havia planejado, havia pensado. Mas, olhando para eles, pensei: “Olha, são temas que dá para trabalhar”. E depois eu fui pensando em algumas outras coisas que seriam interessantes e que são temas que eles (alunos) abordam na disciplina, mas que ao mesmo tempo, eles não são tratados em outros espaços e que de certa forma é um desafio, pois são temáticas que tratam de lutas históricas, de lutas sociais, de pessoas que hoje estão lutando por algumas dessas questões, que vêm discutindo sobre isso. Então, a escolha ela foi muito em torno disso.

Dentro da disciplina, tem-se esse viés da Sociologia da Educação de modo que podemos discutir um pouco e ampliar essa discussão na mesma. Além disso, alguns alunos da disciplina eu já conhecia. Então, mais ou menos, eu sabia de algumas lutas de alguns deles. Então, eu já sabia que alguns tendiam a determinados temas, a discutir determinadas questões e tudo mais. Eram envolvidos com algumas discussões. Então, eu fui tentando fazer isso: olhar um pouco para a turma, qual seria o interesse deles e daí, é claro, não foram todos os alunos porque eu não conhecia todos, mas eu sabia de alguns e também algumas questões que estavam na disciplina. E nesse sentido, é bem interessante nós pensarmos, esses temas escolhidos eu acho que todos eles perpassaram pelos textos que trabalhamos. O primeiro a ser trabalhado em sala foi o vídeo “O perigo de uma História Única”<sup>226</sup> e isso foi um tema que marcou bastante eles (alunos). Como discutir, como fazer para que não tenha a história única? E esses temas que foram sugeridos, quando olhamos para um contexto mais geral de uma sociedade, nós vemos que têm muitas histórias únicas nesses temas: a história única das cotas, das políticas de ações afirmativas, do gênero, das lutas raciais, da inclusão, da Matemática Crítica. Então, temos a história única de cada um desses pontos que a sociedade vai “jogando” e quando esses alunos vão discutir e trazer o ponto de vista deles, as pessoas

---

<sup>226</sup> “O Perigo de Uma História Única” – Chimamanda Adichie. Disponível em:  
< <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ> >

não aceitam e aí temos todo um histórico de preconceitos, de questões que ofendem. Então, eu acho que isso foi muito interessante, de trabalharmos com esses temas de modo que até para os próprios alunos não haver essa história única, porque, às vezes, pensamos assim: “Ah, porque o aluno que está na Universidade ou ele é a favor de algumas questões ou ele minimamente vai respeitar algumas questões”. E quando eu falo dessa questão do respeito, me refiro principalmente às “Questões Raciais” e às “Questões de Gênero”. Mas, durante as discussões em sala, pôde-se observar que alguns estudantes eram extremamente contra aquele tipo de discussão na sala de aula e ficaram extremamente incomodados a ponto de sair da sala. Então, eu acho que foi muito interessante, eleger esses temas para se trabalhar, porque o estudante poderá falar que pelo menos uma vez na vida ele ouviu e discutiu sobre isso, enfim, teve a oportunidade de discutir sobre. E daí cada um com a sua individualidade, cada um com aquilo que tinha interesse, escolheu o tema e foi discutir sobre isso. Alguns defendendo a causa, outros desenvolvendo um pensamento em relação a um determinado tema, fazendo com que os colegas pensassem e tudo mais. Então, eu acho que foi bem interessante. Portanto, não teve uma escolha muito pontual, mas foram esses contextos que foram me ajudando a pensar nesses temas e até mesmo por tratarem de questões as quais eu queria poder discutir em uma disciplina porque não temos uma disciplina específica para discutir, por exemplo, “Questões Raciais”. Digamos que nem é uma disciplina específica para discutir “Questões Raciais”, mas uma disciplina que engloba essas questões. Então, eu ficava sempre pensando: “Poxa, é oportunidade de discutir sobre isso, deles pelo menos poderem terem essas discussões”. E foi muito interessante a abordagem de alguns temas, a forma como eles foram abordando algumas questões, algumas discussões que foram aparecendo. Então, esses temas complementaram a disciplina, nesse sentido, essas discussões mais amplas que reverberam na Educação, que elas estavam ali diretamente em contraste com a Educação. E muitas vezes, os alunos não sabem como discutir, como levar isso. Eu lembro que teve uma das aulas que até discutimos sobre isso: como vamos discutir sobre um determinado tema ou outro dentro da sala de aula? E é muito interessante pensarmos porque, às vezes, eles ficavam assim: “Ah, professora, mas vão pensar que nós estamos ‘levantando a bandeira’<sup>227</sup>”. Não, não é isso. Não é questão de: “Ah, porque eu estou levando para a escola, porque eu estou defendendo isso e tudo mais”. Não, mas sim proporcionar com que o aluno reflita também sobre aquilo. Por exemplo, comentamos e refletimos: “Porque quando

---

<sup>227</sup> “Levantar a bandeira”: fazer parte, se orgulhar e espalhar uma ideologia, um tema, um grupo, uma classe, etc...

analisamos a estatística de mortes de jovens e adolescentes a mesma é maior em relação à negros?”. Isso tem uma explicação e nós sabemos qual é. Outro exemplo, porque as pessoas homossexuais vivem a metade do tempo que os heterossexuais vivem na sociedade brasileira? Então, tem algumas coisas para serem discutidas. Dessa forma, acho que é bem interessante.

Achei muito interessante todas as discussões que foram surgindo a partir desses temas e modos de se problematizar isso na prática dos alunos, porque eu acho que além deles poderem discutir sobre os temas, conhecerem sobre e isso é muito interessante, pois quando eu pegava os diários deles (alunos), muitos falavam que nunca tinham ouvido ou presenciado uma discussão desse tipo e também nem sabiam o que significavam determinados termos ou o do que se tratavam determinadas discussões que vinham sendo feitas. Então, alguns alunos não sabiam. Ao mesmo tempo, tinham um ou dois que achavam que aquilo não era interessante de ser discutido nessa disciplina. Então, teve essa questão, alguns querendo, outros não. Mas, de modo geral, eu acho que sensibilizou, ajudou bastante a desenvolverem esse pensamento crítico e reflexivo em torno dessas temáticas.

*A sequência escolhida para a apresentação dos temas propostos aos alunos teve alguma finalidade? Qual seria?*

Deixe-me lembrar a sequência.

*[A professora consulta suas notas de aula]*

*A sequência escolhida foi “Políticas de Ações Afirmativas”, “Questões Raciais”, “Questões de Gênero”, “Cotas na Universidade” ...*

Isso. Depois “Movimentos Sociais e Educação Matemática” ... Era esse que eu estava me esquecendo. O tema “Movimentos Sociais e Educação Matemática” também foi muito interessante para os alunos refletirem. Algo que foi bem interessante, é que a discussão sobre essa temática coincidiu bem na semana seguinte à uma Paralisação Nacional da Educação<sup>228</sup>

---

<sup>228</sup> **Greve Nacional da Educação – 15 de maio de 2019**, data em que professores, estudantes, técnico-administrativos (as) paralisaram as atividades em todo o país. O objetivo foi denunciar os inúmeros retrocessos, como o contingenciamento de recursos para as universidades públicas, a desqualificação da atividade docente, as tentativas de cerceamento da liberdade de expressão, o fim dos concursos públicos, os ataques à autonomia

que ocorreu no Brasil. Então, isso também foi muito interessante. Poder pensar: O que os movimentos sociais contribuem com a Educação? Uma discussão sobre alguns aspectos fora da escola, fora da sala de aula.

Olha, em relação a sequência escolhida das apresentações, há alguns temas que se entrelaçam quando vamos pensar. Por exemplo, “Políticas de Ações Afirmativas”, “Cotas na Universidade”, “Questões de Gênero”, “Questões Raciais” e, principalmente, as “Questões Raciais” juntamente com essa questão das Cotas, eu acho que esses temas se entrelaçam muito. Então, eu busquei meio que colocar primeiro as “Políticas de Ações Afirmativas” para eles apresentarem: quais são essas políticas? Dentre as Políticas de Ações Afirmativas, as cotas são uma delas. Então, eu tentei fazer essa organização só para que eles começassem a tomar uma visão mais geral, digamos assim, e depois irem “afunilando”<sup>229</sup> com os outros temas. Agora, por exemplo, a questão dos “Movimentos Sociais”, “Inclusão Escolar” e da “Educação Matemática Crítica” e aí a “Educação Matemática Crítica” teve um motivo por estar por último na sequência, pois ela seria meio que como um fechamento, de proporcionar esse diálogo. O Ole<sup>230</sup> fala muito dessa questão dialógica quando ele trata da questão da “Educação Matemática Crítica”. Então, foi um modo de “fechar”. Depois de discutir todos esses temas, “fechar” com o seguinte questionamento: como acontece esse diálogo crítico em relação à Educação Matemática? Então, não teve uma escolha muito certinha para alguns temas, mas alguns, pelo menos no meu ponto de vista, eu achei interessante que eles ficassem em primeiro de modo a dar essa visão mais ampla porque senão poderia ficar uma coisa meio que repetitiva. Enfim, foi mais ou menos isso que eu pensei a princípio ao elencar a sequência dos temas.

***O que tem a dizer sobre esse trabalho que desenvolvemos com os alunos sob a abordagem da História Oral, em termos dos objetivos dessa disciplina?***

Acho que já respondi um pouquinho disso. Eu acho que ela (disciplina) ajudou os alunos a pensarem isso. É como eu comentei...O que acontece? Quando você chega em uma

---

universitária, o congelamento de salários, a militarização das escolas, o Ensino Domiciliar, o projeto Escola sem Partido, a privatização e a precarização da educação com o aprofundamento das políticas de mercantilização, a tentativa de eliminar as eleições democráticas para dirigentes, entre outros fatores, além da destruição da Previdência Social prevista pela PEC 6/19 (Reforma da Previdência).

<sup>229</sup> “afunilando”: restringindo; limitando; delineando, definindo.

<sup>230</sup> Ole Skovsmose: Professor Emeritus do Department of Culture and Learning da Universidade de Aalborg na Dinamarca e professor voluntário do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp/ Rio Claro onde atua como orientador de mestrado e doutorado.

turma de graduação e eu acho que isso vale para qualquer área, seja na Matemática, Física, Biologia, enfim, tem-se muito essa visão especializada: “Eu tenho que saber Cálculo”, “Eu tenho que saber Álgebra”, “Eu tenho que saber muito bem Geometria para poder ensinar”. Então, se foca muito nessa questão mais especializada da Matemática, de modo a saber conta, cálculo e tudo mais. E eu acho que, assim, poxa, eles estão se formando como professores. Muitas dessas questões que foram trabalhadas na disciplina é bom estarem presentes em sala de aula. Eles (licenciandos) irão ter contato com isso não só na sala de aula, mas em qualquer ambiente que eles estiverem. É importante!

Eu sempre comento que tem uma frase no livro do Antônio Nóvoa<sup>231</sup>, na qual, ele fala que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor (NÓVOA, 1992, p. 15)”. E é isso mesmo! O professor não está isolado, ele vive na sociedade, ele está ali convivendo com outras pessoas, ele tem as suas vivências, tem um contato com o contexto social, com o contexto em que ele vive. Então, ele precisa saber discutir sobre essas questões. Ele precisa pelo menos conhecer para colocar em prática, seja para auxiliar a desenvolver um projeto na escola, seja para trabalhar com seus alunos em torno disso. Então, acho que essa abordagem com a História Oral propiciou isso: trabalhar com essas temáticas do ponto de vista de um sujeito, porque tinha também um motivo deles escolherem uma determinada pessoa. Quando eu fui planejar essa atividade, um dos critérios estabelecidos era exatamente esse: eles podiam escolher um tema que quisessem trabalhar, mas o critério era que fosse um professor falando. Eles poderiam, por exemplo, chamar uma pessoa que não fosse professor, mas que ela era especializada naquele assunto. Mas, eu queria que fosse um professor justamente para que tivéssemos um espaço para problematizar as questões da escola, as questões da Educação, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior. Por exemplo, eu acho que uma das narrativas que mais me tocou foi a do grupo que apresentou sobre “Questões de Gênero”, em que eles entrevistaram a professora Gabriela Naomi<sup>232</sup>. E ela conta sobre o preconceito que ela sofre de outros professores na própria escola. Então, assim, é uma *trans*

---

<sup>231</sup> NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é um professor universitário português, doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e História Moderna e Contemporânea (Paris-Sorbonne). Atualmente, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade. É autor de mais de 150 publicações, entre livros, capítulos e artigos, editadas em 12 países. As suas investigações e interesses incidem sobre história e psicologia da educação, educação comparada, e formação de professores.

<sup>232</sup> Gabriela Naomi de Souza Santos – Primeira mulher transexual negra a se formar. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus Rio Claro.

negra que está na escola, possui Ensino Superior, está ensinando, está dando aula e ela nas reuniões com os professores, no ambiente escolar, sofre preconceito. Então, eu acho que a História Oral possibilitou isso: Quais são essas marcas, essas vivências do sujeito nesse tema? E no caso da Gabriela, ela não só fala sobre como também vivencia.

A HO também possibilitou refletirmos: Como isso reverbera no ambiente educacional? Como podemos discutir sobre esses temas no ambiente da Educação? Então, acho que foi bem interessante as discussões em torno disso! Na sala de aula, sempre tentávamos buscar muito isso. Então, eu acho que é isso, a partir do ponto de vista de cada um desses professores, dessas pessoas que eles (alunos) escolheram, trazer a história dessa pessoa para ser contada, narrada, se tornar conhecida para que a partir delas, pudéssemos desenvolver um pensamento em torno desses temas, levando em consideração todos esses aspectos envolvidos em torno de cada temática.

Eu acho que o trabalho com a História Oral foi bem interessante, pois como já comentei anteriormente, eu poderia simplesmente ter elegido esses temas e pedir para que eles procurassem um texto sobre o assunto e apresentassem. Poderia ter sido desse modo. Mas, eu lembro que uma das coisas que eu sempre comentava com eles era isso: Por exemplo, eu quero falar sobre “Questões de Gênero”. Gente, eu vou lá no *Google* e eu digito “Questões de Gênero”. Vai aparecer inúmeros artigos, inúmeras pesquisas sobre isso. Mas, a vivência de uma pessoa em torno dessa temática, é só ela que pode me contar. Não tem no *Google*. Eu posso até achar alguma coisa, mas não fui eu quem fui lá e produzi uma narrativa junto com a pessoa, de modo a tornar conhecida. Então, eu acho que isso é muito interessante! Os alunos terem outras opções. E acho que no final eles gostaram! Muitos deles falaram bastante isso, que foi muito importante para eles e que o contato com um professor falando sobre determinado tema, fez com que eles aprendessem muito sobre o mesmo. Então, acho que foi bem legal esse trabalho!

***Sim, eles gostaram. Mas, acharam trabalhoso [Risos].***

E é mesmo! *[Risos]*

***Com relação ao envolvimento dos alunos com a atividade e com os temas propostos, o que você tem a dizer?***

Olha, como eu já comentei, sobre a questão do tempo na disciplina, eu acho que pelo tempo que eles tinham para desenvolver, estudar, entender e para executar a História Oral [Risos], claro, alguns se envolvem, outros não. Mas, eu acho que de um modo geral, os alunos se envolveram bastante. Eles conseguiram entender um pouquinho da essência da História Oral, conseguiram entender um pouco do trabalho que é desenvolvido e entender que há um Grupo aqui na Universidade que fala sobre isso, que trabalha com isso, que eles podem ter contato e tudo mais. Então, eu acho que, de modo geral, eles se envolveram. Embora, houvessem as reclamações porquê, de fato, era muito trabalhoso. É uma primeira experiência de entrevistar, transcrever, textualizar. São coisas que eles não estavam familiarizados. A transcrição até que não é algo tão desconhecido porque não tem muito segredo, não que a textualização tenha, mas a textualização demanda um maior cuidado, pois nela você irá trabalhar um pouco mais com aquele texto e organizá-lo. Acho que eles se envolveram bastante. Mas, claro, em qualquer coisa que vamos desenvolver assim como foi em outras atividades da disciplina, muitos também não se envolviam. Mas, eu acho que de modo geral, eles conseguiram se envolver, trabalhar e deram conta. Eu acho que isso foi muito legal, poder mostrar isso para eles: “Olha, é uma coisa desconhecida? Sim. É trabalhoso? É. Mas, vocês deram conta do recado, vocês conseguiram exercer, executar, trabalhar com a História Oral. Então, isso foi bem legal!

***O que tem a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos bem como as dinâmicas de apresentação adotadas por alguns grupos?***

Olha, é muito interessante pensarmos sobre as apresentações, pois sempre esperamos algumas coisas de determinados temas: “Ah, eu esperava que ia surgir uma determinada discussão sobre um determinado tema ou que os alunos iam se envolver para tentar ampliar uma determinada visão de um tema”. Mas, isso também é uma coisa muito complicada, pois assim como é muito subjetivo a escolha que eles fizeram pelo tema, também é muito subjetivo o modo como eles vão trabalhar com o mesmo. Em alguns momentos, eu fiquei frustrada: “Poxa, eles podiam ter trabalhado um pouco mais essa temática. Talvez não tenham dado ‘muita bola’<sup>233</sup> para o tema e tudo mais”. Mas, isso é uma visão minha. Outro grupo talvez poderia ter trabalhado de uma outra forma totalmente diferente. Então, assim, essa questão

---

<sup>233</sup> “Não dar bola”: o mesmo que não ligar, não dar atenção para algo, ou alguém.

do trabalhar, do modo como cada grupo apresentou os temas, é muito subjetivo. Depois, eu fiquei pensando sobre tudo isso, pois realmente era muito complicado, porque eles também não tinham um requisito: “Olha, ‘Questões de Gênero’ vai falar sobre esse e esse tema. Em ‘Inclusão Escolar’ você vai falar sobre esse e esse tema”. Não tinha uma coisa “fechada”<sup>234</sup>. Então, era muito amplo. São temas muito amplos. Por exemplo, em “Inclusão Escolar”, poder-se-ia focar na pessoa cega. Em “Questões Raciais” poder-se-ia, por exemplo, focar e aí eles focaram, nos negros. Mas, também tem os índios para trabalhar que é um outro grupo também presente dentro dessa temática. Então, assim, eu acho que de modo geral, claro, tiveram alguns grupos que você sente que não se envolveram tanto, era simplesmente para cumprir um protocolo mesmo. Mas, de modo geral, eu acho que eles deram conta do recado.

Agora, as dinâmicas, eu achei muito legal algumas que alguns grupos foram trazendo. Por exemplo, o pessoal que trabalhou “Questões de Gênero”, eles trouxeram um vídeo<sup>235</sup> que falava de uma professora *trans*, ela contando sobre sua experiência, como foi quando ela chegou na escola e contou para todo mundo o que havia feito (sua transição), a mudança que ela havia feito e tudo mais. Depois, eles trouxeram alguns temas que a professora entrevistada Gabriela Naomi havia falado (e aí isso eu achei uma “sacada”<sup>236</sup> bem interessante, mas ao mesmo tempo o pessoal da sala ficou bem perdido), por exemplo, uma das coisas que ela falava era: “Eu estou na reunião de professores, eu falo uma determinada coisa e ninguém leva em consideração. Um professor homem vai e fala a mesma coisa que eu falei e todo mundo acolhe aquilo que ele falou” ou diminuir a pessoa dela e tudo mais. Enfim, eles foram trazendo alguns exemplos. Pegaram algumas falas que eram muito “fortes” na entrevista dela e depois eles abriram para perguntas e fizeram a mesma coisa com o pessoal. Então, quando uma pessoa, uma menina falava e dava a opinião dela, a outra ia lá e repetia a mesma coisa. Então, assim, eu achei bem interessante que são coisas que, às vezes, acontecem no dia a dia e nós não nos damos conta. E o pessoal do grupo ficou extremamente incomodado porque ninguém da turma se manifestou quando um deles se referia a um determinado colega de um modo desrespeitoso e preconceituoso, ou seja, ninguém da sala falava nada. Com isso, alguns comentaram: “Ah, porque eu não queria interromper a dinâmica do trabalho” ou “Ah, eu não entendi”. Mas, enfim, muitas vezes, isso acontece na nossa frente e nós não fazemos nada.

---

<sup>234</sup> “fechada”: definida; estipulada.

<sup>235</sup> “‘Não abro mão do respeito’: o cotidiano de uma *trans* como professora, pastora e mãe”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ID-CATe83yw> >

<sup>236</sup> “sacada”: “observação” ou “insight”

A dinâmica das meninas que apresentaram sobre “Inclusão Escolar”, na qual, elas utilizaram o “Verdade ou Mito”<sup>237</sup>, foi muito interessante também. Embora, algumas coisas fossem muito “marcadas” que logo que você olhava, você pensava: “Não, isso aí não é verdade”. Mas, foi uma forma bem interessante delas chamarem a atenção para o tema a partir de coisas que surgiram na entrevista da professora Célia<sup>238</sup>.

O vídeo que o grupo “Questões Raciais” apresentou chamado “Nenhuma criança nasce racista”<sup>239</sup> também foi super interessante. É muito legal aquele vídeo! Ele toca bastante em alguns pontos. As crianças ficam “chocadas” com aquelas frases preconceituosas estabelecidas para serem ditas. E aí entra também essa discussão, de levar isso para sala de aula.

Também achei muito legal a apresentação do pessoal que falou sobre “Educação Matemática Crítica”. O modo como eles conduziram, pois eles desenvolveram uma atividade<sup>240</sup>, digamos assim, nos moldes da Educação Matemática Crítica, dentro da sala de aula, promovendo a discussão, o diálogo entre os alunos em grupos menores e depois no grupo maior. Foi muito interessante o modo como eles adotaram.

Depois teve o pessoal das “Cotas na Universidade” que também achei bem legal, pois todos os integrantes do grupo moram na moradia da Unesp. E foi bem interessante porque, dentre todas as questões sobre Cotas que eles poderiam trazer, eles decidiram “levantar a bandeira” pelo o que eles lutam no Campus. E isso foi interessante, pois algumas questões políticas, econômicas, de planejamento estrutural da Universidade, eles foram apresentando para os colegas que eu, por exemplo, desconhecia algumas coisas e isso foi bem interessante. Os próprios alunos que convivem entre eles, não sabem as angústias que uns e outros passam e ali (na apresentação do grupo) foi um momento de todos conhecerem como funciona a moradia no Campus e toda essa questão das cotas dentro do mesmo. O grupo foi expressando algumas coisas que eu achei muito interessante. Embora não tenha tido, digamos assim, uma

---

<sup>237</sup> “Verdade ou mito” foi uma dinâmica criada e utilizada pelas alunas na apresentação do seminário “Inclusão Escolar e Educação Matemática”, cuja proposta era apresentar alguns dados a respeito do tema, de forma que alguns fossem verdadeiros e outros não, com o objetivo de proporcionar questionamentos e reflexões a respeito dos mesmos, além de identificar o nível de senso comum entre os alunos da turma sobre a temática. Tais objetivos foram alcançados com sucesso no momento da apresentação.

<sup>238</sup> Célia Regina Roncato – Professora entrevistada pelas integrantes do grupo “Inclusão Escolar e Educação Matemática”. No momento, encontra-se cursando doutorado em Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp - Rio Claro, cuja pesquisa possui um foco na Educação Inclusiva. Possui experiência há mais de trinta anos na área da Educação.

<sup>239</sup> Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=a\\_Prdr12a4](https://www.youtube.com/watch?v=a_Prdr12a4) >.

<sup>240</sup> O grupo trabalhou o tema “Educação Matemática Crítica” por meio de uma atividade envolvendo Geografia, que consistia na tarefa de distribuir o PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil em todas as regiões de nosso país fazendo uso de um pensamento crítico, promovendo um diálogo entre toda a turma.

dinâmica ou algo diferenciado, por exemplo, um vídeo ou algo do tipo, mas eles trouxeram uma discussão bem interessante e para perto deles: “Olha, agora vocês vão conhecer qual é a realidade do nosso campus (Unesp - Rio Claro) diante das outras. O que as outras Universidades Estaduais têm, o que nós temos e o que não temos e como tudo isso acontece”. Então, isso eu achei bem interessante. Aliás, todas as discussões que se deram nas apresentações foram produtivas e interessantes!

*Além do envolvimento dos alunos com os temas propostos, considera que a abordagem tenha despertado outros interesses? Quais?*

Eu acho que sim! Eu acho que pelo menos os sensibilizou um pouco em relação a conhecer outros pontos de vistas, seja a partir de outras entrevistas ou de outros elementos ou também até pelo fato de terem interesse em conhecer mais a fundo o que é a História Oral. Eu lembro que uma ou duas alunas comentaram isso: “Nossa, eu achei muito interessante. Eu queria poder experimentar isso”. E daí isso se deu não necessariamente na História Oral, mas, por exemplo, teve uma das meninas, a aluna Leide<sup>241</sup> em que ela comentou: “Professora, a minha irmã está dando aula de Português para uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em Rio Claro e eu comentei com ela que nós estávamos trabalhando esses temas em sala de aula e ela gostou e levou para a escola dela. Está dando super certo, o pessoal está se envolvendo em discutir”. Então, acho que foram algumas coisinhas assim, algumas “sementinhas” que foram plantadas e algumas coisas eles foram desenvolvendo.

Desse contato com a narrativa, por exemplo, eu lembro que teve um dia que trabalhamos, eu acho que era um conto<sup>242</sup> do Rubem Alves ou do Machado de Assis<sup>243</sup>, eu não lembro direito o que era. E daí eles falaram: “Nossa professora, eu nem sabia que daria para fazer essa discussão que tivemos a partir desse conto”. Então, assim, trazer algumas outras discussões a partir de alguns textos que diretamente não falaria sobre aquilo, mas que fomos conduzindo para que ele promovesse uma discussão acerca da disciplina. Então, acho que eles (alunos) foram se envolvendo de um determinado modo, para conhecer a própria

---

<sup>241</sup> Leide – Aluna integrante do grupo que trabalhou o tema “Questões Raciais”.

<sup>242</sup> “Jardins” – Rubem Alves.

Rubem Alves (1933-2014) foi teólogo, educador, tradutor, psicanalista e escritor brasileiro. Autor de livros de filosofia, teologia, psicologia e de histórias infantis.

<sup>243</sup> Conto: “O caderno estragado” - Machado de Assis (1839-1908) foi um escritor brasileiro, um dos nomes mais importantes da literatura do século XIX. Escreveu poesias, contos e romances. Foi também jornalista, teatrólogo, crítico de teatro e crítico literário.

História Oral, para conhecer as outras ferramentas que fomos trabalhando ao longo da disciplina.

***Essa abordagem mobilizou algumas ideias para a sua prática como professora da disciplina? Se sim, quais? Utilizaria essa mesma proposta de atividade em outra ocasião? O que alteraria com certeza? Comente, por favor.***

Nossa, com certeza! Como eu comentei, eu ministrei outras duas disciplinas que eram voltadas mais para a área de Exatas e elas de certo modo, embora sejam temas distintos, me trouxeram algumas ideias para essa disciplina. E claro, essa disciplina me deu ideias para outras coisas, inclusive voltadas para a História Oral, por exemplo, como trabalhar e desenvolver a HO em sala de aula. Uma das coisas que eu fiquei pensando depois que trabalhamos com a HO em torno dos temas foi: “Poxa, que interessante que seria se cada um voltasse para a escola que estudou e desenvolvesse um trabalho de História, seja entrevistando um antigo diretor ou olhando para documentos antigos e fazendo uma análise da escola que estudou ou porque aquela escola tem aquele nome e buscar por meio de um trabalho de História Oral”. A partir de sua formação, desenvolver a História Oral. Então, algumas ideias foram surgindo. Mas, certamente! É uma metodologia que pretendo sim implementar em outras disciplinas.

Agora, mudanças.... Talvez mudar os temas, algumas coisas nesse sentido, mas eu acho que até pelo tempo que nós tivemos, conseguimos desenvolver algumas coisas. E aí eu acho que é mais uma questão de tempo mesmo, porque foi pouco tempo para os alunos. Eles tiveram um pouco mais de um mês e meio, dois meses, porque a disciplina começou em março e eles começaram a apresentar o trabalho final na segunda semana de maio. Então, eles tiveram pouco tempo para desenvolver. O que mais me preocupava nesse meio tempo era em como eles iriam se familiarizar com a metodologia (HO) e ao mesmo tempo aplicá-la. Mas, eu acho que é isso, não sei se teria alguma coisa para mudar. Agora, ideias em relação aos temas, nossa, são várias que depois vamos tendo contato e vamos pensando em algumas outras coisas. Por exemplo, essa questão das escolas, o nome da escola ou a escola que eles estudaram. Eu acho que seria bem legal eles buscarem desenvolver um trabalho em torno disso. São ideias!

***Teria alguma sugestão a fazer para potencializar tal proposta?***

Para potencializar... Não sei, eu vejo assim, por exemplo, nós tivemos aquela visita<sup>244</sup> ao acervo em Bauru. Eu acho que aquela visita ajudou bastante os alunos entenderem o que vem sendo feito de História Oral, o que é possível ser feito além daquilo que eles estão fazendo e também outras coisas, pois quando eles tiveram contato com aqueles livros do acervo e com os professores Vicente<sup>245</sup> e Maria Ednéia<sup>246</sup> contando algumas experiências de iniciação científica, de trabalhos de mestrado, doutorado que eles vêm orientando, isso também foi uma forma deles pensarem um pouquinho sobre a metodologia (HO). Embora, os professores não tenham focado naquele dia na História Oral, mas apresentaram alguns elementos que são importantes para pensarmos a mesma. Então, eu achei que foi bem interessante esse trabalho.

Agora, alguma proposta para potencializar, não sei. Por exemplo, eu acho que teve uma aula que eu não fui porque eu tive que fazer produção de dados da pesquisa do doutorado e aí a Marinéia<sup>247</sup> foi no meu lugar. E acabou sendo bem interessante porque nessa aula que ela me substituiu, nós estaríamos falando da Educação no período da Ditadura e aí ela pegou e foi falar sobre sua pesquisa do mestrado<sup>248</sup> que foi utilizando a História Oral. E eu acho que aquilo aguçou muito a curiosidade dos alunos, de saber algumas outras coisas sobre a História Oral. Então, acho que o fato de outros pesquisadores também falarem um pouco sobre sua experiência com a História Oral, sobre a sua pesquisa, isso ajudou muito eles (alunos) a pensarem outras coisas. Eu lembro que, por exemplo, quando fomos trabalhar sobre os

---

<sup>244</sup> Excursão Didática realizada no dia 26/04/2019 para o Acervo de livros didáticos e fontes de referência antigos: pesquisa e extensão em História da Cultura Escolar da Unesp, campus Bauru –SP. Coordenado por Antonio Vicente Marafioti Garnica. O acervo contém obras produzidas num período que abrange do século XVII (o livro mais antigo da coleção foi publicado em 1663) até meados do século XX (década de 1970/80). Além disso, estão sendo incorporados ao acervo teses, dissertações e outros relatórios de pesquisa.

<sup>245</sup> Antonio Vicente Marafioti Garnica - Professor Dr. Livre-Docente pelo Departamento de Matemática da Unesp de Bauru. Coordena o Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" ([www.ghoem.org](http://www.ghoem.org)) 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).

<sup>246</sup> Maria Ednéia Martins Salandim: Professora assistente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, ambos da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp, campus Bauru. Tem experiência na área de Ensino de Ciências e Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: História Oral, História da Educação Matemática e da Formação de Professores, Análise de livros didáticos e Educação rural.

<sup>247</sup> Marinéia dos Santos Silva - Doutora em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp - Rio Claro). Integrante do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática - GHOEM ([www.ghoem.org](http://www.ghoem.org)).

<sup>248</sup> Em sua pesquisa de Mestrado (2015) intitulada "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)", Marinéia propõe como objetivo de pesquisa constituir uma narrativa histórica sobre a formação (em nível de 2º grau) de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto/SP nas cercanias das décadas de 1980 e 1990, fazendo uso da História Oral como metodologia de pesquisa.

Ginásios Vocacionais, eu queria ter tentado trazer a Eliza para falar sobre a temática a partir de sua experiência com a sua pesquisa do doutorado. Acabei não conseguindo, mas eu acho que isso, por exemplo, deu uma potencializada. Ajudou um pouco eles a pensarem o que pode a História Oral, o que é possível fazer com a mesma. Com isso, a partir daquilo que a Marinéia foi falando sobre sua experiência de pesquisa, acho que isso foi bem interessante.

***Quais as potencialidades destaca acerca da abordagem da História Oral em tal disciplina durante o primeiro semestre deste ano? Quais as possibilidades foram abertas com essa intervenção pedagógica?***

Olha Taís, eu acho que foi um pouco do que eu comentei na questão anterior. Foi bem interessante porque como eu também estou trabalhando com a História Oral na minha pesquisa de doutorado, algumas coisas eu também ia conversando com eles, às vezes, sobre algum ponto de vista que eles falavam e traziam sobre determinada experiência de Educação. E com isso, eu comentava um pouco da minha experiência em relação ao contato que eu estava tendo com as professoras que eu estava entrevistando na minha pesquisa. Então, eu acho que é mais ou menos isso.

Eu acho que essa abordagem com a História Oral ajudou muito os alunos a pensarem sobre outros elementos que por meio de documentos ou artigos científicos, eles não teriam contato. Já com essa abordagem, era um professor falando sobre um determinado tema e nós tendo a oportunidade de problematizar. Talvez, você comentou, por exemplo, se eu mudaria alguma coisa, aí voltando na outra questão. Por exemplo, nós tínhamos sempre um período de apresentação, às vezes, eles (alunos) tiravam uma dúvida ou outra e depois, no outro dia, eles ainda tinham um tempo para conversar um pouquinho mais. Talvez, se essas discussões tivessem sido concentradas, poderia ter sido uma boa também. Eles apresentam e uma aula inteira vai ser destinada só a um determinado tema. Poderia ser uma possibilidade também. Embora, o jeito que ficou, eu também achei que não ficou tão ruim porque eles tinham duas apresentações em um dia e depois no dia seguinte, tinham tempo para discussão. Mas, talvez por ter duas discussões, uma seguida da outra, ficasse um pouco cansativo para a aula, mas, deu certo. No entanto, talvez isso poderia ser uma questão de mudança.

Acho que essa pergunta eu acabei respondendo um pouco na anterior.

***Em sua opinião, houve dificuldade na execução dessa abordagem? Comente.***

Acho que houve porque como eles nunca haviam tido contato com a História Oral, não sabiam que era tão trabalhoso executá-la [*Risos*]. Eu acho que uma primeira coisa foi isso, eles não tinham noção do quão era trabalhoso fazer isso.

Para elaborar o roteiro, eles tiveram algumas dificuldades, mas acho que isso não foi tão problemático. Depois, para entrevistar, eles também não tiveram problemas. Posteriormente, no processo de transcrição também sem muito segredo. Mas, na textualização eu acho que eles tiveram um pouquinho mais de dificuldade no sentido de: “Como vou organizar essa narrativa?” Embora, havíamos trabalhado com alguns exemplos de textualizações ao longo da disciplina e eu também havia enviado para eles alguns exemplos de pesquisas. Mas, mesmo assim, eu acho que eles tiveram um pouco de dificuldade nessa parte da textualização e do cuidado que se deveria ter, pois para quem trabalha com a HO, a textualização é considerada como uma fonte histórica. Com isso, temos que ter determinados cuidados. E também tem a questão de você olhar para a narrativa não com os olhos que você já tem dela, daquilo que você já sabe. Mas, pensando em um determinado leitor que ele de repente “cai de paraquedas”<sup>249</sup> nessa narrativa e ela tem que dar conta de alguns elementos. Então, acho que é isso, eles não tinham muito essa consciência na hora da textualização. Então, acho que isso foi uma dificuldade. Por outro lado, eu fiquei pensando e é uma questão até mesmo para nós (membros do GHOEM) pensarmos enquanto grupo de pesquisa. Por exemplo, o grupo que apresentou o tema “Educação Matemática Crítica”, aconteceu deles elaborarem o roteiro de entrevista e a ideia era que eles iriam entrevistar o Ole. Mas, eles acabaram ficando extremamente “frustrados”, pois diante dos problemas de saúde do professor Ole, não puderam entrevistá-lo. Com isso, eles enviaram o roteiro por *e-mail* e o Ole foi respondendo algumas coisas daquilo que eles perguntavam, por exemplo, indicando trabalhos que ele já havia escrito e algumas outras perguntas ele acabou respondendo mesmo. Ele escreveu um textinho e respondeu. Diante disso, o questionamento do grupo era: “Ah, professora, nós não o entrevistamos (Ole) pessoalmente. O que nós fizemos nessa entrevista foi traduzir as respostas (porque o Ole havia escrito em inglês) e a partir disso, fizemos uma narrativa. Isso é História Oral? Isso não é História Oral?” Então, a preocupação do grupo era essa. E isso é uma questão que fica para nós: como lidamos com

---

<sup>249</sup> “Cair de paraquedas”: expressão utilizada no que se refere a “surgir de forma inesperada, iniciar determinada atividade sem a mínima habilitação ou preparação prévia”. E também, é comum usar “cair de paraquedas em tal lugar/tal situação” quando você não sabe muito sobre tal lugar ou situação.

essas outras situações, que, às vezes, não sai conforme todo mundo fez? Todo mundo fez uma entrevista, transcreveu e textualizou. Eles tinham uma entrevista, o Ole respondeu, só que a mesma não foi realizada pessoalmente. Mas, de certa forma foi uma entrevista, pois o Ole foi respondendo. E como lidamos com essas outras questões que vão aparecendo nesse trabalho? Foi uma coisa que eu também fui surpreendida. E aí eu lembro que uma das coisas que eu comentei com eles foi: “Olha, essa é uma narrativa que foi produzida pelo professor Ole e que a partir do momento que vocês fizeram a tradução, fizeram uma reorganização do texto, houve a colaboração de vocês, sendo uma criação conjunta. Embora, não tenha tido esse contato físico. Mas, é uma narrativa. Não deixa de ser uma narrativa”. Com isso, pensaríamos dessa forma. A questão da oralidade é que teríamos que pensar, pois foi uma narrativa escrita. Ela não teve essa parte da oralidade. Mas, são coisas que ficam para irmos pensando. Às vezes, quando planejamos algo, algumas coisas “escapam”<sup>250</sup>. E daí são coisas para pensarmos.

**Sobre a proposta das narrativas e do diário semanal na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.**

*Falando um pouco agora sobre a proposta das narrativas e do diário semanal na disciplina. Além da atividade de intervenção abordando a História Oral mais propriamente, outras propostas foram desenvolvidas por você ao longo da disciplina. Nesse sentido, o que tem a dizer sobre o uso das narrativas orais e escritas trabalhadas durante a disciplina? De que maneira considera que tais narrativas contribuíram, ou podem ter contribuído, para a aprendizagem das temáticas da disciplina?*

Essa questão das narrativas eu acho que foi bem interessante. Por quê? E assim, não ficou só na questão da oralidade da escrita pois, por exemplo, tiveram fotografias<sup>251</sup>, alguns vídeos. Então, eu tentei passar por esses diferentes tipos de narrativas. Trabalhamos com

---

<sup>250</sup> “escapam”: fogem do controle. No contexto, a professora colaboradora se refere que infelizmente, nem sempre as coisas saem da forma como planejamos, podendo haver contratempos, limitações ou desafios no meio do percurso.

<sup>251</sup> Uma das abordagens adotada pela professora na disciplina foi a discussão sobre grupos escolares a partir de fotografias dessas instituições de ensino. Essa abordagem teve como mote o seguinte questionamento: “O que aquelas fotografias podem dizer a respeito daquele período?”. As observações e interpretações geradas a partir de fotografias dos grupos escolares, em diferentes épocas e lugares do país, proporcionaram aos licenciandos conhecerem algumas características dessas instituições, tais como o modelo de ensino e também algumas questões sociais, históricas e políticas.

vídeos, entrevistas, transcrições de entrevistas que foi, por exemplo, a do Paulo Freire<sup>252</sup>, entrevistas que foram produzidas na perspectiva da História Oral. Também trabalhamos com Memorial de Formação e o diário semanal.

As fotografias eu achei que foi bem interessante, pois era algo que, até então, eles não haviam tido contato e foi muito interessante eles analisarem aquelas fotografias: o que elas me dizem daquele período? E algumas coisas eram muito nítidas. Por exemplo, em algumas escolas, a separação entre meninos e meninas, ou seja, meninos de um lado da foto e meninas de outro. O diretor ficava sempre no plano da frente, as professoras ficavam no plano mais distante. Então, o que essas fotografias me dizem sobre aquele período histórico? Acho que isso foi bem interessante. Foi uma atividade que os alunos gostaram bastante!

Contos<sup>253</sup>, recortes de jornais<sup>254</sup> também foi uma das coisas que eles acharam bastante interessantes. Quando eu trabalhei com os recortes de jornais, uma aluna escreveu em seu diário: “Nossa, eu achei muito interessante a atividade do recorte de jornal porque fui eu que levei para a sala de aula.” Não fui eu como professora que levei os recortes prontos. Eu só peguei e comentei com eles, dei um *link* de um *site* que tinha uma gama enorme de jornais de várias partes do país, dei para eles e falei: “Olha, vocês vão procurar recortes de jornais no período da Ditadura que fale sobre a Educação e vão trazer para a sala de aula para discutirmos”. Portanto, eles que foram buscar esses recortes. Então, a aluna comentou isso: “Nossa, eu achei super interessante eu ter que ir atrás desses recortes. Eu que levei”. Com isso, eu fiquei pensando em algumas coisas: “Poxa, tiveram várias coisas na disciplina que eu levei pronto para eles poderem trabalhar. Talvez, algumas coisas eu poderia ter pedido para eles pesquisarem e levarem”. Por outro lado, seria mais um trabalho para eles fazerem e isso era algo que eles reclamavam um pouco. Então, tiveram contos, poesias, vídeos, os diários, enfim, esse tanto de narrativas que fomos trabalhando ao longo da disciplina. E eu acho que cada narrativa, até mesmo por serem diferentes entre si, embora elas estejam na categoria maior que narrativa, mas cada uma com a sua singularidade. E eu acho que foi muito interessante poder pensar algumas temáticas da disciplina a partir das narrativas porque cada uma explora um determinado aspecto. Por exemplo, os recortes de jornais trazem uma coisa diferente em relação às fotografias. Então, não só pensar na narrativa em si, mas pensar

<sup>252</sup> Entrevista disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=o8OUA7jE2UQ&t=784s>>.

<sup>253</sup> Um dos contos abordados pela professora na disciplina foi: “Jardins” – Rubem Alves, “O Caderno Estragado” e “Conto de Escola” de Machado de Assis.

<sup>254</sup> A professora fez uso de recortes de jornais ao abordar sobre a Educação no Brasil no período da Ditadura, em que os alunos deveriam pesquisar manchetes/ notícias (em jornais da época) relacionadas à Educação naquele período.

também no contexto, como aquela narrativa foi produzida. Por exemplo, a fotografia era uma coisa raríssima daquele período e quando ela ia ser produzida, tinha-se toda uma preparação para se tirar a mesma. Então, acabava que se tornando um cartão postal da escola. Enfim, eu acho que as narrativas são muito interessantes e trazem algumas experiências agradáveis para os alunos discutirem sobre determinados temas.

O diário eu achei que foi muito interessante não só pelo fato deles poderem escrever, mas também foi uma ferramenta, na qual, eu mantive o diálogo com os alunos, pois como era uma narrativa que eles tinham que fazer semanalmente a partir daquilo que havia tocado eles em sala de aula ou em alguma outra disciplina que eles achavam interessante contar, aquele foi um momento em que eles se “abriram”<sup>255</sup> comigo. Algumas narrativas foram muito além daquilo que havia acontecido em sala de aula. Tiveram dois casos que me marcaram muito. Um foi uma aluna que estava com “surto”. Já não estava dando mais conta das atividades da Universidade. Estava se sentindo pressionada pelas atividades e tudo mais e o diário foi um meio dela desabafar aquilo que estava sentindo, pois já não estava mais suportando aquilo. E o outro caso foi de uma aluna que contou que havia saído da Universidade à noite e que foi perseguida por um cara. E aí, assim, são coisas muito difíceis de se lidar. Como você responde, o que você fala e tudo mais. Diante disso, eu senti que os alunos tomaram mesmo o diário como sendo uma coisa muito pessoal que, embora, eu fosse ler, mas eles tomaram como algo muito pessoal. Era um espaço em que eles poderiam falar aquilo que eles quisessem que, embora, às vezes, na aula eles não se sentissem confortáveis de falar porque teria o olhar do outro colega que poderia questionar aquilo que ele está falando e tudo mais, mas que para ele era interessante. Então, eu achei que foi bem interessante. E para mim, de modo particular, o diário foi uma ferramenta que me fez aprender também a ser professora. Ele desenvolveu, digamos assim, a minha visão como professora. Eu aprendi a ser docente nessa disciplina a partir do diário, pois a partir daquilo que eles iam falando, não só da dinâmica em si da disciplina: “Ai, professora, está com muito texto”, “Ai, professora, está ruim isso”, “Ai, professora, eu acho que poderíamos ter uma outra dinâmica”, enfim, dentro daqueles pontos que eles iam elencando da disciplina, isso me fazia pensar muitas outras coisas e me despertar para outros temas, para outras discussões, para minha própria prática, como eu poderia fazer isso em uma outra disciplina. Eu lembro, por exemplo, uma coisa que me marcou muito foi um dos alunos que escreveu assim: “Ai, professora, eu fico muito incomodado porque quando estamos fazendo essas

---

<sup>255</sup> “Se abrir”: contar sobre suas angústias, medos, dificuldades, enfim, contar um pouco sobre sua vida.

discussões sobre Educação lá do período de décadas ou séculos atrás, nós sempre focamos nos pontos negativos, nunca falamos das coisas boas, sempre se foca nos pontos negativos”. E isso foi um “tapa de luva”<sup>256</sup> na minha cara, porque eu pensei: “Poxa, de fato, nós só focamos no lado negativo. A escola era sombria, os professores eram maus, etc.”. Então, isso para mim foi muito interessante poder pensar sobre algumas coisas.

Foi muito bacana trabalhar com as narrativas e não só aquelas que tratavam de alguns períodos da Educação, por exemplo, narrativas de professores que vivenciaram a Ditadura enquanto lecionavam. Mas, também narrativas mais recentes. Por exemplo, teve uma de um professor<sup>257</sup> que nasceu na década de 70. Uma das narrativas desse professor, ele narra que vivenciou uma transformação na política. Também teve uma outra narrativa que era mais recente, de uma professora<sup>258</sup> que cursou a graduação comigo e ela escreveu um Memorial de Formação<sup>259</sup> e aí pudemos trabalhar com esse Memorial de Formação, no qual, era uma narrativa extremamente recente. Ela cursou a graduação em 2009 no mesmo período que eu, participou do Pibid, que é algo que os alunos estão vivenciando hoje. Embora, tenhamos participado do Pibid em 2010/2011 e eles estejam participando agora em 2017/2018/2019, mas foi uma oportunidade de os alunos verem quantas coisas mudaram. Então, eu acho que as narrativas foram bem interessantes. Elas proporcionaram essa outra visão para trabalhar a disciplina. E até mesmo para se pensar na formação de professores e nas suas potencialidades quando eu estou discutindo-as e trabalhando com as mesmas. Então, nesse sentido, eu acho que foi bem interessante de poder pensar esses outros aspectos da Educação, do professor e repensar também sempre não só nessas determinadas temáticas, mas também como professora, pensar na minha prática docente. Portanto, essas narrativas me despertaram muito isso.

*A narrativa que você comentou do professor da década de 70, no caso, do professor Adailton, foi uma das narrativas que os alunos mais gostaram.*

---

<sup>256</sup> A expressão "dar um tapa de luva" significa "dar uma resposta inesperadamente poderosa e sutil"; “dar uma resposta estratégica”.

<sup>257</sup> Narrativa do professor Adailton Alves da Silva. Essa narrativa encontra-se em: ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática – (Im)Possibilidade de Leituras**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). IGCE, Unesp, Rio Claro, 2006.

<sup>258</sup> Iris Aparecida Custódio – Atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

<sup>259</sup> Narrativa escrita por Iris intitulada: “Memorial de Formação: da escola rural ao Doutorado em Educação”. Essa narrativa encontra-se em: NACARATO, A. M. **Pesquisas (com) narrativas: A Produção de Sentidos para Experiências Discentes e Docentes**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

Sim! Eles gostaram mais, pois eu acho que foi uma das narrativas que mais se aproximou da realidade deles e, não só isso, a narrativa dele nos chama muita a atenção porque, nossa, ele tinha tão pouco para desenvolver em sala de aula e com aquele pouco, ele fazia muito. E isso despertou muito eles. Eu acho que foi uns dos comentários mais assim que os alunos fizeram quando trabalhei com essa narrativa: “Poxa, hoje temos um monte de coisa para desenvolver na sala de aula e ficamos “atados”, não fazemos. E ele tinha tão pouco e mesmo assim conseguiu desenvolver tanta coisa”.

*Sobre a proposta do diário semanal, na qual, você já comentou anteriormente. Qual foi a sua intenção e objetivos com ela? Gostaria de acrescentar algo sobre esse trabalho realizado?*

Eu acho que é bem interessante acrescentar sim. O que aconteceu? Antes, eu havia pensado em pedir para eles escreverem um Memorial de Formação deles. Essa era uma das coisas que quando eu fui planejar a disciplina eu havia pensado, porque o Memorial de Formação para mim é muito “caro”<sup>260</sup>. Eu já escrevi um. Eu vi as potencialidades dele. Mas, depois eu pensei: “Ah, não. Talvez, não irá fazer muito sentido”. Enfim, abandonei a ideia. E a proposta do diário semanal foi uma coisa que me chamou muita a atenção, pois em 2017, no segundo semestre, eu cursei uma disciplina<sup>261</sup> com o professor Roger<sup>262</sup> e ela era justamente isso: semanalmente nós escrevíamos um diário e o Roger lia e respondia a cada um. E aquilo me chamou muita a atenção porque, para mim, o diário era exatamente isso, algumas coisas que, às vezes, me incomodavam em sala de aula, que eu não me sentia muito a vontade de colocar, eu colocava no diário ou, às vezes, era o momento que para além da sala de aula, eu podia refletir sobre aquele tema. Não era uma coisa que ficava só na sala de aula. Nós havíamos tido toda a discussão em sala, mas quando eu chegava em casa eu ainda podia pensar um pouquinho mais sobre aquilo. Então, essa proposta me despertou e eu pensei: “Gente, eu tenho que usar esse diário. Em algum momento eu preciso usar isso que foi tão legal para mim e pode ser que seja para mais pessoas”. E quando eu vi a ementa da disciplina

---

<sup>260</sup> “caro”: especial, valioso, importante, relevante.

<sup>261</sup> Etnomatemática: fundamentos, perspectivas e desafios - Disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), Unesp - Rio Claro.

<sup>262</sup> Roger Miarka - Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro. Credenciado como Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), Unesp/Rio Claro.

“História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, em que falava sobre a escrita e o último objetivo dela era sobre desenvolver a capacidade de leitura e escrita, interpretação do aluno, eu falei: “Pronto! Esse vai ser o meu jeito de fazê-los desenvolverem essa capacidade e ao mesmo tempo pensarem sobre a prática deles, sobre a aula, sobre outros temas. Dessa forma, eles colocariam aquilo que se sentiriam à vontade”. E eu acho que eles levaram muito a sério a proposta. Embora, às vezes, tinha um ou outro que não escrevia, mas, de modo geral, eu acho que o diário teve um ganho muito grande na disciplina. E certamente, é uma coisa que eu pretendo desenvolver também em outras disciplinas.

É muito legal isso, de pensarmos que são experiências que vamos vivenciando enquanto aluna e que vamos tentando implementar quando vamos lecionar. Então, a partir dessa disciplina do Roger, eu pensei nisso: “Ah, vou tentar a oportunidade de colocar em prática essa proposta do diário semanal, de modo a fazer com que os alunos escrevam”. Portanto, foi bem legal e interessante.

***Por fim, a maneira como se deu o desenvolvimento da disciplina, superou suas expectativas?***

Sim, superou porque, ao final, eu acho que os alunos se envolveram. Embora, tenham tido reclamações. Mas, não tem como agradar todo mundo ou como fazer com que todo mundo ande “juntinho”. Sempre tem uma coisa ou outra. Mas, eu acho que foi muito legal e superou bastante as minhas expectativas. E, às vezes, uma das coisas que eu ficava pensando era: “Poxa, muitas vezes eu “abria” para eles falarem o que eles não estavam satisfeitos na disciplina”. E, por vezes, aquilo me deixava muito mal, de ficar um pouco chateada: “Poxa, eu estou me esforçando tanto”. Mas, também é um modo de pensarmos sobre a nossa prática e pensar naquilo que o aluno falou. Às vezes, temos que dar a “cara a tapa”<sup>263</sup> para ver no que vai dar. Mas, a disciplina em si eu acho que ela superou sim as minhas expectativas, pois conseguimos trabalhar com aquilo que era a proposta da mesma e acho que fomos um pouco além, por exemplo, trazendo esse trabalho com as narrativas e com a História Oral. A disciplina já traz uma carga de coisas muito interessantes para se trabalhar. Então, eu acho que superou sim. Acho que fomos bem além, ampliando ainda mais a proposta da mesma.

***Teria alguma sugestão a fazer para potencializar tal disciplina?***

---

<sup>263</sup> Dar a “cara a tapa”: Enfrentar de frente; não ter medo das consequências de uma atitude.

Olha, teve uma coisa que eu fiquei pensando depois e até cheguei a comentar com a Heloisa. O que acontece? Às vezes, ficamos muito “preso” e isso é até “engraçado”. Por vezes, eu ficava muito “presa”, por exemplo: “Ai, eu tenho que falar como começou a Educação no Brasil”, “Eu tenho que passar por essa década”, “Eu tenho que passar por isso, tenho que passar por aquilo”, fazer essas coisas muito marcadinhas: “Ai, eu tenho, por exemplo, que falar sobre como foi a Ditadura”, “Tenho que falar o sobre o Movimento da Matemática Moderna”. Então, às vezes, colocamos algumas coisas nesse “tem que” e acabamos ficando desesperados. Então, realmente, às vezes, a disciplina ficava dessa forma, se tornando muito densa para pouco tempo. Talvez eu repensaria essas questões. Talvez, não tentando traçar essa linha cronológica. Mas, como podemos pensar algumas outras coisas sobre. Por exemplo, eu lembro que quando fomos trabalhar com a vinda dos Jesuítas, nós trabalhamos um pouco com as cartas do Padre José de Anchieta<sup>264</sup> e isso foi uma coisa que impactou muito os alunos porque eles ficaram: “Nossa, mas a intenção deles era essa quando eles chegaram ao Brasil? Fazer isso com os índios e tudo mais?” Então, trabalhar com esse tipo de coisa ao invés de pegar um texto e dar um panorama, o que é interessante também porque, às vezes, trabalhávamos com texto mais curtinho, em que ele dava um panorama e depois tentávamos traçar algumas coisas. Mas, é bacana fazer um movimento diferente, trazer um material diferenciado e, por exemplo, a partir disso, os alunos meio que irem desenvolvendo algumas habilidades daquele determinado tema. Então, essa questão do “tem que”, dessa linha cronológica foi uma coisa que me incomodou um pouco, mas, depois que eu terminei a disciplina. Eu ficava muito preocupada em cumprir uma linha cronológica que eu mesma tracei na minha cabeça, essa linha do tempo cronológica da História da Educação. Então, talvez mudaria essa questão. Não ficaria tão “presa” a esses elementos. Eu acho que foi mais isso que me incomodou, mas, que por outro lado, me fez pensar algumas coisas.

***Quais conselhos daria a um professor formador que estivesse disposto a trabalhar tal abordagem em uma disciplina como essa?***

Não sei. *[Risos]*

---

<sup>264</sup> Os trechos foram extraídos da dissertação de Rosemeire França de Assis Rodrigues Pereira, intitulada “A literatura de José de Anchieta e a Gênese da Educação Brasileira”, defendida em 2006 na Universidade de São Paulo (USP).

Eu acho que uma primeira questão é essa: é muito desafiador trabalhar com as narrativas e com a História Oral em uma disciplina. Além de ser desafiador, tem que estar disposto a trabalhar com isso, pois é muito trabalhoso. Por exemplo, a proposta do diário semanal era muito trabalhosa, pois eu tinha 21 alunos que me escreviam toda semana. Então, eu tinha que ler aqueles diários e pensar em algo e o que eu ia responder para eles. E ao mesmo tempo, eu sempre tentava responder propondo alguma coisa para eles pensarem e tudo mais. Então, assim, tem que estar muito disposto porque demanda um determinado trabalho. Portanto, eu acho que um primeiro conselho é isso, estar muito disposto.

Uma outra coisa que eu acho é que nós como professores, aprendemos ao ouvir os alunos, pois os momentos que eu mais aprendi nessa disciplina, foram os momentos que eu parava para ouvi-los, porque, às vezes, achamos: “Nossa, eu tenho que falar isso. Eu tenho que falar aquilo. Eu tenho que tocar nesse ponto”. Eu acho (e daí é o “eu” professora) que é interessante o aluno saber, mas, às vezes, haviam coisas que eles simplesmente falavam e eram muito mais interessantes do que aquilo que eu achava que eu deveria falar. No entanto, também tiveram muitas aulas que, às vezes, poxa, eu pensava em alguma coisa para falar com eles: “Nossa, isso vai ser interessante”. De repente, eu chegava na sala de aula, abria para eles falarem ou, às vezes, também a partir da leitura dos diários eu levava alguma coisa para sala de aula e aquilo se modificava. Então, eu acho que é isso. E daí, claro, dentro da minha prática, algumas coisas que eles reclamaram, são coisas que, por exemplo: “Ah, tinha muito texto”. Embora, na minha visão não fosse muito texto. “Ai, tinha muita atividade para fazer”. Mas, são coisas que eu tenho que repensar em uma próxima disciplina. Talvez, não dê para eu trabalhar nesse mesmo ritmo com os alunos e tenha que tentar trabalhar de outras formas de modo a deixar um pouco mais “leve” para eles. Mas, eu acho que é mais ou menos isso. Acho que os alunos têm coisas muito interessantes que quando nós paramos para ouvi-los, eles trazem coisas muito relevantes para se discutir. Então, eu acho que uma das coisas que eu comentaria seria isso.

***Por fim, gostaria de destacar algo mais e que não foi contemplado nessa entrevista?***

Eu acho que não, Taís [*Risos*].

Eu acho que é isso mesmo!

Gostaria de agradecer mais uma vez pela oportunidade de podermos conversar mais sobre essa experiência da disciplina. Foi muito bacana trabalhar em parceria e,

principalmente isso, nas outras duas disciplinas, por exemplo, eu não havia tido ninguém para me acompanhar. Já nessa disciplina, você estava lá, me acompanhava e nós podíamos “trocar” algumas ideias sobre algumas coisas. Isso foi muito bacana! Enriqueceu bastante a disciplina e também a mim como professora. Então, achei bem legal essa interação de podermos conversarmos sobre e até mesmo, por exemplo, nos trabalhos que os alunos apresentaram utilizando a História Oral, nós sentamos e conversamos. Eu achei isso interessante, você trazer seu ponto de vista, nós conversarmos sobre a apresentação de cada grupo. Então, foi legal estabelecermos essa relação.

***Está certo. Também gostei muito da parceria!***

***Gostaria de te agradecer novamente por ceder esta entrevista!***

Disponha!

## CAPÍTULO 5

### PERCURSOS METODOLÓGICOS: A HISTÓRIA ORAL COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA E COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as estratégias elaboradas e aplicadas por meio de uma intervenção cuidadosamente pensada e realizada no 1º semestre de 2019 junto à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” em um curso de Licenciatura em Matemática da Unesp - Rio Claro, sob uma abordagem pedagógica da História Oral (HO). Também apresentamos e discutimos os procedimentos metodológicos utilizados em cada uma das etapas da pesquisa.

Como dito anteriormente, adotamos a HO como metodologia de pesquisa qualitativa<sup>265</sup> em nossa proposta de investigação. Segundo Garnica (2005), assumir a HO como metodologia qualitativa de pesquisa científica, implica não trabalhar com a possibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo do estudo seja comprovar ou refutar os resultados da investigação. O autor também ressalta que o pesquisador não toma uma postura neutra no processo interpretativo e que isso é constituído ao longo de uma trajetória que pode ter seu aspecto reconfigurado e não sendo, portanto, um processo sistemático e que generaliza as conclusões obtidas.

Neste trabalho, a HO teve uma dupla função, foi mobilizada como estratégia de intervenção pedagógica - na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” - e, também, como metodologia de pesquisa, conduzindo a produção dos dados de nossa investigação, cujo objetivo foi investigar e analisar as potencialidades da HO como abordagem pedagógica para o ensino de história da Educação Matemática na formação de professores de Matemática. Para tanto, nos guiamos pela seguinte questão: “O que podem a HO como abordagem pedagógica para o ensino de história da Educação Matemática na formação de professores de Matemática?”.

Deste modo, assim como em Tizzo (2014) e Flugge (2015)<sup>266</sup>, a HO se manifestou em dois diferentes processos hermenêuticos no âmbito da pesquisa: em um momento, como uma abordagem pedagógica na referida disciplina e, em um outro, como uma metodologia

---

<sup>265</sup> Neste trabalho e de um modo geral nas pesquisas vinculadas ao GH OEM, a HO tem sido mobilizada como uma metodologia de pesquisa qualitativa, sendo capaz de constituir e sistematizar os procedimentos de uma investigação e analisar as implicações de cada um desses processos para a pesquisa.

<sup>266</sup> Os estudos de Tizzo (2014) e Flugge (2015) estão abordados no capítulo 3.

de pesquisa. Cabe ainda destacar que, a escolha de seus pressupostos como abordagem pedagógica advém de um processo investigativo iniciado há alguns anos no GHOEM.<sup>267</sup>

Em nossa pesquisa, para além das pesquisas já realizadas no grupo nessa linha, o uso da HO como abordagem pedagógica, buscou explorar e compreender suas potencialidades para o ensino de história da Educação Matemática, em um contexto de formação de professores de Matemática, e também engendrar diferentes usos das narrativas em sala de aula, além daquele que coloca os estudantes a experimentarem o método investigativo da HO – exploramos atividades com narrativas orais textualizadas, advindas de pesquisas do GHOEM, atividades com narrativas imagéticas, dentre outras que serão descritas mais à frente neste texto.

Nas seções a seguir, passamos a descrever as particularidades dos procedimentos utilizados em cada um dos momentos desta investigação. Primeiramente, apresentaremos a intervenção proposta à luz da HO como abordagem pedagógica na disciplina e, em seguida, descreveremos e discutiremos como se consistiram os aspectos metodológicos da pesquisa, sendo esses fundamentados nos pressupostos e procedimentos comumente utilizados nos trabalhos desenvolvidos no GHOEM com a HO, para a produção e análise dos resultados da intervenção pedagógica realizada junto à disciplina.

## **5.1 Abordagem Pedagógica da HO na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”**

### **5.1.1 Planejamento das ações de intervenção**

Inicialmente, em busca de adquirir maior conhecimento acerca da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” oferecida no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp - Rio Claro, obtive acesso ao seu Programa de Ensino (ANEXO 1), cujo documento disserta sobre os objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, critério de avaliação, ementa e bibliografias básicas. A partir da leitura desse material e do diálogo com Heloisa, professora orientadora desta pesquisa, que já havia ministrado a disciplina em anos anteriores, foi possível conhecer os assuntos nela tratados bem como a elaboração das estratégias a serem adotadas em nossa investigação.

---

<sup>267</sup> Algumas das investigações que precedem esta estão abordadas no capítulo 3.

A elaboração e aplicação de tais estratégias e o desenvolvimento da pesquisa contou com um piloto já realizado pela professora Heloisa, nos dois anos precedentes, quando foi responsável pela a disciplina e desenvolveu e aplicou as primeiras estratégias de intervenção<sup>268</sup> com a HO naquele contexto.

Desta vez, o planejamento ainda contou com uma parceria entre a pesquisadora, a orientadora da pesquisa e a professora da disciplina, a Iara<sup>269</sup>, todas elas integrantes do GHOEM<sup>270</sup>. Essa parceria mostrou-se importante e rica na medida em que a professora era quem estaria na execução do planejamento junto com a pesquisadora e os estudantes. Desta forma, a professora que também trabalhava com a metodologia da HO em sua pesquisa de doutorado<sup>271</sup>, seria a principal responsável pela investigação e produção dos dados e a orientadora que já possuía um histórico de experiências relacionadas à HO como abordagem pedagógica, na posição de coordenadora e pesquisadora da linha do GHOEM que investiga e realiza intervenções em processos voltados à formação de professores.

A aproximação da professora e pesquisadora nos momentos das aulas e também anteriores e posteriores às elas, como também a participação de ambas no GHOEM, significou uma troca de experiências ao longo da disciplina, de modo a poderem juntas realizarem reflexões e discussões acerca da HO e da mobilização das narrativas.

O planejamento e as ações de intervenção também consideraram, tanto o arsenal de pesquisas já realizadas no GHOEM, como a proposta e objetivos da referida disciplina e do projeto “Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)”<sup>272</sup>, coordenado pela professora Heloisa. Portanto, todos esses foram fatores relevantes e facilitadores no alcance dos objetivos desta pesquisa.

O planejamento pedagógico se deu em reuniões que antecederam a disciplina e também no seu decorrer. O plano de atividades assim como as estratégias a serem adotadas

---

<sup>268</sup> Essas primeiras estratégias de intervenção com a HO realizadas pela professora Heloisa na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” estão detalhadas no capítulo 3.

<sup>269</sup> Iara Letícia Leite de Oliveira. A professora da disciplina cursava o terceiro ano do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) Unesp, Rio Claro, sob orientação da professora Heloisa, na ocasião da intervenção desta pesquisa. Assumiu a disciplina "História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática" como docente bolsista na Graduação, segundo regulamento Ofício circular nº 03/2018 - Unesp, Rio Claro.

<sup>270</sup> Cabe também mencionar os estudantes nesta parceria, uma vez que aceitaram a proposta do trabalho com a HO e, posteriormente, contribuíram para esta pesquisa cedendo as entrevistas.

<sup>271</sup> Em sua pesquisa de doutorado intitulada: “Mulheres Educadoras na Região de Ouro Preto/MG no Século XX - XXI: Trajetórias da Formação Docente”, a professora/pesquisadora visava tecer uma versão histórica do percurso formativo de mulheres da/na/com a Região de Ouro Preto – MG, tendo sua pesquisa a seguinte problemática: como se deu o processo de tornar-se professoras, as quais se formaram e atuaram entre os anos 1930 a 2010, na região de Ouro Preto – MG?

<sup>272</sup> Projeto submetido e aprovado pelo CNPq pelo Edital Universal (2016-2020) - Processo 409248/2016-9.

foram definidos antes da intervenção pedagógica. No entanto, durante seu desenvolvimento, estávamos abertas a fazer os ajustes necessários para melhor aproveitamento e andamento.

A partir dessa parceria e do diálogo estabelecido em meio à elaboração das estratégias, eu, como pesquisadora, pude compreender como se daria minha participação na disciplina. Esta, efetivamente, consolidou-se posteriormente no acompanhamento presencial das discussões em sala de aula, de modo a acompanhar o seu desenvolvimento, com o intuito de compreender o processo como um todo para, durante ele, verificar e decidir quais seriam os dados produzidos que fariam parte da pesquisa.

Além de colaborar para o desenvolvimento de nossa investigação, participar da disciplina e ter a oportunidade de acompanhar as discussões em sala de aula sobre os seus conteúdos, contribuiu de uma maneira efetiva para a minha formação, uma vez que não havia cursado durante a minha graduação, pelo fato de sua inserção ser recente na grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp – Rio Claro. Portanto, desenvolver minha pesquisa de mestrado neste cenário, ocasionou em grandes contribuições tanto para a minha formação acadêmica como a profissional, de professora.

Em relação ao planejamento da disciplina, além da intervenção em sala de aula com a HO, também foram exploradas, nessa abordagem, outras formas narrativas, dentre elas, cartas, recortes de jornais, fotografias, contos, vídeos, memorial de formação, textualizações de narrativas orais advindas de entrevistas e diário de afetação, de modo a propiciar a discussão das temáticas propostas na ementa curricular. Nesse sentido, diferentemente do cenário de Flugge (2015), Tizzo (2014), Silva (2013), desta vez, a proposta era uma abordagem com a HO juntamente com narrativas em suas diferentes formas. A opção por abordar as narrativas na disciplina “História e Sociologia da Educação: questões da Educação Matemática” se deu por entendermos que um trabalho sob essa abordagem poderia trazer novos elementos para as investigações que vinham sendo desenvolvidas nessa linha pelo grupo. Tal abordagem:

não apenas propiciaria um desenvolvimento do pensamento histórico por parte dos futuros professores, como também e junto dele possibilitaria o tipo de problematização que se defende num ambiente para a formação de professores: a compreensão dos diversos aspectos escolares relativos à matemática e à educação matemática a partir de um ponto de vista [histórico e sociológico que] pode levar os aprendizes a entenderem melhor suas próprias concepções sobre a matemática e a profissão de professor de matemática, bem como as práticas sociais a elas relacionadas. Além disso, têm o potencial de contribuir para propostas de formas alternativas positivas de atuação em relação ao que, em geral, tem sido feito - absorver e reproduzir práticas inadequadas do passado sem sequer compreendê-las (SILVA, 2013, p. 277).

Em se tratando de um trabalho com as narrativas, temos observado que nos campos da História, da Sociologia e da Educação (Matemática), por tal caráter humanístico, estas, sob as formas oral ou escrita, têm servido como suportes de identidades coletivas e reconhecimento do homem como ser no mundo, já que integram culturas de diferentes comunidades, incorporando as dimensões temporais, materiais, sociais, simbólicas e imaginárias e tendo na experiência sua principal fonte (SILVA, 2013).

De modo geral, consideramos que o trabalho fazendo uso de diferentes formas narrativas no desenvolvimento de algumas temáticas da disciplina, contribuiria para a formação inicial desses futuros professores, possibilitando uma autorreflexão positiva acerca de sua formação, de suas concepções da profissão de professor e de sua atuação, bem como para a vivenciar debates de temáticas relevantes para a sua profissão. Além disso, tal abordagem com as narrativas tinham como intuito sensibilizar os licenciandos para as potencialidades de formação oferecidas pelas disciplinas pedagógicas, bem como conduzi-los para uma forma mais ativa de aprendizagem e de pesquisa.

No quadro a seguir, apresentamos o planejamento da disciplina abordando o cronograma das aulas juntamente com as temáticas trabalhadas.

<b>PROGRAMA DE ENSINO DA DISCIPLINA - HISTÓRIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</b>		
<b>Docente:</b> Iara Leticia Leite de Oliveira		
<b>Turma:</b> Matemática (Licenciatura)		<b>Carga Teórica Total:</b> 45h/a
Sem. 1	11/03/2019	Apresentação da disciplina. “O Perigo de uma única história”.
	12/03/2019	“O Perigo de uma história única”
Sem. 2	18/03/2019	História Oral e História da Educação Matemática
	19/03/2019	Relações entre Sociologia e História – Leitura e Estudo dirigido
Sem. 3	25/03/2019	Como eram a vida e os estudos no período colonial? – Contos de Escola
	26/03/2019	Como eram a vida e os estudos no período colonial? Discussão do texto sobre História Oral e História da Educação Matemática
Sem. 4	01/04/2019	A escola e a matemática escolar na Primeira República
	02/04/2019	A escola e a matemática escolar na Primeira República
Sem. 5	08/04/2019	A escola e a matemática escolar na Era Vargas – alguns aspectos singulares
	09/04/2019	A escola e a matemática escolar na Era Vargas – alguns aspectos singulares
Sem. 6	15/04/2019	O Movimento da Matemática Moderna no Brasil
	16/04/2019	O Movimento da Matemática Moderna no Brasil
Sem. 7	22/04/2019	O Movimento da Matemática Moderna no Brasil
	23/04/2019	Os Colégios Vocacionais de São Paulo na década de 1960
	27/04 –	Excursão Didática – Acervo Unesp – Campus Bauru
Sem. 8	29/04/2019	Os Colégios Vocacionais de São Paulo na década de 1960 Excursão Didática ao Horto Florestal de Rio Claro
	30/04/2019	Formar-se professor de Matemática e histórias de educação matemática pós-ditadura
Sem. 9	06/05/2019	Formar-se professor de Matemática e histórias de educação matemática pós-ditadura
	07/05/2019	A formação docente em dias atuais
Sem. 10	13/05/2019	Políticas de Ações Afirmativas e Questões raciais
	14/05/2019	Discussões dos temas: Políticas de Ações Afirmativas e Questões raciais
Sem. 11	20/05/2019	Questões de gênero e Cotas na universidade
	21/05/2019	Discussões do tema: Questões de gênero e Cotas na universidade
Sem. 12	27/05/2019	Movimentos Sociais e Educação Matemática; Inclusão Escolar e Educação Matemática
	28/05/2019	Discussões do tema: Movimentos Sociais e Educação Matemática; e Inclusão Escolar e Educação Matemática
Sem. 13	03/06/2019	Educação Matemática Crítica e discussões do tema
	04/06/2019	Algumas reflexões sobre as temáticas dos seminários
Sem. 14	10/06/2019	Na vida dez, na escola zero
	11/06/2019	
Sem. 15	17/06/2019	
	18/06/2019	
Sem. 16	24/06/2019	<b><i>Não haverá aula – Feriado Municipal</i></b>
	25/06/2019	
Sem. 17	01/07/2019	Finalização da disciplina – Autoavaliação
	02/07/2019	Finalização da disciplina – Autoavaliação
<b>AVALIAÇÃO</b>		
Os alunos serão avaliados individualmente e em grupos de trabalho mediante participação nas aulas. Toda semana cada aluno deve registrar no Diário uma escrita relacionada a aula da semana, bem como um comentário, resenha ou resumo da leitura do texto, a partir das indicações da professora.		

Quadro 1 – Cronograma das aulas e as temáticas trabalhadas na disciplina

Fonte: Próprio autor

Em relação ao planejamento da dinâmica das aulas da disciplina, estas se estruturaram em alguns momentos, como: exposições da professora sobre o assunto estudado; dinâmicas de grupo propostas pela professora, em que havia discussões entre os alunos, em grupos menores, e, posteriormente, envolvendo toda a turma acerca dos textos lidos previamente; atividades de leitura e escritas individuais; seminários temáticos (os quais tiveram a HO como uma abordagem pedagógica).

Nas seções a seguir, além de apresentarmos como se deu a proposta da intervenção envolvendo a HO como abordagem pedagógica, trataremos também de como as atividades que circundam outras formas de narrativas foram sendo desenvolvidas na disciplina e quais eram os objetivos a serem alcançados com cada uma delas.

#### **5.1.1.1 A execução do plano de intervenção**

A intervenção foi proposta e realizada ao longo do primeiro semestre de 2019, período em que a disciplina foi oferecida aos estudantes do terceiro ano do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp - Rio Claro/SP. As aulas aconteciam no período matutino, às segundas e terças-feiras, tendo como duração, duas horas e uma hora, respectivamente. Nela, estavam regularmente matriculados 22 estudantes, desse total três estudantes se desligaram da disciplina no início do semestre ou nem chegaram a frequentá-la. Ao final do semestre haviam 19 estudantes matriculados.

Diferentemente das investigações de Tizzo (2014) e Flugge (2015), a intervenção ocorreu durante toda a disciplina, ou seja, desde o seu início até seu término, sendo desenvolvida paralelamente às discussões das outras temáticas que consistiam na sua ementa.

A proposta desta pesquisa e a minha apresentação à turma como pesquisadora que estaria presente em todas as aulas durante o semestre, deram-se no primeiro dia de aula pela professora e por mim. Também nesse primeiro dia, a professora abordou<sup>273</sup> o Programa de Ensino da disciplina, dispondo seus objetivos, conteúdo programático, a metodologia adotada para o desenvolvimento das aulas, critério de avaliação, ementa e bibliografias. Juntamente à exibição do Programa, também foi mostrado aos estudantes o cronograma das aulas que estaria sujeito às alterações conforme o desenvolvimento da disciplina. Em seguida, a professora também apresentou nossa proposta de intervenção que resultou em um *seminário*

---

<sup>273</sup> Por meio de uma apresentação em *Power Point*.

*temático*. A seguir, apresentamos as etapas desse processo de intervenção com a HO e, em seguida, com as narrativas mobilizadas nos diversos momentos da disciplina.

#### **5.1.1.1.1. Da intervenção com o método da HO na investigação de temáticas**

Norteando-se pelas possíveis contribuições da HO como abordagem pedagógica na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, a intervenção teve como proposta fazer com que os estudantes explorassem uma temática da disciplina, utilizando os procedimentos da HO. Para isso, os licenciandos deveriam realizar um estudo sobre essa temática e, posteriormente, entrevistar um(a) professor(a) em exercício, de modo que o(a) mesmo(a) pudesse contribuir na discussão do tema. Com isso, a professora responsável, a partir de temáticas que constavam na ementa da disciplina, elencou possíveis temas que seriam abordados como proposta de um seminário temático, a ser desenvolvido pelos grupos de estudantes. Foram os temas: 1) Políticas de Ações Afirmativas; 2) Questões Raciais; 3) Questões de Gênero; 4) Cotas na Universidade; 5) Movimentos Sociais e Educação Matemática, 6) Inclusão Escolar e Educação Matemática; 7) Educação Matemática Crítica.

Cabe destacar que os estudantes poderiam sugerir outros temas para serem trabalhados, no entanto, como se interessavam em conhecer as temáticas propostas, as quais não haviam sido discutidas em outras disciplinas, não fizeram outras sugestões. Na ocasião, chegaram a ficar surpresos com a abordagem dessas em sala de aula, visto que em outras disciplinas do currículo não haviam tido oportunidade de discutir sobre elas. Em alguns casos, os estudantes comentaram que apenas discutiam sobre algumas daquelas temáticas em espaços muito específicos da universidade, como alojamento estudantil e algumas comissões de assistência estudantil. Por fim, os grupos tiveram a liberdade de selecionar a temática de sua preferência, mas de modo que todas fossem abordadas.

O trabalho com a HO esteve dividido em nove etapas, estas iniciadas após a distribuição dos estudantes em grupos e seus respectivos temas. Foram as etapas: 1) escrita de uma *memória individual* de cada grupo sobre o tema escolhido; 2) estudo da temática escolhida a partir da busca por leituras de textos, artigos, etc., de modo a auxiliar no aprofundamento do tema; 3) apresentação e discussão acerca dos procedimentos da HO aos estudantes; 4) elaboração do roteiro de entrevista com professor(a) em exercício; 5) contato com o(a) professor(a) escolhido(a) e realização da entrevista; 6) transcrição das entrevistas

gravadas; 7) textualização das transcrições; 8) legitimação das textualizações pelos entrevistados por meio da assinatura da carta de cessão; 9) apresentação dos seminários pela e para a turma de estudantes, professora da disciplina e pesquisadora<sup>274</sup>. A seguir, conforme trataremos dos encaminhamentos dessa intervenção, caracterizaremos cada uma dessas etapas e seus objetivos adotados.

Na ocasião de apresentação da proposta de trabalho e seleção dos temas, foi solicitado aos grupos que justificassem, por meio do que denominamos *memória individual*, o interesse pela temática escolhida como também os conhecimentos que o grupo já possuía em relação a essa e quais questionamentos surgiram e/ou tinham acerca desta de modo a propor questões<sup>275</sup> que gostariam de fazer para um(a) professor(a) em exercício que viesse aceitar a ceder uma entrevista sobre essa temática. Inspirados em Silva (2013) e Miguel e Miorim (2004), nosso objetivo com essa atividade, que resultou na primeira etapa da intervenção, foi identificar e conhecer as expectativas e perspectivas dos licenciandos com relação ao trabalho que teriam que desenvolver sobre uma temática escolhida, possibilitando à professora e à pesquisadora a se aproximarem e os auxiliarem em suas demandas, como também, que os estudantes se enxergassem como participantes do processo histórico do trabalho e, por conseguinte, do processo educativo. Nesse sentido, a elaboração da memória individual (APÊNDICE 1), foi uma etapa inicial da intervenção que “possibilitou determinar o sentido do que almejavam pesquisar sobre o tema” (TIZZO, 2014, p. 225).

Posteriormente a esse momento, foi orientado que os grupos buscassem por artigos, pesquisas de mestrado ou doutorado, livros, vídeos, entre outros, de modo que os auxiliassem no estudo e aprofundamento do tema (segunda etapa). Ainda, nesse processo, a professora e a pesquisadora se disponibilizaram em auxiliar os estudantes nessa busca, indicando textos para leitura acerca das temáticas - na ocasião, para dois grupos que apresentaram dificuldades nessa etapa. Além disso, esse momento do trabalho possibilitou aos estudantes ampliarem os

---

<sup>274</sup> Em relação à essas etapas do trabalho, a professora entregou para os grupos de estudantes um documento contendo orientações sobre o seminário temático, elencando o que deveria ser feito em cada etapa, bem como, os dois pontos que deveriam ser abordados na apresentação: i) explanação do tema, para conhecimento dos colegas; ii) apresentação de trechos da entrevista que o grupo considera relevante, buscando fazer uma análise entre aquilo que foi estudado pelo grupo e aquilo que foi narrado pelo entrevistado.

<sup>275</sup> Como advertem Miguel e Miorim (2004, p. 173), “sem questões, sem problemas não há investigação propriamente dita. [...] tais questões devem emergir dos próprios estudantes, com base em uma avaliação individual simultaneamente prospectiva - porque feita em função das reivindicações de uma ação pedagógica, ainda não vivenciada, a ser realizada no futuro - e retrospectiva - porque feita com base nos condicionamentos, perspectivas e limitações da memória de uma situação análoga vivida no passado, na qual se desempenhava, porém, um papel diferente (o de aluno) daquele a ser desempenhado no futuro (o de professor)”.

conhecimentos acerca do tema em questão, para que pudessem iniciar um primeiro exercício de elaboração de questões que, posteriormente, viriam compor o roteiro para a entrevista.

Em se tratando de uma proposta de trabalho que envolveria os pressupostos da HO, durante a intervenção proposta na disciplina, pretendeu-se previamente apresentar aos licenciandos algumas considerações e requisitos acerca da realização de uma entrevista sob o ponto de vista da HO (terceira etapa) com o objetivo de familiarizá-los à essa metodologia de pesquisa e, conseqüentemente, com os procedimentos que posteriormente utilizariam para a realização do seminário temático, assim como foi feito nas pesquisas de Tizzo (2014) e Flugge (2015). Para isso, a professora reservou uma aula em que elucidou aos estudantes sobre a HO, seus fundamentos e procedimentos comumente adotados na Educação Matemática, quais sejam: tipo de pesquisa (HO de vida ou temática), escolha dos entrevistados, preparação do roteiro e para o momento da entrevista (gravação em áudio e/ou vídeo), os processos de transcrição e textualização de uma entrevista, a importância das cartas de apresentação e de cessão ao depoente. Ainda, para exemplificar tais procedimentos, foram apresentados modelos<sup>276</sup> de transcrição e textualização, bem como cartas de apresentação e de cessão.

De modo a não se restringir em apenas apresentar os procedimentos adotados quando se opera com a HO, ainda nessa aula e na seguinte, a professora também trabalhou um texto<sup>277</sup> com o objetivo de discutir e aprofundar sobre a HO enquanto metodologia de pesquisa inserida no campo de pesquisa em História da Educação Matemática. Para essa discussão, foi proposto aos estudantes para que realizassem uma leitura prévia do texto sugerido, de modo a escreverem um comentário e/ou questionamento<sup>278</sup> sobre este. Partindo do pressuposto de que a HO é alternativa metodológica para pesquisas sobre a História da Educação Matemática, este texto abordava alguns de seus aspectos procedimentais e

---

<sup>276</sup> Esses modelos foram retirados da tese de doutorado da professora Heloisa da Silva (SILVA, 2006).

<sup>277</sup> GARNICA, A.V. M. **História Oral e História da Educação Matemática**: considerações sobre um método. 2011. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero Americano de História da Educação Matemática, Portugal: AMP, 2011. Disponível em: < [www.apm.pt/files/177852\\_C32\\_4dd79e66be182.pdf](http://www.apm.pt/files/177852_C32_4dd79e66be182.pdf) >.

<sup>278</sup> A partir da leitura dos comentários escritos pelos estudantes, sendo estes disponibilizados pela professora, pude perceber algumas dúvidas referente à alguns princípios da HO. Também, muitos disseram não ter compreendido totalmente o texto, por se tratar de um texto “denso”, ou seja, com uma linguagem mais técnica, ocasionando em uma leitura mais trabalhosa. Mas, após a discussão e com alguns comentários e explicações da professora, a proposta do texto ficou mais clara, suprindo, assim, as dúvidas dos estudantes. Além disso, muitos deles também comentaram que gostaram de conhecer mais a fundo sobre a HO, a reconhecendo como uma importante metodologia de pesquisa, principalmente no campo da Educação Matemática e História da Educação Matemática.

princípios. Particularmente, destacavam-se, na discussão, os conceitos de subjetividade, objetividade e imparcialidade; e a aproximação entre HO e Historiografia.

A quarta etapa do trabalho foi a elaboração do roteiro de entrevista (APÊNDICE 2) a ser feita com um(a) professor(a) em exercício. As questões para os roteiros foram propostas pelos grupos de estudantes, sendo posteriormente complementadas e amplamente discutidas com a professora, pesquisadora e cada grupo. Para isso, houve um momento em que pesquisadora e professora fizeram algumas considerações<sup>279</sup> acerca do roteiro enviado, elencando algumas sugestões quanto às questões que foram propostas e alguns cuidados que deveriam ser adotados no processo de sua elaboração para a investigação da temática. Além disso, no caso de uma intervenção pedagógica, como a que propusemos, o roteiro proporcionaria, de certo modo, “uma segurança aos pesquisadores iniciantes que até então não traziam experiências anteriores sobre a condução de uma entrevista” (TIZZO, 2014, p. 228).

Finalizado o roteiro, os grupos partiram para a próxima etapa do trabalho, que consistiu em realizar o contato com o(a) professor(a) a ser entrevistado(a). Basicamente, os grupos de estudantes buscaram fazer contato com profissionais que conheciam, pois, essa seria uma forma de facilitar a apresentação da proposta. Aos professores que aceitaram colaborar, primeiramente, foi entregue uma carta de apresentação da atividade (APÊNDICE 3). Esse documento teve por intenção apresentar ao(à) entrevistado(a) algumas particularidades da atividade: objetivo, método de pesquisa, o modo como a entrevista seria realizada e procedimentos a serem empregados no tratamento desta, além de ser uma forma de oficializar o contato e firmar a colaboração do entrevistado com o trabalho. Após a entrega da carta de apresentação e o aceite do colaborador em ceder a entrevista, cada grupo marcou data, horário e local para a sua realização de acordo com a disponibilidade de cada professor(a) entrevistado(a)<sup>280</sup>.

As entrevistas foram áudio-gravadas e, posteriormente, submetidas a um processo que, em HO, conhecemos como “transcrição”. Esse é o momento da passagem literal do oral (a gravação) para o escrito. Desse modo, referiu-se ao momento em que os estudantes fizeram de forma minuciosa o registro escrito na íntegra da entrevista realizada. Ainda, nesta etapa, “são preservados os vícios de linguagem, as pausas, interrupções, a ordem em que as questões são colocadas ou consideradas. É, portanto, um processo de degravação” (SOUZA, 2011, p.

---

<sup>279</sup> Tais considerações e encaminhamentos foram feitos via *e-mail*.

<sup>280</sup> Cabe ressaltar que todos os integrantes do grupo deveriam estar presentes na entrevista com o(a) professor(a).

75). Além disso, esse momento é de grande importância para quem entrevista, já que por meio desse processo, “rememora as falas do entrevistado em detalhes, e pode analisar e refletir sobre cada resposta, sobre seus questionamentos, aquilo que mais o marcou” (FLUGGE, 2015, p. 65).

Depois de realizada a transcrição literal das entrevistas, os estudantes da disciplina iniciaram a próxima etapa inerente ao trabalho com HO e prevista nesta atividade: a elaboração da “textualização” (APÊNDICE 4), que consiste na produção de uma narrativa que possibilita uma leitura fluente e compreensível, mediante a exclusão de vícios de linguagem e até mesmo a reorganização do texto, mas, sem excluir traços de oralidade da pessoa entrevistada.

[...] é o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. A textualização é um texto do historiador que respeita os dados do depoimento, mas está essencialmente alterado em seu estilo (GARNICA, 2003, p. 32).

Ainda, nesse processo de textualização, pretendeu-se promover uma situação investigativa de análise por parte dos licenciandos, similar à análise do pesquisador ao textualizar suas entrevistas utilizando a HO como metodologia de pesquisa. Conforme Tizzo (2014), esse processo possibilita o pesquisador-entrevistador a estabelecer uma relação entre as experiências vivenciadas e narradas pelo colaborador-entrevistado com às discussões teóricas já estudadas, direcionando-o a novas análises e considerações acerca da temática pesquisada. Além de promover esses movimentos de análises, as textualizações também podem constituir-se como “movimentos de teorizações, construções narrativas que possibilitam compreensões do tema pesquisado” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 115).

Em paralelo com a textualização, efetuou-se a legitimação das entrevistas, momento em que o texto retornou aos colaboradores para conferência e validação.

Através da legitimação, o depoente poderá afirmar se o que ali está escrito poderia ser dito por ele, além de poder rever, modificar e aprofundar aspectos de seu registro. Trata-se, portanto, de um processo interativo entre aquele que “pretende se fazer entendido” – o entrevistado – e aquele que almeja “produzir um texto com os pensamentos do outro” – o pesquisador – entrevistador (SILVA, 2006, p. 7).

Após a leitura das textualizações por cada professor(a) entrevistado(a), os estudantes realizaram as modificações sugeridas, acrescentando ou retirando trechos da entrevista, chegando a uma versão final da textualização. Esse procedimento contribuiu aos acadêmicos

a “discutir, em mais esse momento, sobre o tema pesquisado, com o professor em serviço” (TIZZO, 2014, p. 235).

A próxima etapa consistiu na assinatura da carta de cessão (APÊNDICE 5)<sup>281</sup>, sendo o instrumento final de legitimação, em que o entrevistado concede suas falas para o pesquisador- entrevistador e grupo de pesquisa utilizá-las, autorizando, posteriormente, a publicação de seu nome e utilização da entrevista cedida.

Por fim, a última etapa<sup>282</sup> do trabalho resultou nas apresentações<sup>283</sup> dos *seminários temáticos* realizados pelos grupos de estudantes. Dessa forma, os licenciandos tiveram a oportunidade de apresentar o seminário aos seus pares (colegas, professora e pesquisadora), promovendo uma discussão acerca da temática investigada e sendo também uma forma de conhecerem os bastidores de realização do trabalho, por meio das impressões, facilidades, dificuldades do grupo durante o seu desenvolvimento. Em tais apresentações, todas filmadas pela pesquisadora, foi possível conhecer as narrativas produzidas a partir das entrevistas gravadas e os modos como os estudantes compreenderam e consideraram o que foi narrado pelos profissionais naquele contato e nas discussões promovidas durante o desenvolvimento das propostas na disciplina. Essas apresentações proporcionaram um momento de interação, em que todos tiveram oportunidade de expor e também de questionar sobre as temáticas que não haviam estudado. Ao final, cada grupo entregou para a professora um trabalho escrito impresso constituído das etapas da intervenção, além de uma conclusão escrita pelo grupo acerca da importância da temática estudada para a formação de professores, bem como da utilização da entrevista e dos procedimentos da HO para conhecer aspectos da mesma.

### 5.1.1.2 A abordagem com narrativas: um cenário de possibilidades

Como dito anteriormente, além da intervenção da HO como abordagem pedagógica, no decorrer da disciplina também foram trabalhadas outras formas narrativas, dentre elas, cartas, recortes de jornais, fotografias, contos, vídeos, memorial de formação, textualizações

---

<sup>281</sup> Esse apêndice está dividido em quatro subseções que contemplam, respectivamente, a carta de cessão de cada professor(a) entrevistado(a) por cada grupo de estudantes.

<sup>282</sup> Cabe ressaltar que em todas as etapas da realização do seminário temático, a professora e a pesquisadora estiveram disponíveis para esclarecer dúvidas e também receberem esboços iniciais do trabalho para darem sugestões, seja pessoalmente durante as aulas ou via *e-mail*.

<sup>283</sup> Para as apresentações, a professora propôs a seguinte dinâmica: cada grupo teria como tempo 1 hora para sua apresentação, ficando sempre dois grupos para apresentarem nas aulas de segunda-feira (com duração de 2 horas) e a discussão dessas duas temáticas para a aula de terça-feira (com duração de 1 hora), e assim por diante. Desse modo, as apresentações se iniciaram em 13/05/2019, finalizando o último grupo em 03/06/2019.

de entrevistas e diário de afetação, de modo a propiciar a discussão das temáticas propostas em seu planejamento.

A abordagem com fotografias, por exemplo, se deu no âmbito da discussão sobre os Grupos Escolares<sup>284</sup> a partir de fotografias dessas instituições de ensino, tendo como mote o seguinte questionamento: “O que aquelas fotografias podem dizer a respeito daquele período?” As observações e interpretações geradas a partir dessas imagens, em diferentes épocas e lugares do país, proporcionariam aos licenciandos conhecerem algumas características dessas instituições, tais como o modelo de ensino e também algumas questões sociais, históricas e políticas.

Na temática História da Educação no Brasil, foram abordados os seguintes períodos da educação no Brasil: Início Colônia, Fim da colônia e Império, Primeira República, Era Vargas, Ditadura Militar, Pós-ditadura, em que a professora utilizou textos<sup>285</sup> curtos e didáticos retirados de uma coleção especial da revista Nova Escola. Além disso, os recortes de jornais foram utilizados na abordagem sobre o período da Ditadura Militar com o intuito de contextualizar o cenário da educação no Brasil nessa era, por meio de reportagens e manchetes extraídas dos jornais da época.

O diário de afetação consistiu em uma narrativa individual, na qual os licenciandos registravam e enviavam à professora, semanalmente, reflexões mobilizadas a partir das discussões em sala de aula. O conteúdo da escrita do diário era livre, a única exigência era quanto a sua periodicidade, ou seja, que fosse escrito toda semana após as discussões das aulas. Ao recebê-los, a professora realizava a leitura e respondia a cada um deles, buscando suscitar problemáticas que propiciassem aos alunos refletirem sobre seus registros. Por meio do diário, foi possível perceber os diferentes modos dos alunos pensarem sobre as temáticas e as dinâmicas na sala de aula. Mas, também se configurou como um espaço de aprendizagem da professora, pois as considerações ali registradas disparavam elementos que levavam a docente a ampliar seu arsenal de conhecimento e, sobretudo, refletir sobre sua própria atuação como professora. Além disso, por meio desse tipo de narrativa, foi possível aos alunos

---

<sup>284</sup> Um Grupo Escolar é uma instituição de ensino primário criada no Brasil no final do século XIX, numa das primeiras grandes reformas do ensino visando à criação de um sistema nacional de Educação. Essas instituições foram criadas no Estado de São Paulo, mas logo se espalharam por todo país. Formalmente, os Grupos Escolares foram extintos nos anos 70, e seus prédios foram ocupados por escolas infantis que operam sob a responsabilidade dos municípios. Assim, mesmo não existindo mais, é usual que nas cidades eles ainda sirvam de referência: estudar no Grupo Escolar significa estudar na escola que hoje ocupa o espaço físico do que já foi Grupo Escolar. Mais informações sobre Grupos Escolares podem ser encontradas em Souza (2011), cuja tese de doutorado desenvolveu um trabalho com crianças nesse cenário.

<sup>285</sup> Tais textos podem ser acessados no site da revista Nova Escola, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1910/serie-especial-historia-da-educacao-no-brasil>.

desenvolverem e ampliarem sua escrita, visto que essa prática, geralmente, não costuma estar muito presente no curso de Matemática.

Outro tipo de narrativa também trabalhada em sala de aula foi a textualização do professor Adailton Alves da Silva<sup>286</sup>, que envolveu alguns aspectos da História da Educação Matemática da década de 1980. As narrativas orais de professores, como a do professor Adailton, permitiram trazer à tona diferentes perspectivas e aspectos da educação na década de 1980, como também a possibilidade de compreender a formação e atuação do professor de Matemática naquela época e região específica do Brasil. Ainda, aspectos sobre o uso de materiais didáticos assim como as dificuldades enfrentadas pelo professor de Matemática nessa época, também se fazem presentes na narrativa (SILVA, 2016). Nesse contexto, com o intuito de conduzir os licenciandos a uma investigação sobre a História da Educação Matemática brasileira nesse período, algumas questões puderem ser discutidas com os alunos na ocasião acerca dessa narrativa, dentre elas: “Quais os aspectos políticos, socioeconômicos, culturais daquela região brasileira naquela ocasião?”, “Em quais condições o professor Adailton iniciou sua carreira à docência e quais estratégias utilizou para exercê-la diante as dificuldades?”, “Qual era a legislação vigente na educação brasileira naquela época que permitia uma brecha como a vivida por Adailton para ministrar aulas enquanto ainda cursava o 1º e 2º graus? Hoje isso seria possível?”.

Outra abordagem se deu por meio de contos, sendo trabalhados “Jardins” de Rubem Braga e “O caderno estragado” de Machado de Assis. Na ocasião, os alunos ficaram um pouco surpresos com essa abordagem. Mas, a professora mostrou como seria possível realizar algumas discussões acerca das temáticas da disciplina a partir de textos (no caso, contos) que diretamente não abordaria sobre o assunto, mas ao ir conduzindo a discussão, eles acabariam contribuindo para o desdobramento do tema.

A abordagem da temática sobre os Ginásios Vocacionais presentes no estado de São Paulo se deu por meio do contato com a pesquisa de doutorado de Nakamura (2017), a partir da leitura de dois artigos publicados<sup>287</sup>, como também por trechos de algumas das

---

<sup>286</sup> Essa narrativa é uma das textualizações da pesquisa de doutorado de: ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática** – (Im)Possibilidade de Leituras. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

<sup>287</sup> Para que os alunos tivessem conhecimento de alguns aspectos da pesquisa de Nakamura foi indicado a leitura de dois artigos, sendo eles: GARNICA, A. V. M.; NAKAMURA, M. E. F. P. Mapear instituições educacionais e suas práticas: os ginásios vocacionais paulistas. *História Oral*, v. 21, n. 1, p. 27-48, jan./jun. 2018; NAKAMURA, M. E. F. P.; GARNICA, A. V. M. Aspectos do ensino de Matemática nos Ginásios Vocacionais paulistas: integração de disciplinas e Matemática Moderna. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.20, n.2, p. 085-112, 2018.

textualizações presentes na tese da autora. A proposta de discussão para a aula foi, principalmente, aspectos relativos a esses ginásios: o currículo, o modelo de ensino, as práticas pedagógicas adotadas, o envolvimento com a comunidade, o apoio dos pais e também sobre o trabalho dos professores. Esses apontamentos, se abriram para dois aspectos: em um primeiro momento, os alunos fizeram algumas contraposições entre o modelo de escola adotado pelos ginásios vocacionais e os modelos de escolas que temos hoje em nosso país, no sentido de olhar para aquilo que teve êxito nesses ginásios e a implementar esses aspectos nas escolas de hoje; e em um segundo momento, discutiram sobre algumas características de escolas com modelo de ensino diferenciado presentes no país, dentre elas: Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)/Campo Limpo (SP), Escola Projeto Âncora/Cotia (SP), Escola Maria Peregrina/São José do Rio Preto (SP), Escolas de Tempo Integral/Estado de São Paulo. Além disso, os alunos da turma e, principalmente, aqueles que são naturais de Rio Claro, ficaram surpresos por ter tido um Ginásio Vocacional na cidade, os quais não tinham conhecimento de sua existência e levantaram alguns questionamentos sobre a motivação acerca do desconhecimento desse tipo de instituição de ensino.

Outra narrativa também explorada foi o memorial de formação. A palavra Memorial vem do latim *Memoriale* e significa momento, fatos memoráveis, que precisam ser lembrados. Segundo Freitas e Souza Jr (2004), o memorial de formação constitui-se como um importante instrumento para a compreensão do processo de formação a partir de uma perspectiva reflexiva e autocrítica acerca dos saberes e das práticas docentes. Esse tipo de documento tem sido bastante utilizado nos processos de formação de professores, oportunizando registrar reflexões acerca dos vários momentos da formação e sua relação com a prática pedagógica.

Sendo assim, os alunos realizaram a leitura do memorial<sup>288</sup> de uma professora<sup>289</sup> que vivenciou uma formação muito próxima ao que os estudantes da disciplina estavam presenciando. Por exemplo, durante sua graduação no curso de Licenciatura em Matemática

---

<sup>288</sup> Narrativa intitulada: “Memorial de Formação: da escola rural ao Doutorado em Educação”. Essa narrativa encontra-se em: NACARATO, A. M. **Pesquisas (com) narrativas: A Produção de Sentidos para Experiências Discentes e Docentes**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

<sup>289</sup> Iris Aparecida Custódio - Doutora em Educação pela Universidade São Francisco-USF (2020), na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. Mestra em Educação pela Universidade São Francisco (2016) -USF. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2013). Atua como professora na Educação Básica.

(2009), a professora participou do Pibid<sup>290</sup>, que também era algo que alguns estudantes da disciplina estavam experienciando. Dessa forma, o objetivo ao trabalhar com esse memorial, foi trazer uma narrativa que se aproximasse da formação desses estudantes, conduzindo-os a uma compreensão sobre o processo de formação a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, como também retratar acerca de suas potencialidades.

Uma ação que também envolveu a HO e as narrativas, foi a realização de uma excursão didática em 26/04/2019 para o Acervo de livros didáticos e fontes de referência antigos: pesquisa e extensão em História da Cultura Escolar da Unesp, campus Bauru – SP. Coordenado pelos professores Antonio Vicente Marafioti Garnica e Maria Ednéia Martins Salandin, ambos membros do GHOEM, o acervo continha obras produzidas num período que abrangia do século XVII (o livro mais antigo da coleção foi publicado em 1663) até meados do século XX (década de 1970/1980). Na ocasião, os professores contaram um pouco sobre as pesquisas de iniciações científicas que envolviam a HO e as análises dos livros que ali constavam. Atualmente, teses, dissertações e outros relatórios de pesquisa estão sendo incorporados ao acervo.

Em se tratando de seus objetivos, a excursão propiciou uma visita ao acervo do GHOEM, de modo que os estudantes tivessem contato com pesquisas que vem sendo desenvolvidas pelo grupo como também sendo uma forma de mostrar que há várias possibilidades para a abordagem da HO além da capacidade que o acervo permitia para pensarmos em questões da História da Educação Matemática e em pesquisas envolvendo esta e a HO.

Por fim, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, a professora propôs uma autoavaliação por meio de algumas perguntas que os estudantes tiveram que responder por escrito. Com esta proposta, vários aspectos puderam ser avaliados: a participação dos alunos durante a disciplina, a aprendizagem obtida em relação aos conteúdos trabalhados; suas impressões e opiniões a respeito da forma como a disciplina foi ministrada, de modo especial, envolvendo a proposta da intervenção com a HO; sugestões de melhorias para a próxima vez que esta for ministrada, etc.

---

<sup>290</sup> Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Este Programa é voltado a estudantes da Licenciatura, com o objetivo de proporcionar uma aproximação entre a prática no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica e no contexto em que elas estão inseridas, visando estimular, desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional.

## 5.2 A HO como metodologia de pesquisa

Nesta seção, descreveremos e discutiremos o método de pesquisa desenvolvido desde a proposta do projeto até a análise desses resultados.

Como dito nas seções anteriores, visando o acompanhamento da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” com o objetivo de compreender as potencialidades da HO como abordagem pedagógica para o ensino naquele contexto, participei do planejamento das estratégias de intervenção com a HO ao lado das professoras Iara e Heloisa, acompanhei presencialmente as aulas e participei como colaboradora da aplicação e acompanhamento de algumas atividades propostas pela professora no decorrer do semestre. Durante esse acompanhamento, escrevi um diário de campo com observações sobre as intervenções realizadas pela professora durante a disciplina, como também sobre a participação dos estudantes, com o objetivo de que essa memória fosse um lugar de produção e análise de dados e que eu pudesse manifestar as minhas afetações.

A utilização de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita visibilizar aspectos da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado. Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a) (KROEFF; GAVILLON; RAMM, 2020, p. 466).

Além de considerar as observações e os registros escritos junto aos momentos da intervenção pedagógica, busquei, assim como fizeram Tizzo (2014) e Flugge (2015), entrevistar os estudantes da disciplina sobre as impressões, dificuldades, facilidades obtidas acerca da abordagem envolvendo a atividade com a HO, como também sobre as possibilidades e potencialidades de uma proposta como essa. Para tanto, lançamos mão dos métodos comumente utilizados nos trabalhos desenvolvidos no GH OEM com a HO, ou seja, utilizamos os procedimentos com a HO que foram adotados pelos próprios estudantes durante a disciplina, só que neste caso, realizei entrevista com eles. Tais procedimentos com a HO compuseram os dados a serem analisados em minha pesquisa.

A escolha dos grupos de estudantes, colaboradores desta pesquisa, se deu após a finalização da disciplina. Decidimos por quatro grupos, por considerarmos este um número razoável em vista do tempo de realização da pesquisa. A escolha considerou os grupos de estudantes que participaram de todas as etapas propostas durante a disciplina envolvendo desde os procedimentos do trabalho com a HO até as abordagens com as narrativas, ou seja, cuja participação se deu durante todo o processo da disciplina. Além disso, outro critério

utilizado foi a opção por aqueles que tivessem dispostos a participar e contribuir com a pesquisa.

Após a escolha, foi realizado o convite da entrevista para os grupos por meio de uma carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE 6) assinada pela pesquisadora e pela orientadora Heloisa que constava informações sobre a pesquisa, bem como nossas intenções e o convite para participação como colaboradores. A entrega desta carta foi realizada pessoalmente após o término de uma das últimas aulas da disciplina.

Para a realização das entrevistas, inicialmente, elaboramos um roteiro base de questões (APÊNDICE 7) sendo disponibilizado aos grupos antes da realização da entrevista, de modo que pudessem se organizar quanto às informações que seriam prestadas, ou seja, se preparassem para este momento. Esse roteiro contemplou questionamentos comuns a todos os grupos, envolvendo perguntas a respeito das diversas fases da atividade como também questões referentes a cada tema trabalhado e a cada bibliografia estudada.

As entrevistas foram agendadas via grupo do *WhatsApp*, ficando combinado o dia, horário e local, sendo, posteriormente, realizadas após o término da disciplina, consequentemente, com a finalização do semestre. Todas as entrevistas com os grupos de estudantes foram realizadas no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do Departamento de Matemática da Unesp - Rio Claro, cujo local se encontrava tranquilo e possuindo uma boa acústica, ocasionando em um ambiente propício para o momento da gravação das entrevistas.

Apresentamos na tabela a seguir os nomes dos estudantes entrevistados e as respectivas temáticas de estudo, data das entrevistas e, por fim, data da assinatura da carta de cessão.

Tabela 1 – Entrevista com os estudantes

<b>Nome dos Estudantes</b>	<b>Temática do seminário</b>	<b>Data da realização da entrevista</b>	<b>Data da assinatura da carta de cessão</b>
Felipe Batista Nascimento Karen E. dos Santos Leide Helena de Lima	Questões Raciais	03/07/2019	23/07/20
Samara L. Luiz da Silva Marina Fuzaro Magossi	Inclusão Escolar e Educação Matemática	04/07/2019	06/06/2020
Brena Cristina Sturion Isabela de Almeida Canciam Marina Freitas Silva Matheus Renato Ricci	Questões de Gênero	05/07/2019	23/07/2020
Carolina Aparecida da Silva Gustavo Guerra Geraldini Tiago José Trevisan	Cotas na Universidade	08/07/2020	23/07/2020

Fonte: Próprio autor

Após a gravação de todas as entrevistas, estivemos envolvidas com os processos de transcrição e textualização destas, processos muito importantes na pesquisa, pois é quando já começam a aparecer entendimentos e movimentos de análise a partir das falas dos colaboradores. Além disso, de acordo com Silva (2010), ao textualizar as entrevistas, o pesquisador o faz com os olhos de quem analisa determinado(s) fenômeno(s) – isto é, busca responder determinadas questões, suas questões de pesquisa.

As textualizações dessas entrevistas<sup>291</sup> foram entregues aos grupos/colaboradores no início de junho de 2020. Após a leitura e intervenções por parte dos estudantes em relação à textualização, foram entregues as cartas de cessão (APÊNDICE 9) para serem assinadas, sendo estas devolvidas ao final de julho do mesmo ano.

<sup>291</sup> As textualizações das entrevistas com os grupos de estudantes estão disponíveis na íntegra no capítulo 2.

Além das entrevistas com os grupos de estudantes, também realizamos uma entrevista com a professora da disciplina<sup>292</sup>, buscando compreender suas perspectivas sobre os efeitos de uma intervenção como a proposta para o encaminhamento dos temas trabalhados na disciplina, como também os reflexos e as potencialidades dessa proposta na formação desses futuros professores, além de suas experiências frente a essa proposta, compreendendo também suas impressões sobre a disciplina e sua importância para a formação de professores e, também, acerca de seu desenvolvimento.

Da mesma forma que foi realizado com os grupos de estudantes, o roteiro de questões (APÊNDICE 8) também foi disponibilizado à professora com antecedência. A entrevista ocorreu no dia 01 de outubro de 2019 e após a sua realização, executamos a transcrição e textualização, sendo enviados os arquivos correspondentes à professora em meados de outubro de 2020 e tendo como devolutiva a carta de cessão (APÊNDICE 9.13) em fevereiro de 2021.

---

<sup>292</sup> A entrevista realizada com a professora Iara Letícia Leite Oliveira se encontra disponível no capítulo 4.

## CAPÍTULO 6

### UMA ANÁLISE NARRATIVA (DE NARRATIVAS): UM CENÁRIO DE POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

A análise é um processo indispensável e presente em toda a constituição de uma pesquisa, ou seja, desde o momento em que se propõe o projeto de pesquisa e inicia-se o seu desenvolvimento, as questões que o norteiam estão sempre presentes nos movimentos do(a) pesquisador(a). Neste trabalho, para a escrita da análise dos dados produzidos, pretendemos adotar uma perspectiva da análise narrativa das narrativas produzidas na pesquisa, ou seja, narrar uma versão sobre nossas compreensões acerca do que foi narrado pelos estudantes em momentos de entrevistas sobre o que puderam as estratégias com as narrativas em suas várias formas e, em especial, com a História Oral (HO) como abordagem pedagógica na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp – Rio Claro. Para tanto, pretendemos identificar e discutir as *singularidades* presentes em cada entrevista com os grupos de estudantes, bem como, identificar e discutir pontos de *convergências* acerca do que dizem sobre a abordagem da disciplina, as possíveis reflexões e problematizações que estas proporcionaram no âmbito da sala de aula, em especial, no que tange ao ensino de História da Educação Matemática.

Em um trabalho sob a perspectiva da HO, as narrativas orais constituem-se na principal fonte de pesquisa, as quais permitem, em situação de entrevista, a produção de dados. Narrar é contar uma história e o narrador que conta sua história, seu relato ou dá seu depoimento de vida, não se constitui, ele próprio, no objeto de estudo, mas sim seus relatos de vida, sua realidade vivida, apresentando subjetivamente os eventos vistos sob seu prisma e o crivo perceptivo, possibilitando conhecer as relações sociais e as dinâmicas que se inserem ao objeto de estudo (CASSAB, 2005).

No que tange à uma possibilidade de análise, Garnica (2010) aponta que as narrativas podem ser analisadas como um processo de produção de significados por meio de uma retroalimentação que permite aquele que ouve, lê ou aprecia um texto apropriar-se deste de alguma forma, tecendo significados que são seus e que podem ser incorporados em uma trama narrativa própria que será ouvida, lida e vista por outra pessoa que também inicia esse processo. Ainda, segundo este autor, uma análise não deve ser vista como um julgamento de valor acerca do outro por meio do que foi relatado, mas sim, como “um arrazoado das

compreensões que conseguimos costurar nessa trama de escuta atenta ao que foi dito. Também não é a fixação de uma versão definitiva do cenário que uma pesquisa pretendeu traçar” (Ibid, p. 37). Nesse sentido, compreendemos que, certamente, toda releitura desse material sempre poderá nos levar a novas compreensões sobre ele. Desta forma, relacionamos o processo de leitura e escrita da análise a uma trama que não se finda em si mesma, mas que sempre possui uma linha, ou dobra, para um recomeço de uma nova faixa.

Como, então, proceder à análise das narrativas? Bolívar (2002) apresenta duas formas de classificar as análises de narrativas: i) análise paradigmática e, ii) análise narrativa (de narrativas). Ainda, segundo esse autor, o modo paradigmático de análise de dados narrativos consiste em um estudo de narrativas categorizando-as normalmente de modo indutivo para se chegar a generalizações do grupo estudado buscando, em suas narrativas, temas comuns ou agrupamentos conceituais. Já no caso de uma análise narrativa (de narrativas), cuja proposta pretendemos adotar em nosso trabalho, ao contrário da análise paradigmática, a ênfase se dá na consideração de casos particulares e o resultado desta apresenta-se como uma nova narrativa, a explanação de uma trama ou de argumentos que tornem os dados significativos, não em busca de elementos comuns, mas na evidência do que é singular, sem aspirar à generalização.

Além disso, cabe ressaltar que:

O papel do investigador, neste tipo de análise, é configurar os elementos dos dados em uma história que os unifica e dá significado a eles com a intenção de mostrar o modo autêntico da vida individual sem manipular a voz de cada narrador (ou depoente). A trama pode estar construída de forma temporal ou temática, mas o importante é que possibilite a compreensão do porquê algo aconteceu. Aqui, a proposta é a de revelar o caráter único de um caso individual e proporcionar uma compreensão de sua complexidade particular ou de sua idiosincrasia (BOLIVAR, 2002, p. 52).

Na análise narrativa (de narrativas), o pesquisador desempenha o papel de constituir significados às experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e de alteridade, supondo que, por meio desse procedimento, estaria elucidando o modo autêntico da vida individual.

Em tese, a produção dessa nova narrativa é algo pessoal podendo ser levado em conta vários fatores, como, por exemplo, o envolvimento do(a) pesquisador(a) no processo de investigação, as leituras realizadas ao longo da pesquisa, o interlocutor que este narrador visualiza e, é claro, a sua vivência, suas experiências pessoais que determinam como este narrador enxerga o mundo e os acontecimentos que pretende narrar.

Por fim, como compreendemos que nosso movimento de análise não se iniciou apenas depois das entrevistas realizadas e textualizadas, mas se deu durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, estivemos estabelecendo elementos de análise desde a constituição da nossa questão de pesquisa, no acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes no decorrer da disciplina, na elaboração do roteiro para as entrevistas, nos diversos fatores levados em conta durante as entrevistas, desde a postura dos colaboradores e da pesquisadora, até seus gestos e emoções. Desse modo, entendemos que a escrita narrativa das narrativas no capítulo analítico estará fortemente guiada pela nossa intenção de compreender o que podem cada uma das estratégias trabalhadas com as narrativas na intervenção realizada na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, em especial, sob a perspectiva dos estudantes da disciplina. Nesse processo de escrita narrativa analítica, pretendemos trazer também elementos de referências que estivemos em contato antes, durante e após a intervenção realizada, ou seja, trazer à tona os afetamentos que atravessaram a pesquisadora e sua orientadora enquanto realizaram a pesquisa e a sua escrita, buscando atualizar a discussão sobre as potencialidades das narrativas para a formação de professores de Matemática e, em particular, para o ensino de História da Educação Matemática.

Ainda, em nossa estratégia de análise teremos como inspiração os trabalhos de Martins- Salandim (2012), Tizzo (2014) e Flugge (2015), intencionando decompor o processo de análise em duas instâncias: singularidades e convergências.

Na perspectiva de Martins-Salandim (2012), a primeira instância denominada de “análise de singularidades” das narrativas configura-se em um processo de sistematização em uma etapa de análise em que se busca, sob o ponto de vista do pesquisador, o registro das características dos colaboradores ou grupo colaborador da pesquisa em suas particularidades e peculiaridades, por meio do material produzido ou, de outro modo, destacar e/ou problematizar as singularidades que disparam de suas narrativas. Desse modo, na escrita da análise de singularidades desta pesquisa, intencionamos narrar nossas compreensões acerca do que nos foi revelado, singularmente, em cada entrevista com os grupos de estudantes e sobre o que essas narrativas nos permitem discutir quanto às possibilidades e potencialidades das narrativas e, em especial, da História Oral como abordagem pedagógica para o ensino de história da educação matemática na formação de professores de Matemática. “Nesse sentido, buscamos registrar nossas percepções de como cada narrativa apresenta-se, seu fio condutor, suas marcas” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 242).

Na segunda instância denominada de “análise de convergências”, a partir das diversas percepções que se obtém ao longo da estruturação da primeira fase de análise e do cotejamento de informações obtidas nas diferentes narrativas, busca-se configurar o objeto de estudo de forma mais ampla e na direção dos objetivos da pesquisa mais propriamente. Desse modo, propõe-se elencar elementos que se apresentaram com maior recorrência nas falas dos colaboradores em suas narrativas, no caso desta pesquisa, sobre os elementos destacados pelos entrevistados no que tangeu ao trabalho com as narrativas e a HO durante a disciplina, buscando nesse conjunto investigar, ressaltar se existem convergências e divergências nas percepções e afetamentos sobre um mesmo assunto e também trazer a essa análise a possibilidade de elementos que sejam regulares sob o nosso ponto de vista, mas que não se apresentam como convergências ou divergências (TIZZO, 2014).

Para essas análises, levamos em consideração o que os grupos de entrevistados relataram sobre as etapas do trabalho com a HO envolvendo o estudo de temáticas sociais contemporâneas pelos acadêmicos, sendo elas: Questões Raciais; Inclusão Escolar e Educação Matemática; Questões de Gênero; Cotas na Universidade. Além da atividade proposta envolvendo a HO, também tecemos um olhar para o que se destacam nas narrativas dos estudantes acerca das impressões dos grupos sobre outras propostas que foram desenvolvidas ao longo da disciplina, por exemplo, as outras formas narrativas que a professora trabalhou em sala de aula na abordagem de alguns conteúdos da ementa da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, sendo elas: cartas, recortes de jornais, fotografias, contos, vídeos, memorial de formação, textualizações de entrevistas e diário de afetação, de modo a propiciar a discussão das temáticas propostas em seu planejamento.

### **6.1 Um cenário de singularidades e potencialidades: o lugar da história oral no estudo de temáticas sociais contemporâneas pelos acadêmicos**

Compreendendo as entrevistas dos estudantes como disparadoras de pontos de vista, nesta seção buscamos registrar os significados que atribuímos a cada entrevista realizada com os grupos de estudantes, no que tange a suas singularidades (MARTINS-SALANDIM, 2012), como também visando às potencialidades da intervenção realizada na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” envolvendo a HO no estudo de temáticas sociais contemporâneas pelos acadêmicos.

Para a análise das singularidades de cada entrevista, apresentamos um título para cada uma delas, com o objetivo de retratar os principais interesses imprimidos no desenvolvimento do trabalho por cada grupo, como também denotar marcas ou eixos que, a nosso ver, atravessaram o desenvolvimento dos trabalhos pelos estudantes, como também caracterizaram cada temática estudada. Tais marcas se dão no sentido de compreender o que os estudantes envolvidos almejavam e alcançaram (ou não) com a atividade, bem como as principais discussões envolvidas nesse processo. No entanto, corroboramos que tais marcas não devem ser consideradas como sendo únicas quando da leitura dessas entrevistas, pois, certamente, sob o ponto de vista de outras perspectivas, outras vivências, poderão se identificar outros fios condutores para que o exercício de análise ocorra, como também, vindo compor outro cenário acerca das possibilidades da HO como abordagem pedagógica para o estudo de temáticas sociais contemporâneas na formação de professores.

Também para o desenvolvimento de cada análise de singularidades de cada grupo, algumas falas presentes nas narrativas dos grupos de estudantes como também nas dos professores entrevistados por estes são trazidas em destaque (*itálico*) com o objetivo de realçá-las, caracterizando-as como pertinentes para compor nossas discussões.

### **6.1.1 Questões Raciais: Do silenciamento ao Debate**

A entrevista realizada com o grupo de estudantes Felipe, Karen e Leide, no dia 03 de julho de 2019, teve por intenção possibilitar um momento em que o grupo pudesse expor suas impressões acerca da realização de uma atividade que teve a HO como abordagem pedagógica e que procurou compreender aspectos ligados ao tema “Questões Raciais”, como também às diferentes abordagens com as narrativas implementadas pela professora Iara durante o desenvolvimento da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.

Avaliamos positivamente a interação do grupo no momento da entrevista, sendo as respostas bem articuladas, evidência que comprovou a dedicação com as etapas do trabalho. Embora Felipe não tenha se estendido em suas respostas, suas intervenções foram direcionadas a complementar os apontamentos feitos pelas colegas Karen e Leide.

A escolha da temática “Questões Raciais” é justificada pelo grupo por ser um assunto bastante presente em nossa sociedade contemporânea, porém, muito *polêmico* e pouco discutido, de forma a existir ainda uma grande barreira, uma falta de debate e de

representatividade, acarretando tanto em silenciamentos e em permanências de práticas de racismo e injúrias raciais na sociedade, além do pouco avanço no que tange às igualdades étnicas no país<sup>293</sup>. Além disso, o grupo tinha como intenção, compreender as causas da desigualdade racial e buscar possíveis soluções para os problemas envolvidos nesse tema. Felipe relatou ter sido um dos maiores adeptos à temática, fazendo questão de discuti-la por já ter vivenciado em seu contexto social e em seu círculo de amizades, a questão do preconceito que uma pessoa negra, por exemplo, enfrenta na sociedade. Ele relata: *“Eu tenho uma amiga negra e ela foi fazer faculdade no Sul”<sup>294</sup>. Ela comenta que ainda sofre muito com a questão do preconceito e eu até falei em sala de aula que um dos problemas foi que ela não conseguia tirar foto de perfil, pois, desde pequena, alguém do vínculo dela falava que ela tinha nariz feio, que o nariz dela era de ‘macaco’, e só agora com os debates que ela tem na faculdade, ela conseguiu tirar uma foto de perfil, só agora com 22 anos”<sup>295</sup>.*

Tal fato narrado pelo estudante evidencia como a relação entre discriminação racial e o racismo dada sobretudo pelas questões estruturais e institucionais, está fortemente atravessada pelos aspectos físicos observáveis no corpo do(a) negro(a). Segundo Gomes (2005, p. 55), a discriminação racial diz respeito “[...] a distinção, diferenciação, sendo considerada como a prática do racismo”. A autora também ressalta sobre o racismo como um comportamento relacionado ao ódio em relação às pessoas que possuem pertencimento racial observável, seja por meio da cor do cabelo e cor da pele. Estudos indicam que esse tipo de discriminação que segrega grupos de pessoas negras e brancas partindo de suas similitudes e diferenças em relação ao corpo, e colocando as negras em uma posição de total desfavorecimento em relação às brancas, advém de um projeto construído ao longo da

---

<sup>293</sup> Como argumentou Foucault (1997, pp. 591), a polêmica ao contrário do diálogo impede a discussão, uma vez que procede atrelada a privilégios antecipadamente detidos e tem como princípios “os direitos que autorizam à guerra e que fazem desta luta uma empresa justa”. A polêmica nunca está em busca de verdade, mas de adversário, um “inimigo que errou, que é prejudicial e cuja existência constitui uma ameaça”. O jogo da polêmica não consiste em reconhecer o outro como sujeito com direito à palavra, mas em assolá-lo como interlocutor de qualquer diálogo possível. Nas palavras do autor, o objetivo final do polêmico “não será o de aproximar-se quanto possível de uma verdade difícil, mas o de fazer triunfar a justa causa de que se proclama, desde o início, o porta-voz. O polêmico apoia-se em legitimidade da qual o seu adversário é, por definição, excluído”. Podemos dizer que a desigualdade racial no Brasil vem sendo tratada como polêmica por parte da sociedade que se declara branca na medida em que essa mesma parte não apenas tem negado tal desigualdade, como também as práticas de racismo e injúrias raciais nos dias atuais, mesmo que a grande maioria da população negra e parda do país ainda ocupe um lugar econômica e socialmente desfavorecido e que haja um grande número de denúncias envolvendo a questão racial no país: em 2021, o Ministério dos Direitos Humanos divulgou que só no ano de 2021, foram 1.016 casos de denúncia por injúria racial contra pretos e pardos à pasta. (Dados divulgados em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ministerio-dos-direitos-humanos-recebeu-1-019-denuncias-de-injuria-racial-em-2021/>)

<sup>294</sup> Região Sul do Brasil.

<sup>295</sup> (FELIPE, p. 21 desta dissertação)

história das colonizações. Zinc Magubane (2003), uma antropóloga sul africana, discute em seu texto *Simians, selvagens, crânios, e sexo - Ciência e Militarismo Colonial na África do Sul do século XIX*, como o projeto científico de estabelecer similaridades no corpo esteve solidamente vinculado ao projeto de calibração e medição. Fazendo uma análise dos relatórios dos cientistas europeus do século XIX em suas visitas à África, ela observou que uma característica notável mobilizada por eles eram os parâmetros físicos usados para estabelecer semelhanças e diferenças raciais, o que viria, inclusive, a ajudar na classificação dos melhores escravos.

A escolha da temática do grupo também foi influenciada pelo conhecimento que tinham de um profissional envolvido com esse assunto, o professor Airton Ferreira Moreira Junior<sup>296</sup>. Como sabiam de sua participação em movimentos sociais, imaginaram que o contato seria facilitado, como de fato ocorreu.

Sobre as possibilidades e dificuldades de execução do trabalho com a História Oral, os estudantes relatam que, de modo geral, a principal dificuldade encontrada para executar o trabalho foi se reunirem, sendo a maior parte do trabalho executada por chamada de vídeo via *WhatsApp*<sup>297</sup>. O grupo afirma ter sido a segunda vez que realizaram um trabalho envolvendo entrevistas, a primeira foi em uma atividade na disciplina Geometria Euclidiana II, com a diferença de que, naquela ocasião, realizaram a entrevista com um professor e, depois, a transcrição. A textualização, procedimento realizado na atividade da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, foi algo novo, assim como conhecer a HO enquanto metodologia de pesquisa e seus procedimentos.

Karen e Leide apontam a proposta como uma atividade interessante por se tratar de um trabalho diferente dos habituais propostos durante o curso: “*Eu achei que a proposta da HO foi a parte mais legal da disciplina porque foi algo diferente*”<sup>298</sup>. Na visão de Felipe, um trabalho envolvendo os procedimentos da HO é algo bem estrutural, “*você estabelece um parâmetro de como construir um trabalho*”<sup>299</sup>.

Com relação aos procedimentos para a realização da atividade, o grupo considera que a elaboração da *memória individual* foi uma oportunidade de se concentrar no tema e um

---

<sup>296</sup> Airton Ferreira Moreira Junior – Professor entrevistado pelos colaboradores. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2008). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar (2011), com pesquisa na área de Sociologia da Ciência e da Tecnologia. Especialista em Discurso e Leitura de Imagem pela UFSCar. Atualmente é professor no colégio Puríssimo Sagrado Coração de Maria, Rio Claro – SP.

<sup>297</sup> Encontro *online* entre os integrantes do grupo.

<sup>298</sup> (KAREN, p. 22-23 desta dissertação)

<sup>299</sup> (FELIPE, p. 22 desta dissertação)

exercício importante para a compreensão do que se desejava investigar sobre a temática, como também, quais as dúvidas que gostariam de esclarecer sobre o assunto.

O grupo também analisa que as leituras indicadas pela professora foram decisivas no estudo sobre o tema e na elaboração do roteiro da entrevista, contudo, buscaram outras fontes que pudessem complementar as informações e curiosidades sobre a temática, tendo a *internet* como a principal aliada.

“Trabalhoso” foi o adjetivo utilizado pelos estudantes para caracterizar o procedimento da transcrição da entrevista, embora compreendem que esse processo tende a colaborar para o entendimento do tema. De acordo com Felipe, todo processo colabora e *“esse processo de repetição ajuda muito a sintetizar o que foi debatido, o que estudamos”*<sup>300</sup>. Já Leide, afirma que *“muitas vezes você está ouvindo o que a pessoa está falando ali na entrevista, mas você não consegue interpretar muito bem naquele momento. E quando você está fazendo a transcrição (...) a compreensão do tema fica bem mais tranquila”*<sup>301</sup>.

Embora tenham considerado o processo da transcrição “trabalhoso”, a elaboração da textualização, segundo Karen e Leide, foi caracterizada como um procedimento mais simples, isso se deve à forma direta com o que o professor Airton respondeu às questões propostas. De acordo com Karen, apenas em algumas ocasiões, durante a textualização, utilizaram a *internet* para buscar o significado de palavras que desconheciam, tornando o vocabulário mais rico. No entanto, Felipe ressaltou que considera a textualização o procedimento mais “difícil” pois, *“às vezes, uma palavra diferente que você põe ali, acaba mudando todo o sentido do que o entrevistado falou”*<sup>302</sup>, sendo necessário tomar esse cuidado.

Ao avaliar suas expectativas quanto ao conhecimento do tema, depois de realizada a atividade, Felipe, Karen e Leide consideraram que as informações que colheram foram além de suas expectativas, na medida em que foram contemplado coisas que eles não conheciam, por exemplo, o termo “Democracia Racial”, cuja expressão existe, mas é uma utopia e o termo “Racismo”, que achavam que era utilizado apenas para se dirigir ao preconceito com a pessoa negra, *“mas quando nós estávamos fazendo as pesquisas, vimos que o racismo pode ser usado para qualquer tipo de preconceito, seja para com pessoas LBGTs, negros, indígena, com vários tipos de preconceitos”*.<sup>303</sup>

---

<sup>300</sup> (FELIPE, p. 27 desta dissertação)

<sup>301</sup> (LEIDE, p.28 desta dissertação)

<sup>302</sup> (FELIPE, p.28 desta dissertação)

<sup>303</sup> (KAREN, p. 32 desta dissertação)

Em relação ao termo “Democracia Racial”, o professor Airton explicou ao grupo: *“Este conceito já foi bastante questionado, desde quando foi criado por Gilberto Freyre<sup>304</sup>, e hoje é quase consenso de quem estuda Questões Raciais no Brasil de que não há uma Democracia Racial no país e que esse conceito na verdade, foi utilizado até de forma ideológica para legitimar o pensamento que nega os conflitos e desigualdades quando o assunto é Questões Raciais”<sup>305</sup>.*

Por sermos frutos de uma grande miscigenação, é comum dizer que não existe racismo em nosso país. No entanto, é por meio dessa fala tão comum e de forma ambígua que o racismo se difunde na sociedade e suas especificidades, pois “ao mesmo tempo em que é reconhecido, as pessoas negam que exista racismo no Brasil” (MACEDO, 2020, p. 108). Segundo Gomes (2005), diversas pesquisas apontam para um cotidiano repleto de contradições, em que pessoas negras, por exemplo, ainda são discriminadas e vivem na pele os efeitos da profunda desigualdade racial quando comparados com outros grupos étnico-raciais. Nesse sentido, constata-se que a nossa sociedade convive com “o imaginário de uma narrativa de democracia racial que foi produzida para, de alguma forma, camuflar o quão estrutural e real é o racismo na nossa sociedade” (MACEDO, 2020, p. 108). Além de que, na maioria das vezes, o racismo se dá através de sua própria negação, nos discursos de quem diz combater o racismo, mas que faz piadinhas com negros ou ainda com quem assume discursos politicamente corretos, mas que lá no fundo não se relacionam com pessoas negras (RIBEIRO, 2017).

O racismo está presente na vida da humanidade há séculos. Autores que desenvolvem pesquisas nessa área, como Gomes (2003, 2005); Munanga (1994); Souza (1983), apontam que os aspectos históricos da escravidão no Brasil ainda produzem efeitos na vida dos descendentes de africanos que vieram, forçadamente, para o Brasil. Junto a esse fato, também envolve a questão de que após a abolição do trabalho escravo, o Estado não se posicionou, de fato, sobre o combate ao racismo. Pelo contrário, havendo uma total omissão com relação

---

<sup>304</sup> "Gilberto Freyre foi um dos mais importantes sociólogos do Brasil, tendo construído uma obra inteiramente dedicada à análise das relações sociais no período colonial brasileiro e como essas relações contribuíram para a formação do povo brasileiro no século XX. Seu destaque deu-se por defender uma teoria de que a miscigenação formaria uma população melhor e mais forte, ao contrário do que pensavam as teorias etnocêntricas, higienistas e eugênicas dos antropólogos e intelectuais do século XIX e XX. Enquanto era comum na época pensar que deveria haver uma pureza racial, Freyre caminha na contramão disso dizendo que a miscigenação é positiva. No entanto, a sua obra, apesar de ter uma base antirracista, contribuiu para as críticas aos movimentos antirracistas por ter formulado uma espécie de mito da democracia racial no Brasil colonial e no Brasil republicano, apontando a miscigenação como fundamento para essa ideologia"

Bibliografia disponível em < <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/gilberto-freyre.htm>>

<sup>305</sup> (Professor AIRTON, p. 341 dos Apêndices desta dissertação)

às políticas públicas, pois ignoravam a discriminação racial existente entre negros e brancos, impossibilitando que o negro se apropriasse de seu direito à cidadania. Dessa forma, carregando consigo as marcas de uma escravidão, ainda hoje, em nossa sociedade contemporânea, os negros são vistos sob um olhar de inferioridade em alguns setores da sociedade, dando a eles apenas espaços não desejados, subalternos e marginalizados. Tal fato consolida-se nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação e nos diversos setores que vão compor uma sociedade que, no fundo, é racista (MACEDO, 2020).

Esse cenário de discriminação afeta a vida de pessoas negras ao ponto de que tudo que vem deles é considerado inferior. Ser negro(a) no Brasil “é ser violentado diariamente” (SOUZA, 1983, p. 2). Em uma de suas falas na entrevista, o professor Airton comenta que episódios de ataques racistas podem se configurar de duas formas: *“tanto em violência física, quando há uma agressão material ao corpo de um indivíduo ou grupo de indivíduos, por conta de sua raça, como também, pode se configurar em uma violência simbólica, uma agressão à subjetividade, à identidade de uma pessoa”*.<sup>306</sup> Desta forma, a violência física e a simbólica vão dando forma ao racismo e os padrões da sociedade tentam moldar um negro brasileiro que não dá conta da complexidade das experiências de negritude no Brasil (GOMES, 2002).

O grupo também comenta que desconheciam sobre a Lei nº 10.639<sup>307</sup>, em relação à obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula. Já se passaram alguns anos desde que essa Lei foi implementada pelo governo federal para superar situações de racismo na educação e, por isso, cabe refletir se houve impacto dessa lei no âmbito escolar. Como a legislação tem afetado o cotidiano escolar? Em um dos momentos da entrevista com os estudantes, o professor Airton comenta que *“ainda existe uma dificuldade muito grande para pautar, discutir as “Questões Raciais” e buscar soluções. Um exemplo disso é o fato de que só recentemente o ensino de Questões Raciais, de História Africana e Cultura Afro-Brasileira se tornou obrigatório, segundo a legislação. Entretanto, na prática, o que a gente vê no ambiente escolar é que essas questões ainda não são debatidas adequadamente, em algumas situações, se quer são debatidas, e ou mesmo quando são, não são debatidas criticamente para suscitar justamente a reflexão sobre os tempos presentes, pelo contrário, é quase como uma “perfumaria”, em termos de ser um conteúdo*

<sup>306</sup> (Professor AIRTON, p. 341 dos Apêndices desta dissertação)

<sup>307</sup> **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**: altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira”, e dá outras providências.

*transmitido de maneira equivalente aos outros conteúdos, sendo um ensino conteudista, sem uma reflexão crítica vir acompanhada dele*”<sup>308</sup>.

Sob outra perspectiva, as políticas de ações afirmativas implementadas pelo governo federal como é o caso da Lei nº 10.639 que visa a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro- Brasileira em sala de aula, como afirma o professor Airton, elas por si só “*não são a solução definitiva para a desigualdade racial, embora elas têm sido positivas na sociedade brasileira, porque além de suscitar o debate sobre coisas que, muitas vezes, eram silenciadas ou mal vistas de serem debatidas, elas têm de fato representado uma inclusão social em diferentes espaços para a população negra no Brasil, não só quando o assunto são as cotas raciais, mas também quando o assunto é justamente a valorização do ensino da Cultura Afro-Brasileira ou da História Africana nos espaços acadêmicos e de formação educacional*”<sup>309</sup>.

Tais ações ainda não são suficientes, pois não são acompanhadas de outras políticas. Sobre essa questão, o professor Airton comenta que “*não adianta tornar obrigatório pela legislação o ensino de História Africana se não existe muito conteúdo didático para dar suporte aos professores sobre isso, se não existe formação dos próprios professores no meio universitário, para que quando eles forem para sala de aula sejam capazes de debater esse assunto (...) Não se pode colocar toda a responsabilidade de solucionar a questão racial nas ações afirmativas como nós conhecemos hoje*”<sup>310</sup>.

Em relação à posição de professores(as) diante de situações discriminatórias, preconceituosas ou racistas ocorridas no espaço escolar, Munanga (2005, p. 15) elucida que:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância de se tratar e problematizar esse assunto em ambientes voltados à formação de professores, e em especial, à de futuros professores(as) de matemática, que não apenas podem desconhecer a temática, no sentido de nunca haver estudado e experienciado discussões sobre ela, constituindo portanto uma ameaça para a manutenção do racismo estrutural, como também para que aqueles(as) que já estão sensibilizados(as) pelo tema possam construir argumentações, a partir de discussões

<sup>308</sup> (Professor AIRTON, p. 342 dos Apêndices desta dissertação)

<sup>309</sup> (Professor AIRTON, p. 342 dos Apêndices desta dissertação)

<sup>310</sup> (Professor AIRTON, p. 343 dos Apêndices desta dissertação)

sobre esses conhecimentos, reconhecerem diferentes modos de existência e combaterem as desigualdades raciais e o racismo em seus ambientes de atuação.

Desta forma, assumir o compromisso "social, pedagógico e político de superar o racismo se torna uma tarefa importante para se pensar a formação de professores nos tempos atuais" (MACEDO, 2020, p.112). Sendo assim, os cursos de formação de professores constituem-se em espaços relevantes de atuação real e sistemática diante das injustiças e discriminações que possam ocorrer no seu interior e potencialmente fora dele. Para isso, torna-se necessário pensar de quais maneiras as "Questões Raciais" devem ser articuladas nos currículos desses cursos. Gomes (2003) ressalta em seus estudos que não basta reunir produções acadêmicas sobre a questão racial na educação e em outras áreas do conhecimento, sem pensar em que aspectos essas produções devem fazer parte da formação de professores. Nesse sentido, propor discussões sobre tais produções e avaliar que aspectos precisam compor a formação de professores, resultando em currículos que articulam cultura, identidade negra e educação torna-se um grande desafio.

Além da surpresa em tomar conhecimento dos termos "Democracia Racial" e "racismo" e expressões ligadas às Questões Raciais, os estudantes comentam dentre as respostas do professor entrevistado, as que também os surpreenderam e os sentimentos causados em algumas situações narradas por Airton. Segundo Leide, *"o que me surpreendeu e também me chocou foi ele falar que alguns alunos<sup>311</sup>, ainda se sentem desconfortáveis com o tema e até saem da sala porque se sentem 'atingidos' em relação aos privilégios que eles têm. Estamos em 2019 e as pessoas ainda têm um pensamento desse."*<sup>312</sup> Nesse âmbito, o professor expõe que a principal dificuldade que encontra na hora de abordar ou tratar as Questões Raciais *"é a resistência de boa parte das pessoas em aceitar refletir sobre essa pauta, aceitar refletir criticamente sobre suas ações ou pensamentos, especialmente como professor do Ensino Médio, do pré-vestibular, dos cursinhos preparatórios para vestibular, é perceptível o quanto, especialmente nos espaços de escolas privadas e cursinhos privados, a discussão sucinta desconforto, resistência e muitas vezes é vista como ataque ou crítica direta aos indivíduos desses espaços. Eles muitas vezes, se veem de alguma forma questionados/atacados quando procuram refletir sobre seus privilégios e suas práticas"*<sup>313</sup>.

---

<sup>311</sup> Alunos de escola particular.

<sup>312</sup> (LEIDE, p. 30 desta dissertação)

<sup>313</sup> (Professor AIRTON, p. 340-341 dos Apêndices desta dissertação)

Tal resposta não só chocou o grupo como também alguns alunos, pesquisadora e a professora da disciplina, no momento da apresentação do trabalho e discussão do tema.

A fala de Airton reforça e deste modo reforça ao grupo de estudantes e à turma, sendo revelador para alguns deles, a importância de se estar preparado para se posicionar e discutir com crianças e jovens sobre tal assunto. É nítido que alguns professores no seu processo de formação encontrem dificuldades para lidar com temáticas da sociedade contemporânea, sobretudo, relacionadas às Questões Raciais. Uma boa estratégia seria repensar a formação a partir das ideias de Gonzalez (1984, p. 29), que enfatiza a necessidade de “[...] provocar e desestabilizar a epistemologia dominante”, que desconsidera a diversidade cultural em muitos aspectos. Além disso, Ribeiro (2017, p. 33) ressalta que as desigualdades que são efetivadas nos cursos de formação de professores “comprovam o modo com que o poder articula identidades, tornando-se resultado de uma estrutura de opressão que privilegia algumas culturas e despreza outras”, afetando diretamente a formação que precisa, antes de tudo, dispor de preceitos antirracistas. “A falta de discussão sobre questões raciais na formação de professores também revela relações de poder, que ainda determinam o que ensinamos e aprendemos nas escolas”. (MACEDO, 2020, p. 111).

Quando questionados sobre os aspectos positivos e negativos que envolvem uma atividade com as características da que propusemos na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, Felipe, Karen e Leide pontuam que todos os procedimentos que foram realizados durante a atividade, foram positivos de alguma forma, colaborando na compreensão do tema estudado. Leide, ainda ressalta que ter trabalhado com a HO e seus procedimentos foi algo que agregou para a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” e que “*outras disciplinas da Licenciatura também poderiam abordar a HO como um todo. Seria bem melhor porque falta*”<sup>314</sup>. A estudante ainda destaca uma potencialidade da HO cuja metodologia propiciou a compreensão do tema por meio da vivência da pessoa entrevistada, sendo um aspecto também destacado na pesquisa de Tizzo (2014).

O grupo não aponta nenhum aspecto negativo, mas ressaltam algumas sugestões que poderiam potencializar tal atividade, dentre elas, “*levar o debate para fora da sala de aula*”<sup>315</sup> de forma a oportunizar um momento de discussão, de representatividade e tomada de consciência com toda a comunidade universitária e não apenas só com os alunos da

---

<sup>314</sup> (LEIDE, p. 34 desta dissertação)

<sup>315</sup> (FELIPE, p. 33 desta dissertação)

disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” do curso de Licenciatura em Matemática. Na direção da fala de Felipe, Karen também ressalta a questão do pouco tempo: *“Nem é negativo, é mais uma sugestão. Seria interessante se nós tivéssemos tido tempo de fazer alguma coisa, por exemplo, ampliar as discussões de todos os temas que foram estudados na disciplina envolvendo essa atividade(...)”*<sup>316</sup>.

Com relação à exposição do trabalho aos demais colegas, Leide comenta que sentiu um desconforto em alguns momentos durante a apresentação, pelo fato de alguns colegas da turma ficarem com conversas paralelas, não dando atenção à sua fala. Confessa ter ficado chateada e que, mais uma vez, a fala do professor Airton a fez sentido. *“É como o Airton comentou, às vezes, pelo tema que estamos expondo, os colegas se sentem um pouquinho ‘atingidos’ e veem que são privilegiados e acabam se comportando dessa forma: ‘Ai, não preciso discutir sobre isso’”*.<sup>317</sup> Freire (1999, p. 93) afirma que “[...] não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação”. Com isso, destaca-se a importância de abarcar o educando nos debates no ambiente escolar, sobretudo universitário, principalmente com relação às questões raciais. De uma forma ou outra, essa temática adentra ao ambiente escolar e os professores se deparam com situações que geram conflitos, tensões e diversas atitudes, incluindo o racismo.

Já Felipe, comenta que seu maior desconforto na apresentação do trabalho se deu na questão de ter que falar, se expor, pelo fato de ser tímido e não gostar muito de falar em público e comenta que o fato comentado por Leide não o chateou, embora reconhece a importância da atenção que deveria ser dada à discussão do tema e ressalta: *“Hoje ou amanhã você se vê de frente com isso, seja de uma forma positiva ou negativa. Por exemplo, o nosso tema foi sobre o racismo, se a pessoa não compreendeu bem a temática, não levou isso como uma crítica positiva, amanhã ou depois ela pratica um ato desse, ela vai ser punida judicialmente e, assim, querendo ou não, ela aprende de alguma forma (...). Para mim, não faz diferença nenhuma a pessoa não estar interessada. Seria importante estar, mas, aprendemos de alguma forma”*.<sup>318</sup>

<sup>316</sup> (KAREN, p. 34 desta dissertação)

<sup>317</sup> (LEIDE, p. 34 desta dissertação)

<sup>318</sup> (FELIPE, p. 35 desta dissertação)

Ainda na direção da fala de Leide e Felipe, Karen acrescenta que sentiu que nem todos os colegas da turma eram a favor de todos os temas que foram trabalhados: *“Às vezes, tem pessoas aqui dentro que é a favor só daquilo que lhe convém. Então, eu acredito que seja por isso que tinha pessoas na sala que não estavam interessadas em certos temas, porque se for ver, era para todo mundo ser bem aberto em relação a isso, porque temos contato, têm professores, têm movimentos sociais, têm sempre os debates em frente à Biblioteca da Unesp, mas nem todo mundo está”*.<sup>319</sup>

Com isso, ressalta que tal fato evidencia, mais uma vez, a fala do professor Airton, cuja questão de não aceitar e não querer debater sobre certos temas em sala de aula se dá *“porque nem todo mundo está preparado e aberto para esse tipo de discussão”*<sup>320</sup>, mesmo estando inserido em uma universidade pública.

Dentre algumas falas da narrativa do professor Airton que foram citadas pelos próprios estudantes, nota-se a importância que eles deram ao entrevistarem alguém que vivenciou situações sobre o tema na vida ou na escola e de como isso é carregado de valor e aprendizado para Felipe, Karen e Leide. Além de que, essa aproximação do(a) futuro(a) professor(a) com pessoas e situações presentes no ambiente escolar torna-se fundamental para sua formação. Como afirmou Silva (2018, p. 106), é preciso:

Direcionar o interesse dos futuros professores de matemática – em uma cultura do testemunho, de identificação e aproximação com pessoas e situações do âmbito de sua profissão – a questões que envolvam o sentido da educação matemática, em suas múltiplas dimensões (epistemológico, filosófico, político, social...). Queremos que os futuros professores, como profissionais, avaliem para além de como os currículos escolares em Matemática foram historicamente transformando-se no que eles são atualmente e quais as relações desse processo com os aspectos, culturais, sociais, políticos e educacionais, qual é o seu sentido para os professores e estudantes que estiveram/estão envolvidos nesses processos; ou seja, em quais condições se deu/dá o seu trabalho na direção desse currículo, o que foi/é e o que não foi/é possível mobilizar e por quê? (SILVA, 2018, p. 106).

Em relação às apresentações dos seminários realizados pelos demais colegas, Karen comenta ter gostado muito pelo fato de cada grupo ter apresentado seu trabalho de maneira distinta, adotando diferentes dinâmicas de apresentação. *“O nosso grupo trouxe um vídeo de aplicação do nosso tema, no qual, teve como cenário uma escola com algumas crianças e teve um outro grupo que trouxe uma música, o outro que apresentou com a dinâmica dos*

<sup>319</sup> (KAREN, p. 36 desta dissertação)

<sup>320</sup> (KAREN, p. 36 desta dissertação)

*nomes, o outro que trouxe a Geografia, enfim, foram diferentes tipos de apresentações e não ficou algo maçante, porque se fosse só do jeito tradicional, ia ser muito chato. [Risos]*<sup>321</sup>.

Felipe também concorda e complementa que *“dentro de toda a pluralidade dos temas, cada grupo fez algo bem singular. Cada grupo partiu de uma vertente e ficou bem legal mesmo”*<sup>322</sup>. Por outro lado, Leide também expõe sobre os sentimentos causados principalmente na apresentação do grupo “Questões de Gênero” cuja dinâmica de apresentação, a seu ver, foi a mais surpreendente, a dinâmica dos nomes, cujo intuito era realmente mostrar como é desconfortável você ser chamado por um nome, no qual, você não se identifica, como é o caso da transexual<sup>323</sup> que eles apresentaram na entrevista. Em uma interação com toda a sala, os integrantes do grupo trocavam os nomes dos colegas por um nome do sexo oposto, causando um desconforto, mas ao mesmo tempo, um silenciamento em toda a sala que, segundo Karen e Leide se deu pelo fato dos colegas demorarem para entender qual era a proposta da dinâmica. Mas, Karen ressalta que foi algo chocante, ainda mais pelo fato de ninguém ter se pronunciado sobre o que estava acontecendo. Para Leide, o grupo “Questões de Gênero” atingiu um dos seus principais objetivos: conscientizar sobre *“a forma como as pessoas LGBTs são tratadas, alguns comentários que são feitos e que ficamos chocados, mas também não falamos nada, meio que ficamos sem reação”*<sup>324</sup>. Além disso, *“quando é algo que está distante de nós, parece que está tudo bem, mas quando você vê pertinho de você, você fica: ‘Meu Deus, isso é agressivo!’*<sup>325</sup>.

Destacam-se também, na narrativa de Felipe, Karen e Leide, as influências e as diversas possibilidades trazidas por essa atividade envolvendo a HO na sua formação, dentre elas, a compreensão de aspectos ligados à temática “Questões Raciais” e a importância de seu debate. Para Leide, *“vamos estar ainda mais abertos ao diálogo e mais dispostos a introduzir esses temas nos diálogos, tanto ainda na Universidade, como depois que já estivermos em sala de aula, até mesmo no estágio, porque se surgir algum questionamento sobre esses assuntos, nós vamos ter uma base para explicar, para debater em conjunto”*<sup>326</sup>.

Karen também aponta as possibilidades de se discutir sobre essa temática em sala de aula, mesmo em uma aula de Matemática: *“Não é só porque seremos professores de*

<sup>321</sup> (KAREN, p. 37 desta dissertação)

<sup>322</sup> (FELIPE, p. 38 desta dissertação)

<sup>323</sup> Gabriela Naomi de Souza Santos – Primeira mulher transexual negra a se formar. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus Rio Claro.

<sup>324</sup> (LEIDE, p. 38 desta dissertação)

<sup>325</sup> (KAREN, p. 39 desta dissertação)

<sup>326</sup> (LEIDE, p. 40 desta dissertação)

*Matemática que não poderemos falar de temas que estão presentes e que são polêmicos. Não temos só que falar de 'contínuas', até porque a partir desses temas também podemos ensinar a Matemática, por exemplo, estatística*"<sup>327</sup>. Karen toca num ponto importante e caro à Educação Matemática: o de educarmos pela matemática. Em seu livro *Armas de destruição matemática*, Cathy O'Neil (2016), uma matemática americana que trabalha com ciência de dados, denuncia que os algoritmos classificam e separam vencedores de perdedores. Ela lembra que para criar um algoritmo é preciso dados – ou seja, aquilo que aconteceu no passado – e uma definição de sucesso – ou seja, aquilo que estamos à procura e que queremos atingir. A execução do algoritmo faz descobrir o que está associado ao sucesso, qual situação leva ao sucesso. Mas o que é o sucesso? A autora afirma que o sucesso é definido por quem o cria. Vemos, assim, como esses são aspectos importantes de serem discutidos em ambientes de formação, não apenas em disciplinas como esta que acompanhamos e realizamos este trabalho, mas também em disciplinas outras, como a de Estatística, por exemplo.

Karen ainda ressalta que a atividade proposta envolvendo a HO oportunizou *“conhecer o tema, estudar sobre, de ir a fundo (...), pois além do fato de você ensinar, você também pode se deparar com situações de racismo, de homofobia, com situações de qualquer tipo de preconceito. E aí? Como você vai lidar com isso?”*<sup>328</sup>.

Assim, o trabalho do grupo que discutiu Questões Raciais permite-nos reafirmar mais fortemente a necessidade de sensibilizar professores para trabalhar temas de caráter sociais, sobretudo as questões raciais, pois essas temáticas, de certo modo, “desequilibram a forma como professores se veem, se colocam no mundo e instituem suas práticas pedagógicas” (MACEDO, 2020, p. 110). São as nossas ações como professores que podem também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que combata qualquer forma de discriminação. Nessa perspectiva, Gomes (2012, p. 102) reafirma acerca da importância e “[..] a necessidade de formar professores reflexivos e conscientes sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. Como educadores matemáticos e praticantes da História Oral, nos sentimos intimados a promover ações como essas para a formação de professores, tanto porque racismo estrutural não é problema de preto, mas da sociedade (SUÁREZ, 2020), como também porque as escolhas por parte de formadores, pesquisadores e professores fazem de suas atividades uma ação política, seja pela disposição ao diálogo

---

<sup>327</sup> (KAREN, p. 40 desta dissertação)

<sup>328</sup> (KAREN, p. 40 desta dissertação)

porque se sentem e são responsáveis, ainda que sejam professores de matemática, seja pelo silenciamento, negação e portanto manutenção dessa estrutura.

---

### **6.1.2 A inclusão escolar da teoria à prática: verdades e mitos**

A narrativa constituída a partir da entrevista realizada com as alunas Marina e Samara, no dia 04 de julho de 2019, aborda as impressões que essas alunas tiveram quanto à participação na atividade que buscou promover a HO como uma abordagem pedagógica na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática, como também as diferentes abordagens com as narrativas durante o desenvolvimento desta.

A entrevista desenrolou-se a partir da temática “Inclusão Escolar e Educação Matemática”, em que Marina e Samara buscaram descrever as impressões, facilidades, dificuldades e surpresas que tiveram ao realizar o trabalho.

Também avaliamos positivamente a interação da dupla no momento da entrevista, sendo as respostas bem articuladas, pois ambas as alunas se respeitaram muito, fato que permitiu cada uma se expressar da maneira que julgava mais adequada. Além disso, ficou evidente que se prepararam para a realização de nossa entrevista, pois espontaneamente falaram sobre todos os momentos da atividade, sempre alternando e, quando era necessário, complementando as respostas uma da outra.

A escolha da temática “Inclusão Escolar e Educação Matemática” foi justificada por Marina e Samara, por ser uma área de interesse de ambas e, no momento, de atuação para a aluna Samara por meio do Pibid<sup>329</sup>, cujo projeto tem proporcionado um contato maior com um aluno com deficiência intelectual. Além da vivência do Pibid, Marina também justifica a escolha pelo fato de quererem se aprofundar no tema, considerando-o relevante e importante para a formação de ambas e, principalmente, pelo conhecimento que tinham de uma profissional ligada à essa área, logo imaginaram que o contato seria facilitado, como de fato ocorreu, pois, a professora colaboradora Célia Regina Roncato<sup>330</sup> era a orientadora da aluna Samara no Pibid, de modo a estarem trabalhando juntas, facilitando, assim, o contato. Além

---

<sup>329</sup> Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Este Programa é voltado a estudantes da Licenciatura, com o objetivo de proporcionar uma aproximação entre a prática no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica e no contexto em que elas estão inseridas, visando estimular, desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional.

<sup>330</sup> Célia Regina Roncato – Professora entrevistada pelas colaboradoras. No momento, encontra-se cursando doutorado em Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp, Rio Claro, cuja pesquisa possui um foco na Educação Inclusiva. Possui experiência há mais de trinta anos na área da Educação.

disso, a escolha da professora entrevistada também se deu pelo fato de seus anos de experiência na área da inclusão de modo a acompanhar todo seu percurso, estando há mais de trinta anos na Educação.

Essa não foi a primeira vez que Marina e Samara realizaram um trabalho envolvendo entrevistas, sendo a primeira na disciplina de Didática, cuja proposta se deu apenas na realização da entrevista com um(a) professor(a) com a tarefa de anotar os pontos principais da conversa. Nunca haviam tido contato com a metodologia da HO e seus procedimentos, sendo, portanto, algo novo.

Para as estudantes, a principal contribuição de uma atividade como a realizada na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” foi a oportunidade de analisar diretamente os enfrentamentos reais da professora envolvida com o processo de inclusão, por ser uma atividade que não se prendeu apenas à artigos e textos sobre o assunto, sendo a HO “*um modo de você ver as coisas sem os ‘floreios’ dos livros didáticos ou mesmo de reportagens*”<sup>331</sup>, mas sim de propor uma articulação entre teoria e prática, oportunizando, por meio desta metodologia de pesquisa, a troca de experiências com uma profissional ligada ao assunto, ou seja, “*você ver o que aconteceu na visão de uma pessoa que vivenciou aquilo*”<sup>332</sup> e poder ponderar e problematizar situações sobre o assunto. Embora tenha considerado o método da HO algo cansativo e trabalhoso, Marina afirmou ter sido um trabalho muito interessante, até mesmo “*porque ao longo da disciplina a professora foi trazendo vários relatos de outras pessoas*”<sup>333</sup> acerca dos conteúdos que estavam sendo estudados, propiciando modos alternativos de buscar informações e estudar sobre um tema.

Em relação ao desenvolvimento do trabalho e seus procedimentos, Marina e Samara concordaram terem conseguido executá-los harmoniosamente, pelo fato de estarem juntas no Pibid como também cursando as mesmas disciplinas, estando, portanto, ambas com o mesmo tempo disponível.

Além das leituras sugeridas pela professora envolvendo a temática, Marina e Samara também comentam que as próprias vivências do Pibid contribuíram para a elaboração do roteiro da entrevista. “*Então, de novo tem esse super apoio do Pibid nas matérias da licenciatura, porque traz uma vivência espetacular*”<sup>334</sup>. A professora Célia também ressalta

---

<sup>331</sup> (MARINA, p. 50 desta dissertação)

<sup>332</sup> (MARINA, p. 50 desta dissertação)

<sup>333</sup> (MARINA, p. 50 desta dissertação)

<sup>334</sup> (MARINA, p. 53 desta dissertação)

em uma de suas falas a relevância desse programa para as licenciaturas: “*O que vocês passam com o Pibid é fantástico, vocês estão vendo e vivendo a realidade*”<sup>335</sup>.

Em se tratando de um programa de formação de professores, o Pibid tem abertos caminhos muito importantes nos cursos de Licenciatura, sobretudo na Licenciatura em Matemática, proporcionando na prática uma relação significativa entre os estudantes das licenciaturas e a sua futura profissão. Em seus estudos, RODRIGUES, M.U.; MISKULIN, R. G. S.; SILVA, L. (2017) apontam e discutem algumas constatações evidenciadas acerca das contribuições e possibilidades do Pibid para a formação inicial de professores de Matemática, dentre elas, destacam-se:

- i) O Pibid se apresenta como uma política de melhoria da formação inicial de professores de Matemática, pois proporciona a vivência no futuro campo de atuação, com o apoio de professores mais experientes (p. 578).
- ii) O Pibid tem contribuído para a inserção dos licenciandos em Matemática no universo da pesquisa científica (p. 580).
- iii) O Pibid tem contribuído para provocar um movimento de repensar os processos de formação de professores no interior dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil (p. 582).
- iv) O Pibid tem contribuído para valorizar os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil porque os alunos do Ensino Médio das escolas públicas estão sendo incentivados para o ingresso devido ao auxílio financeiro ofertado pelo programa (p. 583).

Segundo Marina, o referencial de estudo indicado pela professora<sup>336</sup>, além de ajudar na formulação de questões para o roteiro da entrevista, também possibilitou uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão, colaborando no sentido que, “*a princípio, tínhamos apenas aquela ideia de senso comum do que era a Educação Inclusiva. Então, nas leituras fomos descobrindo coisas diferentes que nos ajudou a não falar tanta ‘besteira’ para a Célia na hora da entrevista*”<sup>337</sup>. Além disso, na visão de Samara, “*o fato de a Educação Inclusiva ser muito ampla*”<sup>338</sup>, as leituras colaboraram na direção de revelar possibilidades sobre o que abordar no contexto dessa temática, pois não sabiam qual caminho seguir além de como relacionar a Educação Inclusiva com a Matemática, sendo esta uma primeira dificuldade encontrada no desenvolvimento do trabalho.

<sup>335</sup> (Professora CÉLIA, p. 261 dos Apêndices desta dissertação)

<sup>336</sup> MOREIRA, G. A Educação Matemática Inclusiva no Contexto da Pátria Educadora e do Novo PNE: Reflexões no Âmbito do GD7 The Mathematics Education in the Contexto f the Country of Education and new education national: reflections on the scope GD7. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v. 17, n. 3, pg. 508-519, 2015.

GRIGSBY, K. Dez Anos da Declaração de Salamanca: Avanços e Desafios para a Educação.

ARAÚJO, G.; SILVA, R. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: Desenvolvimento de materiais manipuláveis para o estudo de problemas de contagem.

<sup>337</sup> (MARINA, p. 54 desta dissertação)

<sup>338</sup> (SAMARA, p. 54 desta dissertação)

Com relação ao momento da gravação da entrevista, as estudantes caracterizam este como sendo único. Em busca de um lugar tranquilo e com boa acústica, a entrevista com a professora Célia foi realizada no LEM (Laboratório de Ensino de Matemática da Unesp de Rio Claro). Marina e Samara comentam que cada resposta da professora entrevistada era muito significativa contendo muita experiência envolvida. *“A cada resposta dela tinha uma experiência, então nós ficávamos: ‘Uau!’”*<sup>339</sup>.

No que se refere aos demais procedimentos empregados no tratamento da entrevista gravada, Marina e Samara caracterizam a transcrição como “sofrida” e “difícil”. No entanto, é de maneira positiva que definem esse procedimento, pois *“às vezes, você está fazendo entrevista e na hora não prestou atenção em alguma coisa (...) Então, o momento da transcrição ajuda(...) No momento que você está transcrevendo, você está lendo o que aconteceu na entrevista”*<sup>340</sup>. Além disso, *“a transcrição tem dessas de você lembrar o que aconteceu e ajudar na maneira que você vai fazer a textualização, a forma como a pessoa falou as coisas”*<sup>341</sup>.

A textualização para Marina e Samara foi considerada mais difícil que a transcrição por ser necessário ter-se um cuidado maior, *“porque é a responsabilidade de você deixar uma fala escrita de um jeito claro, só que é complicado fazer isso, e sem alterar o que a pessoa falou”*<sup>342</sup>. Além disso, o fato de todas as falas da professora Célia terem sido significativas e envolver muitas experiências, Marina comenta da dificuldade que sentiram em querer ‘enxugar’ algo do texto, deixando-o mais objetivo<sup>343</sup>: *“Eu me sentia mal de fazer isso porque eu estava tirando muita experiência daquele texto”*<sup>344</sup>. Logo, tal procedimento foi um exercício de compreensão de tudo o que a professora narrou na entrevista, mas, a aluna ressalta, mais uma vez, a importância desse cuidado com a textualização.

---

<sup>339</sup> (SAMARA, p. 55 desta dissertação)

<sup>340</sup> (SAMARA, p. 55 desta dissertação)

<sup>341</sup> (MARINA, p. 56 desta dissertação)

<sup>342</sup> (MARINA, p. 56 desta dissertação)

<sup>343</sup> Embora as alunas tenham tido o entendimento da textualização como sendo um texto mais objetivo, não se trata disso. A textualização consiste na produção de uma narrativa que possibilita uma leitura fluente e compreensível, mediante a exclusão de vícios de linguagem e até mesmo a reorganização do texto, mas, sem excluir traços de oralidade da pessoa entrevistada.

[...] é o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. A textualização é um texto do historiador que respeita os dados do depoimento, mas está essencialmente alterado em seu estilo (GARNICA, 2003, p. 32)

<sup>344</sup> (MARINA, p. 55 desta dissertação)

As estudantes argumentam que todas as etapas da atividade proposta, ou seja, estudos sobre o tema, elaboração do roteiro, entrevista, transcrição e textualização, contribuíram para a compreensão da temática a que se dedicaram a pesquisar. Para Samara: *“Esses processos foram bem interessantes para entender o tema porque você começa ‘sem um norte’ e depois você começa a ter um caminho no trabalho, e então chega no final, você fala: ‘Nossa, que legal que eu consegui fazer isso’. E você entende o tema!”*<sup>345</sup>. Com isso, *“você vai progredindo aos poucos o seu conhecimento acerca daquele tema”*<sup>346</sup>.

Ao avaliarem suas expectativas com relação a realização do trabalho e o conhecimento adquirido sobre a temática, Marina e Samara consideram que foram integralmente contempladas. No caso da realização do trabalho, Marina comenta que iniciaram com expectativas muito baixas, com receio de não conseguirem concluir todas as etapas, de não conseguir realizar a entrevista com antecedência, tudo isto em decorrência do pouco tempo, ocasionado por provas e também demandas de outras disciplinas, sendo esta questão do tempo uma segunda dificuldade encontrada. Mas, no final deu tudo certo e consideram terem feito um bom trabalho.

Ainda em relação às expectativas acerca do conhecimento obtido sobre o tema, as estudantes comentam que muitas das respostas ditas pela professora Célia as surpreenderam como também colaboraram para a compreensão da temática envolvida, dentre elas, um melhor entendimento do conceito “Inclusão” que muitas vezes é atribuído apenas às pessoas com deficiência. *“Quando se fala de inclusão, logo pensamos que se refere somente às pessoas deficientes, mas com a entrevista vimos que a inclusão escolar se refere também às crianças que sejam vítimas de drogas, abuso, entre outros exemplos”*<sup>347</sup>. Nesse contexto, a professora Célia esclarece: *“Quando você fala de educação inclusiva, você não está falando só do deficiente, você está falando da inclusão de todos, da inclusão daquele aluno que tem dificuldade na aprendizagem, da inclusão de outros alunos que também são colocados em situação de segregação”*<sup>348</sup>. Diante do exposto, a estudante Marina também considera que esses casos de inclusão que muitas vezes nem imaginamos, são os mais difíceis de se trabalhar e acrescenta: *“O caso dos alunos que têm alguma deficiência, de certa forma, eles já tem algum acompanhamento, já têm alguém que está preocupado com aquela condição deles, mas, alunos, por exemplo, que têm problemas em casa, às vezes, eles não falam, é*

---

<sup>345</sup> (SAMARA, p. 57 desta dissertação)

<sup>346</sup> (MARINA, p. 57 desta dissertação)

<sup>347</sup> (MARINA, p. 58 desta dissertação)

<sup>348</sup> (Professora CÉLIA, p. 345 dos Apêndices desta dissertação)

*muito difícil você fazer ‘se abrirem’ e, às vezes, pode levar traumas para a escola que você não consegue descobrir e isso atrapalha muito no processo de ensinar porque você não sabe como se aproximar desse aluno”<sup>349</sup>.*

Sob essa perspectiva, a inclusão de todos os alunos deve ocorrer inclusive com aqueles que são marginalizados pela sociedade e que não têm oportunidades de acesso à educação (MANTOAN, 2003). Deste modo, o processo de inclusão deve ser compreendido como um movimento que envolve todos, sem exceção, isto é, um movimento ligado “à valorização de TODAS as pessoas, independentes de suas diferenças individuais [...]” (FERNANDES, 2007, p. 45-46).

Das discussões sobre essa temática, emerge um termo cuja abordagem pode ser considerada como pertinente: **a diferença**, que só pode ser compreendida quando pensada em um contexto coletivo, sendo o ambiente escolar, propício para tal reflexão.

Ole Skovsmose (2019) concebe a Educação Inclusiva como sendo um encontro entre diferenças. Diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras. Diferenças em relação a aparência, prioridades, capacidades, deficiências, expectativas e experiências, etc. Dessa forma, evidencia-se um aspecto crucial ao se falar sobre Educação Inclusiva: os alunos são diferentes.

De acordo com Moreira e Candau (2003), lidar com as diferenças sempre foi uma das dificuldades da escola que, ao sentir-se melhor com o homogêneo, tende a silenciá-las. Segundo Célia, infelizmente ainda existe esses silenciamentos, ou seja, uma segregação por parte da escola e, muitas vezes, até mesmo por parte do professor. Célia relata: *“Tem professor que não faz a inclusão, tem escola que não faz, tem diretor que não faz. Uma vez briguei com um diretor, porque ele tinha que ter pedido um intérprete para uma menina e ele mandou um comunicado para a Diretoria de Ensino dizendo que naquela escola não havia aluno surdo!”<sup>350</sup>*. Nesse sentido, proporcionar a valorização das diferenças constitui um dos grandes desafios que a educação deve enfrentar. Além de valorizá-las, é importante que seja realizado um trabalho que desenvolva nos estudantes a consciência de que todos temos nossas particularidades (BARROS, 2017).

Reconhecer a diferença implica também em questionar a ideia, ainda predominante no ambiente escolar, da existência de um aluno padrão. De acordo com Lima (2021), a ideia da existência desse aluno acarreta em um ensino voltado apenas para um modelo desejado de

---

<sup>349</sup> (MARINA, p. 58-59 desta dissertação)

<sup>350</sup> (Professora CÉLIA, p. 348 dos Apêndices desta dissertação)

aluno, ocasionando em um único método de ensino para a elaboração de aulas e ao ensinar um mesmo conteúdo a diferentes turmas, de diferentes escolas, em diferentes contextos. Mas, esse aluno ideal não existe, pois “os alunos que compõem o ambiente escolar não são iguais, não tem a mesma história de vida, as mesmas habilidades, nem as mesmas potencialidades” (LIMA, 2021, p. 122). Além de que, como destaca a professora Célia: “*Cada caso é um caso, um aluno é diferente do outro, cada um tem uma maneira diferente de compreender o mundo*”<sup>351</sup>. Diante disso, é preciso que a escola tenha clareza dessa realidade. Mantoan argumenta:

A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos [...]. A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a incompetência do aluno, o qual sofre as consequências de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar. (MANTOAN, 2002, p. 80).

Nesse cenário, a implementação da atual política inclusiva traz como desafio um processo de reestruturação da escola, desde sua organização, currículo, metodologias de ensino e formas de avaliação (DUEK e BEZERRA, 2010). A escola inclusiva é aquela que deve estar organizada de forma que:

[...] todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Deve buscar desenvolver o potencial máximo do aluno, considerando as diferenças e os limites de cada um, visando estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições (BAÚ, 2014, p. 51).

Embora não tenham discutido as referências bibliográficas que trazemos neste texto com o intuito de articularmos com suas argumentações e na direção das argumentações da professora Célia sobre o tema, entendemos que o trabalho realizado pelas estudantes a sensibilizaram para a inclusão, a educação que considera a diferença e para o significado de uma escola inclusiva.

Marina e Samara revelam outro ponto interessante discutido pela professora Célia em um dos momentos da entrevista: a Conferência de Salamanca<sup>352</sup>. Apesar de a LDB/61

<sup>351</sup> (Professora CÉLIA, p. 347 do Apêndice desta dissertação)

<sup>352</sup> Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo da Espanha em cooperação com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores. A Conferência adotou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação.

especificar que a educação das pessoas com necessidades específicas deveria ocorrer na medida do que fosse possível, ainda não existia uma obrigatoriedade por parte do Estado em criar políticas públicas para atendimento dessa demanda e a partir da Conferência de Salamanca que resultou na Declaração de Salamanca, 1994, instituiu-se então que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança que possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994, p. 01).

A Declaração de Salamanca pode ser considerada como um marco importante, em nível global, para as pessoas com necessidades educacionais específicas, reafirmando o compromisso de uma educação para todos, defendendo e garantindo o acesso e a permanência ao ensino de qualidade na escola regular e sua contribuição para a implementação de políticas públicas para a Educação Inclusiva, em todo o âmbito educacional. Como menciona a professora Célia: *“Com essa Declaração que começou todo o processo de inclusão”*<sup>353</sup>.

Embora tinham conhecimento do que se tratava, principalmente Samara por já estar estudando o assunto com Célia no Pibid, ainda assim, a professora trouxe falas interessantes e surpreendentes à discussão, ao narrar que, na prática, a Declaração de Salamanca se deu de maneira distinta à proposta na teoria. Célia relata: *“Eu estava na sala de aula quando esse processo começou e foi assim: não houve preparo para as crianças, não houve preparo dos pais, não houve preparo com os professores. Foi ‘jogado’[...] De repente, nós tínhamos uma sala de aula com um ou outro estudante com deficiência. Essas crianças foram colocadas lá dentro e os professores tinham que ‘se virar nos trinta’.* Alguns não eram alfabetizados e eu

---

Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

Disponível em:

<[http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)>

<sup>353</sup> (Professora CÉLIA, p. 344 dos Apêndices desta dissertação)

*não fui preparada para alfabetizar, eu não sabia, mas eu fui me virando, assim como todos os outros professores. Numa época em que não tinha informática, não tinha computador, cada um foi buscando coisas aqui e ali, testando, se virando do jeito que dava*<sup>354</sup>.

Célia também comenta que só após ter recebido uma aluna surda em sua sala e pedir ajuda à gestão escolar que recebeu a capacitação, por exemplo, do curso de Libras<sup>355</sup>.

Nesse contexto, podemos investigar uma das potencialidades da HO por meio do trabalho com entrevistas. Se os estudantes tivessem estudado apenas um referencial teórico sobre a Conferência de Salamanca, teriam acesso somente ao conhecimento de que se tratou de um acontecimento que estabeleceu efetivamente a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular. Por outro lado, a entrevista com uma pessoa que vivenciou a Inclusão na Educação nessa época, como é o caso da professora Célia, suas experiências, traz à tona que esta não se consolidou efetivamente como está no papel, passando por um longo processo de mudanças e dificuldades, por exemplo, a falta de capacitação dos profissionais da época, como é evidenciado na narrativa de Célia. *“E isso vem graças a HO porque se nós fossemos só ler sobre inclusão: ‘Ah, a coisa é linda, foi caminhando muito bem, as coisas foram sim dando certo’, mas não. Definitivamente não foi bem assim!*”<sup>356</sup>

Desta forma, a narrativa da professora Célia nos mostra uma realidade do início do processo da Educação Inclusiva totalmente distinta da proposta pela legislação, a partir da Declaração de Salamanca, em que se evidencia um cenário com grandes desafios para que a educação inclusiva fosse realmente efetivada, entre eles, destaca-se a falta de preparo dos professores. Diante desse cenário de desafios educativos, em que, cada vez mais, são exigidas competências e habilidades dos professores, surge um contraponto entre o que se espera e o que é realmente realizado. Desse modo, é preciso questionar: os professores estão realmente preparados para atuarem na Educação Inclusiva?

A fala de Célia: *“alguns alunos não eram alfabetizados e eu não fui preparada para alfabetizar, eu não sabia[...]”*<sup>357</sup>, além de nos revelar a falta de preparo dos professores, também nos leva a refletir: como é possível exigir do professor práticas educacionais

<sup>354</sup> (Professora CÉLIA, p. 344 dos Apêndices desta dissertação)

<sup>355</sup> Libras (Língua Brasileira de Sinais): um conjunto de formas gestuais utilizado por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes. Ela tem sua origem baseada na linguagem de sinais francesa e é um dos conjuntos de sinais existentes no mundo inteiro com o propósito de realizar a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva.

<sup>356</sup> (MARINA, p. 62 desta dissertação)

<sup>357</sup> (Professora CÉLIA, p. 344 dos Apêndices desta dissertação)

inclusivas ou resultados satisfatórios sendo que ele não foi preparado para o exercício, para a atuação com estas novas propostas? (GARCIA, 2013).

Nesse contexto, Beyer (2003) evidencia que quando confrontamos as legislações que preveem uma educação inclusiva, há uma grande distância entre o que está nesses documentos e as condições dos professores, no que se refere ao atendimento a estes alunos. A maior parte dos professores julgam-se:

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: faltam a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]. Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado (p. 1-2).

Diante do exposto, vemos que caminhos com grandes desafios estão sendo trilhados para que a educação inclusiva seja realmente efetivada, entre eles destaca-se a formação de professores. Ainda há muito o que trilhar, pois como destaca a professora Célia: *“O propósito da educação inclusiva caminhou pouquíssimo de 1996 pra cá”*<sup>358</sup>.

De acordo com Queiroz (2010) a formação do professor é uma questão bastante preocupante, pois o processo da inclusão escolar está sendo efetivado no país, a composição do aluno na escola se tornando cada vez mais diversificada e o currículo dos cursos de formação de professores não contempla essa nova realidade. Portanto, “precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores” (RODRIGUES, 2011, p. 58). Dessa forma, é imprescindível realizar mudanças no processo educacional, investindo na formação de professores tanto inicial quanto continuada e a valorizando. (FORNEL; ROSA, 2020).

Segundo Duek e Bezerra (2010), formar profissionais para atuar em ambientes inclusivos requer uma estrutura curricular flexível e diversificada, que “articule conhecimentos gerais e específicos, teoria e prática, por meio de um exercício de reflexão crítica sobre a atuação profissional” (p. 191).

“No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação ainda segue um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da Educação Inclusiva” (PLETSCH, 2009, p. 150). Ainda existe um distanciamento entre a realidade da sala de aula e o que é ensinado nos cursos de formação, não considerando estas especificidades. Sendo assim, na formação de professores, o desafio é estabelecer

---

<sup>358</sup> (Professora CÉLIA, p. 347 dos Apêndices desta dissertação)

conhecimentos para “despertar novas atitudes, proporcionando a compreensão das situações mais complexas do ensino, refletindo sobre suas práticas, suas concepções e o mais importante: buscando novas metodologias para a sala de aula no seu dia a dia” (FORNEL; ROSA, 2020, p.10).

Um outro aspecto importante a ser considerado na formação de professores para a Educação Inclusiva é o modo pelo qual, na escola, são vistos os alunos aos quais esta se destina. Oliveira e Araújo (2017, p. 841) defendem uma formação de professores que fuja de abordagens amparadas em um discurso médico, para que o aluno com deficiência deixe de ser visto segundo uma “visão estática e patologizante, na qual, considera suas dificuldades como puramente pessoal, e não como algo implicado na dinâmica social e política vigente”. Na visão desses autores, é preciso romper com concepções tradicionais difundidas em cursos de formação de professores, amparadas em ideias coloniais em relação ao outro, considerando-o como incompleto, insuficiente e alguém a ser corrigido. Ideias estas que contribuem para a manutenção de estereótipos. Entendemos que esse novo olhar para os alunos não se alterará somente se a educação inclusiva for tratada e problematizada nos processos voltados à formação de professores, elas dependem em grande medida de uma postura que as escolas precisariam assumir e tais posturas não dependem somente dos/as professores/as que chegam a elas, mas de todo um sistema educacional.

Nesse mesmo contexto, Duek e Bezerra (2010) reconhecem que há uma relação entre a inclusão e a postura assumida e demonstrada pelo professor ao deparar-se com o que considera estranho ou desconhecido. Desta forma, “as atitudes e os comportamentos dos professores frente à inclusão refletem concepções de escola e de educação, que irão definir formas de ação e interação, bem como, potencialidades e limitações dos educandos” (DUEK; BEZERRA, 2010, p. 196). Para esses autores, o modo como se percebe o aluno com deficiência na escola justifica o fato de muitos professores e futuros professores compreenderem a Educação Inclusiva como aquela destinada apenas à estudantes com deficiência. Diante desse fato, torna-se necessário esforços para que, na formação inicial, sejam contempladas discussões objetivando “romper com estigmas e preconceitos presentes nas práticas escolares” (DUEK; BEZERRA, 2010, p. 197). Mais uma vez reforçamos a importância da escola, como instituição educacional e em termos de gestão e sistemática de atendimento aos alunos, assumir tal postura, uma vez que o sucesso da inclusão não depende de ações isoladas por parte de alguns de seus atores, mas de um sistema que envolve a sensibilidade de todos e materialidade na execução das ações.

Penteado *et al* (2018) reconhecem ainda que pensar na formação de professores, particularmente, na de futuros professores de Matemática, para a Educação Inclusiva, implica pensar na identidade do professor e nas suas perspectivas acerca do ensino da Matemática, levando em consideração as diferenças entre os alunos. Diferenças em relação a deficiências, capacidades, diversidade cultural ou, até mesmo, a questões sociais e políticas. Sendo assim, é primordial uma formação que contribua para que a diferença seja vista sob uma perspectiva de um valor que enriquece o ambiente escolar caminhando para “romper com a concepção tradicional de ensino, amparada em discursos da existência de um aluno padrão, de turmas homogêneas e de uma aprendizagem padronizada” (LIMA, 2022, p. 61).

Nesse cenário, para que a Educação Inclusiva se consolide de forma eficaz no âmbito escolar, os cursos de formação de professores, sobretudo o de Matemática, deve propiciar uma reflexão crítica sobre o fazer docente; constituir um profissional que seja capaz de pensar e repensar metodologias e materiais comprometidos com o aprendizado de todos, ou seja, propondo diferentes formas de participação nas aulas; considerando e valorizando diferentes modos de explorar, expressar e fazer Matemática (LIMA, 2022).

Entendemos que o trabalho realizado pelas estudantes na disciplina, sensibilizou a turma nesse sentido. Quando questionadas sobre os aspectos positivos e negativos que envolvem uma atividade com as características da que propusemos na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, Marina e Samara a caracterizam como uma *“experiência muito enriquecedora porque você está aprendendo com quem viveu aquilo, você não está aprendendo como acontece em muitas disciplinas pedagógicas que alguém te dá um texto e fala: ‘Ah, veja aí o que aconteceu nessa época, faz uma resenha crítica desse texto’. Não, você está ouvindo alguém que viveu, alguém que ‘sentiu na pele’ os problemas ou as coisas boas que aquilo causou”*<sup>359</sup>. Além disso, por meio da narrativa da professora Célia, Marina comenta que conseguia imaginar o cenário da época, a professora enfrentando dificuldades na sala de aula. Samara também acrescenta que mediante a atividade proposta, aprendeu a ver as coisas com outros olhos, *“tem outras visões e eu preciso respeitar isso”*<sup>360</sup>. As alunas também comentam que todas as experiências narradas e discutidas por Célia na entrevista as proporcionaram uma reflexão sobre “o ser professor”.

---

<sup>359</sup> (MARINA, p. 61 desta dissertação)

<sup>360</sup> (SAMARA, p. 61 desta dissertação)

Em se tratando dos aspectos negativos envolvendo a atividade realizada, embora tenham considerado todo o processo muito trabalhoso, Marina e Samara não caracterizam tal fato como sendo um aspecto negativo. *“Não acho que isso é negativo pois contribuiu muito até para nosso crescimento pessoal, pelo tema que nós escolhemos, por estarmos na licenciatura, por querermos dar aula. Isso requer um contato humano e contato humano é uma coisa que dá trabalho”*<sup>361</sup>.

Diferentemente do grupo que trabalhou a temática “Questões Raciais”, Marina e Samara comentam que se surpreenderam com a participação dos colegas de turma no momento da apresentação do trabalho. Samara chegou a ficar receosa por achar que o pessoal não fosse participar ou opinar muito, mas o momento se caracterizou como muito enriquecedor. Para a apresentação, a dupla abordou a dinâmica “verdade ou mito”<sup>362</sup> com o intuito de investigar o senso comum da turma acerca da temática e, conseqüentemente, desconstruir tais pensamentos por meio das vivências que foram narradas por Célia, levando os colegas à uma reflexão e tomada de consciência sobre a Inclusão Escolar. Toda a turma participou ativamente da dinâmica, acertando a maioria das questões, com exceção de algumas cujo erro por parte dos colegas se deu nas questões voltadas à alguns termos específicos no campo da Educação Inclusiva, por exemplo, a compreensão do próprio termo ‘inclusão’ e assuntos relacionados à legislação. Consideramos que além das alunas Marina e Samara, todos os estudantes da turma aprenderam com a realização do trabalho bem como, com a dinâmica abordada.

Em relação às apresentações dos seminários realizados pelo restante da turma, as estudantes afirmam que todos os trabalhos, assim como as dinâmicas de apresentação adotadas foram interessantes, produtivos e, no quesito de senso comum, preconceito, todos os trabalhos tiveram como objetivo desconstruí-los, cada um com sua particularidade. *“E eu até cheguei a citar que se o aluno não sofresse preconceito por deficiência, seria por orientação sexual, por religião, por questão racial, que foram os assuntos trabalhados nos outros temas. Então, eu acho que nesse quesito de senso comum, preconceito, todos os trabalhos chegaram nesse ponto. Então, foi bem interessante!”*<sup>363</sup>. Assim, ficou claro para

<sup>361</sup> (MARINA, p. 61 desta dissertação)

<sup>362</sup> “Verdade ou mito” foi uma dinâmica criada e utilizada pelas alunas na apresentação do seminário “Inclusão Escolar e Educação Matemática”, cuja proposta era apresentar alguns dados a respeito do tema, de forma que alguns fossem verdadeiros e outros não, com o objetivo de proporcionar questionamentos e reflexões a respeito dos mesmos, além de identificar o nível de senso comum entre os alunos da turma sobre a temática. Tais objetivos foram alcançados com sucesso no momento da apresentação.

<sup>363</sup> (SAMARA, p. 64 desta dissertação)

as estudantes e a turma que o assunto inclusão estava envolvendo todas as outras temáticas, basicamente.

Para as estudantes, a atividade envolvendo a HO foi uma maneira de refletir sobre os enfrentamentos da sala de aula, sobretudo aqueles voltados à inclusão escolar, além de esclarecer dúvidas sobre o assunto, tornando-as mais preparadas para esses enfrentamentos, como destaca Samara: *“Eu acho que para a minha formação contribuiu como futura professora para pensar em como agir, como lidar com essas situações que virem a surgir no âmbito escolar(...) “Esse trabalho veio para contemplar essas questões.”*<sup>364</sup> Além disso, Marina também ressalta que *“esse trabalho contribuiu muito dentro da nossa sala. Não que haja pessoas preconceituosas nesse sentido, mas para sabermos que vão existir muitas situações preconceituosas ao longo da nossa carreira e até entre os próprios alunos(...) e é importante sabermos lidar com isso. Foi um grande aprendizado!”*<sup>365</sup>.

### **6.1.3 As desigualdades e os enfrentamentos do “ser mulher *trans*<sup>366</sup> e negra” na sociedade contemporânea: problematizando gênero na formação docente.**

A narrativa constituída a partir da entrevista realizada com Brena, Isabela, Marina e Matheus, no dia 05 de julho de 2019, aborda as impressões que esses estudantes tiveram quanto à participação na atividade que buscou promover a HO como uma abordagem pedagógica na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática envolvendo a temática “Questões de Gênero”, bem como as diferentes abordagens com as narrativas durante o desenvolvimento desta.

Podemos classificar o trabalho do grupo como mais independente, se comparado com as pesquisas dos demais colegas. O comprometimento marcante com atividade e a sintonia existente entre os estudantes, além de ter favorecido à otimização do trabalho, também tornou o momento da entrevista com o grupo em uma ocasião de descontração, na qual, puderam expor, alternadamente, seus pontos de vista, suas impressões, dificuldades, perplexidades e surpresas com relação à atividade realizada na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.

<sup>364</sup> (SAMARA, p. 65 desta dissertação)

<sup>365</sup> (MARINA, p. 65 desta dissertação)

<sup>366</sup> Transgênero: “*trans*” é um prefixo latino para “além de”, ou seja, pessoas *trans* não se identificam com o gênero que foi definido a elas quando nasceram pelo seu sexo biológico. O termo abarca homens e mulheres transexuais, travestis, não binários e toda identidade de gênero oposta a norma cis.

A escolha da temática “Questões de Gênero” é justificada por Brena, Isabela, Marina e Matheus, por ser um assunto polêmico e atual e, principalmente, necessário de ser discutido no maior número de ambientes possíveis, além de considerarem que o estudo da temática traria contribuições para a sua formação. Brena comenta que levando em consideração até o momento da escrita da *memória individual*, a intenção do grupo era abordar a questão das desigualdades entre homens e mulheres, principalmente no âmbito da Educação, de modo a proporem alguns questionamentos: “*É muito comum presenciarmos professoras mulheres no Ensino Básico, principalmente no Ensino Infantil e Fundamental I. Mas, cadê elas na Universidade? Na gestão das Universidades? Porque conforme vai aumentando o nível da Educação: Educação Superior, Gestão no Ensino Superior, as mulheres estão menos lá?*”<sup>367</sup>. Diante disso, propor questionamentos do porque os cargos mais ‘altos’ são, em sua maioria, ocupados por homens? No entanto, devido à escolha em entrevistar a professora Gabriela Naomi de Souza Santos<sup>368</sup>, mulher *trans* e negra, o grupo acabou direcionando o olhar, posteriormente, para as desigualdades e os enfrentamentos do “ser mulher” na Educação, mais especificamente, do “ser mulher *trans* e negra”.

O contato com Gabriela Naomi se deu por meio da indicação do professor Roger<sup>369</sup> e, posteriormente, por intermédio de Gabriel, amigo de Naomi e Brena. Segundo a estudante, Roger a orientou quanto as possíveis discussões que o grupo poderia abordar no contexto da temática “Questões de Gênero”, dentre elas, as desigualdades entre as mulheres, podendo entrevistar, por exemplo, pessoas *trans*, travestis, mulheres negras. Posteriormente, em conversa com o grupo, Brena comenta que todos gostaram muito da sugestão do professor, direcionando o interesse para esse viés em abordar as diferenças entre mulheres *cis*<sup>370</sup> e *trans* e as mulheres negras. O professor também apresentou à Brena o grupo Calisto<sup>371</sup>, no qual, a

<sup>367</sup> (BRENA, p.73 desta dissertação)

<sup>368</sup> Gabriela Naomi de Souza Santos – Professora entrevistada pelos colaboradores. Primeira mulher transexual negra a se formar. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus Rio Claro.

<sup>369</sup> Roger Miarka - Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro. Credenciado como Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), Unesp/Rio Claro.

<sup>370</sup> Cisgênero: “*cis*” é um prefixo do latim que significa “do mesmo lado”. Desta forma, a pessoas cisgênero é aquela que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento (sexo biológico). Por exemplo, se foi considerada do sexo feminino ao nascer, usa nome feminino e se identifica como uma pessoa deste gênero, esta é uma mulher “*cis*”.

<sup>371</sup> O coletivo Calisto é uma organização horizontal e centralizada, sediada na cidade de Rio Claro- SP, com reuniões presenciais periódicas a serem definidas segundo os calendários trimestrais. O coletivo Calisto tem como princípios: a) O combate a toda forma de opressão e discriminação, em específico o sexismo e a normatividade de comportamentos e identidades sexuais e corporais; b) Tratar o assunto das sexualidades em uma perspectiva libertadora, horizontal, laica, apartidária e solidária; c) Defender e promover a liberdade de manifestação de identidades, afetos, corpos e sexos, bem como toda forma de sexualidade que não interfira

Gabriela Naomi participa e a mostrou para a estudante que já a conhecia de vista por meio da amizade em comum com Gabriel. Em relação ao contato, Brena afirma que desde o primeiro momento, Gabriela se mostrou muito receptiva, dizendo se sentir super lisonjeada pelo fato de os estudantes quererem entrevistá-la.

Brena, Isabela, Marina e Matheus afirmam ter sido essa a primeira vez que participaram de uma atividade nesses moldes envolvendo os procedimentos da HO, caracterizando-a em uma proposta diferenciada de tudo o que já haviam realizado no curso. Brena, acrescenta que um dos diferenciais da metodologia da HO é o fato de você poder usar o ser humano como sua fonte de pesquisa. “*A pessoa conta a experiência dela e você pode usar aquilo como dado, como fonte. Você não precisa, por exemplo, de um artigo. Eu trabalho com Educação, mas não é com a metodologia da HO, é outra metodologia. Então, eu tenho que ler artigos, tenho que ter uma coisa com papéis, não com o ser humano. Então, o que achei legal da HO é você poder usar o ser humano como sua fonte de pesquisa*”<sup>372</sup> considerando a realização da atividade proposta interessante. “*Foi uma experiência que não tenho palavras para descrever. Foi muito bom!*”<sup>373</sup>

Sobre as possibilidades e dificuldades de execução do trabalho com a HO, os estudantes relatam que se reunirem foi a principal dificuldade encontrada, pelo fato de Matheus não estar cursando o mesmo ano que as estudantes Brena, Isabela e Marina, impossibilitando-os a conseguirem conciliar os horários disponíveis de todos os integrantes do grupo. Diante disso, a maior parte do trabalho foi executada via grupo do *WhatsApp*<sup>374</sup>, a começar pela escrita da *memória da individual*.

Com relação aos procedimentos para a realização da atividade, o grupo considera que a elaboração da *memória individual* foi uma oportunidade de se concentrar no tema e buscar identificar quais as dúvidas que gostariam de esclarecer sobre o assunto, como também ter sido um importante exercício que auxiliou na compreensão do que se desejava investigar sobre a temática.

Além das leituras dos textos indicados pela professora, os estudantes reiteram que buscaram outros referenciais para ampliar o conhecimento acerca do tema e que pudessem

---

sobre a liberdade e autonomia de outros indivíduos. Mais informações, disponível em: <<https://m.facebook.com/notes/coletivo-calisto-sexualidades-livres/carta-de-princ%C3%ADpios/339301949561877>>

<sup>372</sup> (BRENA, p. 74 -75 desta dissertação)

<sup>373</sup> (BRENA, p. 75 desta dissertação)

<sup>374</sup> *WhatsApp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

colaborar com a elaboração do roteiro da entrevista. Nesse sentido, Brena comenta que o estudo desses referenciais foi dividido entre os integrantes do grupo. *“A Marina ficou responsável por pesquisar sobre as desigualdades entre as mulheres negras, a Isabela pesquisou sobre a desigualdades entre homens e mulheres porque eu lembro que nós falamos com a Iara e ela falou que mesmo não trabalhando com isso, era bom ter uma parte, ou seja, uma introdução que falasse sobre as desigualdades entre homens e mulheres. O Matheus ficou com a parte de pesquisar sobre as desigualdades entre as mulheres trans e eu fiquei com a parte de pesquisar a história, ou seja, como isso foi acontecendo no decorrer dos tempos”*<sup>375</sup>. A partir do que foi pesquisado e dos dados coletados, o grupo elaborou as questões do roteiro da entrevista. Nesse processo de elaboração das questões, Brena destaca a colaboração da pesquisadora e professora da disciplina quanto às orientações e o parecer que foi dado em relação ao roteiro elaborado pelo grupo: *“Foram colocadas perguntas muito pertinentes, nas quais, não havíamos pensado, mas, que realmente cabiam e enriqueceram a pesquisa! Então, eu particularmente, fiquei muito feliz com o roteiro, principalmente depois de modificado”*<sup>376</sup>.

Ao tratar sobre o momento da entrevista, os estudantes destacam que, no início, ficaram apreensivos em relação ao curto tempo disponível de Gabriela para a entrevista, por ter, posteriormente, um compromisso marcado. Mas, o maior receio resultou, principalmente, no medo de falarem algo errado, equivocado ou ofensivo, por não terem tanto contato com o assunto. No entanto, esse sentimento foi desaparecendo logo no início da conversa devido à forma como Gabriela conduziu a entrevista. Segundo Brena, *“o jeito que ela ia falando, era como se ela falasse: ‘Está tudo bem você não saber. O importante é que você está querendo saber’. Eu contei para ela o processo que percorremos até chegarmos na escolha da temática do trabalho e ela se sentiu agradecida e disse: ‘Vocês podiam muito bem ter trabalhado outra temática, por exemplo, as desigualdades entre homens e mulheres, só que vocês escolheram. Vocês escolheram por querer saber sobre. Então, só o fato de vocês quererem saber, eu já fico agradecida’”*<sup>377</sup>. Portanto, a maneira como Gabriela foi conduzindo a entrevista fez com que os estudantes se sentissem muito acolhidos. *“Eu senti a minha ignorância sendo acolhida por eu não saber e ela não ficar brava com isso. Ela falava: ‘Está tudo bem, eu vou te explicar’”*<sup>378</sup>.

<sup>375</sup> (BRENA, p. 80 desta dissertação)

<sup>376</sup> (BRENA, p. 81 desta dissertação)

<sup>377</sup> (BRENA, p. 83 desta dissertação)

<sup>378</sup> (BRENA, p. 83 desta dissertação)

Marina caracteriza o momento da entrevista como *único* “*pois eu nunca havia tido contato com uma pessoa ‘Naomi’, ou seja, com uma mulher negra, trans e professora e que tem tantas histórias para contar e já passou por tantas coisas, nas quais, eu nunca vou passar na minha vida*”<sup>379</sup>. Também comenta que tiveram vários momentos da entrevista em que sentiu vontade de chorar e de se retirar, pois ver Gabriela contando toda a sua experiência de vida a “chocou”, definindo a entrevista na íntegra como “chocante”. Isabela também comenta que ficou em “choque” logo na primeira fala de apresentação de Gabriela: “Agora eu sou oficialmente Gabriela Naomi”<sup>380</sup>, ao contar das dificuldades que a maioria das pessoas transexuais enfrentam em relação ao direito em ter seu nome social<sup>381</sup> reconhecido. Marina, questiona: “*Quem se apresenta assim? As pessoas não passam por esse tipo de situação de não ter o próprio nome reconhecido*”<sup>382</sup>.

A utilização do nome social pela população *trans* ainda é uma luta que está sendo travada. Uma conquista aconteceu em 2013, quando o Ministério da Saúde possibilitou o seu uso no Cartão do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 2016, foi assinado o Decreto 8.727 que permite o uso do nome social de transexuais e travestis na administração pública da União em documentos oficiais (BARROS, 2021).

Para Brena, a entrevista com Gabriela Naomi ocasionou em um “choque” de realidade “*desde os dois primeiros minutos em que ela falou que fazia dois anos que não via a sua família até a última frase: ‘Mesmo que você não precise lutar, você deve lutar porque é todo mundo junto. Estamos todos no ‘mesmo barco’. Se um afundar, todos irão afundar*”<sup>383</sup>. A estudante também comenta que as vivências de Gabriela a fizeram enxergar um “mundo” que, até então, era escondido para ela. Embora, faça parte da comunidade LGBT<sup>384</sup> e, até o momento da entrevista, se considerava uma pessoa super “desconstruída”, Brena relata que quando Gabriela conta nos dois primeiros minutos da entrevista que fazem dois anos que ela não fala com a sua família, “*já é um ‘choque’ para mim que convivo com pessoas que quando contam da sua sexualidade, o pai expulsa e tudo mais. Mas, depois eles tentam se reconciliar. Então, se eu que já estou mais próxima desse tipo de situação já fiquei super ‘chocada’, as meninas (Marina e Isabela) então eu nem imagino. Então, foi isso o que eu quis dizer...*

<sup>379</sup> (MARINA, p. 85 desta dissertação)

<sup>380</sup> (Professora GABRIELA NAOMI, p. 350 dos Apêndices desta dissertação)

<sup>381</sup> O nome social é entendido como uma adoção ou adequação ao próprio senso de identificação do sujeito que passa a se referir e ser reconhecido pelo nome que o representa ao invés do nome que pode estar em seu registro ao qual não se identifica.

<sup>382</sup> (MARINA, p. 92 desta dissertação)

<sup>383</sup> (BRENA, p. 82 desta dissertação)

<sup>384</sup> LGBT: Sigla designada para se referir à Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.

*Mesmo eu estando nesse ‘mundo’, eu não consegui enxergar isso! Você sabe que é ruim, mas você não sabe que é tão ruim até alguém te contar”<sup>385</sup>.*

Apesar de não termos dados estatísticos sobre o número de membros da comunidade LGBT sendo expulsos de casa, infelizmente, esta é uma realidade para muitos. Segundo Barros (2021), uma pesquisa realizada recentemente (2019) pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) da prefeitura de São Paulo apontou que entre 5,3% e 8,9% das pessoas em situação de rua da cidade são LGBT. Além disso, são comuns os relatos de rejeição da família quando jovens LGBT falam de sua sexualidade e “saem do armário”.

O estudante Matheus também comenta que nesse ‘mundo’ citado por Brena, “*ser bissexual, lésbica, gay é mais facilmente de ser aceito pela sociedade do que ser um (a) transexual ou uma travesti*”<sup>386</sup>, e explica, pontuando uma das falas de Gabriela que mais o chocou: “*Ela comenta na entrevista que por mais que está vestida com uma roupa feminina, salto alto, brinco, portando apetrechos femininos, a pessoa tem não a audácia, mas a coragem de olhar nos olhos dela e falar que é ele e não ela. Que é uma realidade hoje em dia*”<sup>387</sup>.

Em relação ao fato de ser uma mulher *trans* e negra, Brena destaca outro acontecimento narrado por Gabriela durante a entrevista que a marcou muito: “*Teve um momento em que ela falou que quando entra em sala de aula, os alunos estranham. Mas, eles não entendem o porquê eles a estranham. E o primeiro estranhamento é por ser uma mulher negra. Então, ela fala: ‘Quando eu entro na sala de aula os alunos estranham e aí eu não posso errar’. Tudo bem, essa parte é comum por eu ser mulher, então nós (mulheres) não podemos errar. Mas, o jeito que ela fala, sabe, por exemplo, eu (Brena) posso dar uma ‘erradinha’, entendeu? Já ela não pode nem isso. Ela diz: ‘Eu não posso esquecer um conceito porque se eu esquecer, os alunos vão olhar para mim e vão pensar: ‘Está vendo só, falei que não tinha cara de professora’, porque ela não sabe, porque o negro não sabe. Então, isso me marcou muito*”<sup>388</sup>.

Outra fala de Gabriela Naomi considerada marcante pelos estudantes e destacada por Isabela e Marina, se deu ao final da entrevista, quando a professora comenta sobre ter que usar a voz de pessoas mais “privilegiadas” que ela para obter seu lugar de fala, não adiantando

<sup>385</sup> (BRENA, p. 76 desta dissertação)

<sup>386</sup> (MATHEUS, p. 76 desta dissertação)

<sup>387</sup> (MATHEUS, p. 76 desta dissertação)

<sup>388</sup> (BRENA, p. 93 desta dissertação)

ter como inimiga uma pessoa mais privilegiada do que ela, sendo que esta poderá propagar a sua voz. Segundo Marina, Gabriela diz que, *“muitas vezes, se alia às pessoas brancas, às pessoas cis, à homens em cargos maiores porque são essas pessoas que vão colocar a ideia dela em pauta. Se ela tem uma ideia muito boa sobre um tema, ela vai lá, ‘cochicha’: ‘Olha, eu tenho tal e tal ideia. Você pode falar?’. E o homem, por exemplo, fala e as pessoas escutam, pois se fosse ela falando, ela comenta: ‘Se fosse a minha voz, a minha cara falando aquilo, as pessoas não iam escutar!’.* Nossa! A maneira como ela falou isso, chega a arrepiar”<sup>389</sup>.

Tais situações narradas por Gabriela Naomi, além de ocasionar um sentimento de perplexidades e serem marcadas pelos estudantes como “chocantes”, caracterizam também exemplos de *injustiças epistêmicas* em contextos sociais e educacionais, cujas singularidades presentes na narrativa de Gabriela Naomi mostram sua incessante luta pelo direito de existir.

A injustiça, segundo Miranda Fricker (2007), pode ser algo tão constante nas diferentes dimensões da vida humana que chega, muitas vezes, a assumir uma condição de normalidade e decorrente invisibilidade.

Com base nas noções epistemológicas e éticas de injustiça epistêmica Fricker (2007) discute que a injustiça epistêmica atua de uma maneira estrutural na sociedade, excluindo a participação de determinados grupos na produção de conhecimentos e/ou como testemunhos em tal produção. Como argumenta a autora, a injustiça epistêmica é decorrente de um preconceito de identidade fortemente presente na imaginação social coletiva, ou seja, sendo um tipo de injustiça que abarca os casos de desconfiança da palavra ou conhecimento do outro com base em algum preconceito, podendo ser classificada como injustiça epistêmica testemunhal. Dessa forma, os grupos dominantes são privilegiados em termos de confiabilidade epistêmica, podendo assim controlar as ações e manifestações de membros de outros grupos (dominados) descredibilizando seus posicionamentos e testemunhos com base em opiniões e concepções compartilhadas de preconceito de identidade. Preconceito esse que torna a expressão do outro menos importante por pertencer ao grupo dominado.

É o caso que acontece com a professora Gabriela Naomi, cujas diversas situações que são narradas pela professora e ressaltadas pelos estudantes, evidenciam que devido ao racismo e preconceitos da ordem de gênero, Gabriela Naomi não tem seu conhecimento levado a sério, mesmo que muitas vezes, como ela conta, não fique evidente que esses tipos de preconceito tenham motivado a descrença em sua fala. Dessa forma, um enunciador recebe

---

<sup>389</sup> (MARINA, p. 92 desta dissertação)

credibilidade deficitária devido ao preconceito de identidade do receptor, seu interlocutor em uma dada situação. O preconceito do receptor não se manifesta abertamente na rejeição da validade das afirmações do enunciador, podendo se dar de forma dissimulada (FRICKER, 2007).

A autora Fricker explica ainda que a injustiça epistêmica testemunhal se caracteriza como um conjunto mais amplo de injustiças sociais historicamente persistentes e sistematizadas que os indivíduos, no caso, membros de grupos desprovidos de poder social, como negros, índios, mulheres e pertencentes ao grupo de LGBT sofrem.

Ainda nesse contexto, Gabriela afirma que como professora, mulher, negra e mulher *trans*, ela se considera privilegiada, causando, novamente, uma surpresa para os estudantes. No entanto, Gabriela explica que se considera privilegiada, pois não precisa se sujeitar a trabalhar na “rua”<sup>390</sup>, tendo uma profissão. Brena comenta que esta fala de Gabriela se deu em decorrência de sua pergunta: *“Como é para ela, estar em uma Universidade, ter uma profissão diurna, sendo que nos ‘olhos’ da sociedade o lugar dela é de noite na esquina? Então, eu fiz essa pergunta e eu lembro que ela até respondeu: ‘É difícil, mas é maravilhoso porque você está num lugar que não é seu e você poder desbravar esse lugar’.* E aí quando a Isabela fez a cara de ‘chocada’, ela até explicou: *‘Eu sou privilegiada, pois eu trabalho como professora, DJ e palestrante. Eu não preciso me sujeitar a isso, pois tem pessoas que não tem condições e a ‘rua’ é o único lugar que elas são bem-vindas’*”<sup>391</sup>. Segundo Matheus, Gabriela também afirma que está em uma batalha constante. *“Ela acorda lutando, anda lutando, enfim, ela tem que fazer tudo lutando para conseguir um espaço e os seus direitos. E isso que é bacana!”*<sup>392</sup>.

Vale ressaltar que entre a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), as travestis e transexuais são as que mais sofrem com o preconceito e a discriminação no ambiente familiar e social, e por extensão, os serviços de saúde, entre outros, nos quais, predomina a dificuldade de aceitabilidade e empregabilidade no mundo do trabalho e ocupação. Resta-lhes, portanto, o trabalho informal, como profissionais do sexo, recorrendo à prostituição, reconhecida como um espaço de agressões em geral, e particularmente, neste segmento, são rotineiramente destacadas diversas formas de agressões. (SILVA, SOUZA, SENA, MOURA, SOBREIRA e MIRANDA, 2016).

---

<sup>390</sup> A entrevistada se refere ao fato de não precisar se prostituir para conseguir sobreviver.

<sup>391</sup> (BRENA, p. 84 desta dissertação)

<sup>392</sup> (MATHEUS, p. 86 desta dissertação)

Segundo levantamento realizado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), só nos primeiros oito meses de 2020 os assassinatos de pessoas trans (129 casos) registraram um aumento de 70% em relação ao mesmo período em 2019 (76 casos). A violência é uma das facetas do preconceito e da discriminação que atingem essa população, que tem uma série de direitos negados.

Em seus estudos, Barros (2021) aponta que o Brasil ainda é o recordista de crimes contra a comunidade LGBT. Desse modo, muito ainda precisa ser feito buscando a garantia de direitos fundamentais como a vida e a liberdade para um país em que a expectativa de vida de pessoas *trans* é de apenas 35 anos, como afirma o Senado Federal.

No que se refere aos demais procedimentos empregados no tratamento da entrevista gravada, embora, Brena, Isabela, Marina e Matheus caracterizam o processo de transcrição como bastante “cansativo”, os estudantes asseguram ter sido este importante para a compreensão da temática. Marina afirma que não havia prestado atenção em algumas falas pronunciadas durante a entrevista e foi durante a transcrição, no momento de nova escuta do depoimento, que pôde esclarecer coisas que ficaram subentendidas. A estudante justifica que a desatenção à algumas respostas da entrevistada se deram em decorrência que *“de vez em quando, ela (Gabriela) falava uma questão, na qual, me “chocava” e eu parava de prestar a atenção e isso é muito ruim. Então, foi muito importante ter essa transcrição porque daí eu pude prestar a atenção em tudo”*<sup>393</sup>. Nessa direção, Brena também comenta que o interessante da transcrição *“é que você tem que ouvir novamente a entrevista. Isso é muito legal! Se você estava na entrevista, você lembra dos momentos, dos gestos (...)”*<sup>394</sup>. No que tange à questão dos gestos, embora, não pôde estar presente no momento da entrevista, Matheus comenta que o processo de transcrição o fez toda a diferença para a compreensão do que havia sido discutido acerca da temática, possibilitando também *“imaginar como Gabriela se expressava do modo corporal durante a entrevista”*<sup>395</sup>.

A textualização, para o grupo, segundo Brena, foi um processo que demandou menos esforços, sendo uma técnica empregada para tornar o texto da transcrição mais compreensível, fluido, e que, comparado à transcrição, foi um processo mais simples. A estudante também comenta que os exemplos<sup>396</sup> de textualizações realizadas por

<sup>393</sup> (MARINA, p. 87 desta dissertação)

<sup>394</sup> (BRENA, p. 87 desta dissertação)

<sup>395</sup> (MATHEUS, p. 87-88 desta dissertação)

<sup>396</sup> Transcrições e Textualizações - Texto extraído do artigo: GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre História Oral: considerações teóricas metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. In: **Revista Quadrante**, volume XVI, número 2, 2007, p. 27-49.

pesquisadores do GH OEM e que foram disponibilizados pela professora Iara durante a disciplina, contribuíram significativamente para a estruturação desta versão mais fluida da narrativa da Gabriela Naomi, uma versão sem vícios de linguagem, mais formalizada.

Os estudantes argumentam que todas as etapas da atividade proposta, ou seja, elaboração da *memória individual*, estudos sobre o tema, elaboração do roteiro, transcrição e textualização, contribuíram para a compreensão da temática a que se dedicaram a pesquisar. Segundo Brena, embora tenha sido algo trabalhoso, “*mas ver o trabalho final impresso e encadernado, dava uma satisfação*”<sup>397</sup>. A estudante também pontua que todos os processos envolvidos para a realização do trabalho foram aspectos positivos, propiciando em um amadurecimento para os integrantes do grupo acerca da temática, e em nome de todos do grupo, afirma: “*As pessoas que escreveram aquela memória individual não são as mesmas pessoas que entregaram o trabalho na apresentação*”<sup>398</sup>. Brena acrescenta que ter mudado o viés do trabalho após a escrita da *memória individual*, proporcionou em um maior enriquecimento acerca da temática para o grupo. “*Eu acho que realmente demos muita sorte porque se tivéssemos trabalhado com o outro viés, ele ia nos enriquecer? Ia, mas não ia enriquecer tanto. Por exemplo, ele não ia mostrar o ‘mundo’ que nos era desconhecido*”<sup>399</sup>. Ainda, segundo Brena, é muito difícil encontrar dados sobre pessoa transexual na *internet*. “*Então, a Gabriela Naomi foi a nossa fonte dados. Se não tivesse a entrevista, não iria ter o trabalho, é basicamente isso. Nós íamos ter só os dados da internet que não falam sobre mulheres trans, que mal falam sobre mulheres negras. Portanto, íamos ter como dado: quanto maior o cargo, menos mulheres. Nós íamos ter basicamente isso. Então, o ‘ponto – chave’ do nosso trabalho foi essa mulher*”<sup>400</sup>.

Ao avaliar suas expectativas quanto ao conhecimento do tema, depois de realizada a atividade, Brena, Isabela, Marina e Matheus consideram que as informações que colheram foram além de suas expectativas, tendo a entrevista com Gabriela Naomi proporcionado uma mudança ou inversão do modo de pensar sobre determinadas questões em relação a temática estudada no decorrer da atividade de investigação, ou seja, uma nova perspectiva em se pensar com relação ao lugar da mulher *trans e negra* na sociedade, sobretudo, na Educação, como também, de modo geral, às “Questões de Gênero”. O grupo acrescenta que o maior

<sup>397</sup> (BRENA, p. 89 desta dissertação)

<sup>398</sup> (BRENA, p. 89 desta dissertação)

<sup>399</sup> (BRENA, p. 89 desta dissertação)

<sup>400</sup> (BRENA, p. 90 desta dissertação)

ensinamento transmitido por Gabriela por meio da entrevista, foi a importância do respeito que devemos ter pelo o outro, além de devermos lutar por todas as causas.

Quando questionados sobre os aspectos negativos que envolvem uma atividade com as características da que propusemos na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, Marina comenta que, embora não o considere como algo negativo, é o fato de *“no momento da entrevista você não saber lidar com aquela situação. Por exemplo, eu me via em vários momentos da entrevista mesmo não acontecendo isso, chorando. Então, talvez, é bom pensar se eu estou preparado para esse tipo de coisa”*<sup>401</sup>.

Com relação ao momento de apresentação do trabalho aos demais colegas da turma, Brena comenta que a dinâmica dos nomes<sup>402</sup>, criada pelo grupo colaborou para a discussão da temática, cujo objetivo se deu em mostrar como é desconfortável você ser chamado por um nome, no qual, você não se identifica, como é o caso de pessoas transexuais, que muitas vezes, não tem o direito de ter seu nome social reconhecido. A ideia do grupo era expor a realidade de como é a sociedade, pois comentários realmente existem e muitas vezes resultam em silenciamentos.

Marina também comenta que achou muito audacioso a forma como se deu a apresentação do trabalho como um todo, pois é muito difícil falar de “Questões de Gênero”. *“Você tem que ser delicado com essa temática, ainda mais que a nossa sala era heterogênea. Eu não sei nem colocar em palavras... audacioso, mas também achei o momento da apresentação um pouco perigoso, por causa dessa audácia que nós tivemos, pois eu vi muita raiva no olhar de algumas pessoas da sala sobre o que estávamos falando, pois, muita gente não viu por esse lado: ‘Ai, ela está sendo irônica’”*<sup>403</sup>. Neste contexto, Brena comenta que uma das dificuldades encontradas no momento da apresentação do trabalho foi a de ter que se colocar em uma posição contrária ao que pensava, de forma irônica, para impulsionar uma discussão acerca do assunto abordado.

Sob outra perspectiva, Matheus menciona ter ficado chateado após o momento da apresentação, *“pois o nosso objetivo era que as pessoas se sentissem incomodadas e falassem. No final, ninguém falou. Nós víamos no rosto de algumas pessoas a raiva, o*

---

<sup>401</sup> (MARINA, p. 94 desta dissertação)

<sup>402</sup> Dinâmica dos Nomes – Criada pelo grupo no momento da apresentação do trabalho para os colegas de turma, cujo objetivo se deu em mostrar, na prática, como as pessoas transexuais se sentem em situações que não tem o direito de ter seu nome social reconhecido. Desse modo, os integrantes do grupo se dirigiram aos colegas de turma chamando-os por um nome do sexo oposto, causando um desconforto em todos (as).

<sup>403</sup> (MARINA, p. 97 desta dissertação)

*incômodo, mas em outras pessoas, víamos que estava tudo bem, algo normal. Eu saí um pouco magoado por conta disso. Mas, não podemos negar que isso é a realidade. As pessoas são assim, o mundo é assim, por isso que esse mundo de pessoas trans é tão delicado de se falar e ao mesmo tempo, tão ‘nebuloso’. Quando se fala da temática “Questões de Gênero”, direcionada a pessoas transexuais e travestis, minimamente sentimos que a maioria das pessoas ficam incomodadas a falar sobre. Dá para ver, pelos gestos, pelas expressões faciais, pela mudança na voz”<sup>404</sup>. Desta forma, de modo geral, os estudantes afirmam que o maior incômodo causado no momento da apresentação foi o silenciamento de todos os colegas da turma, ou seja, a ausência de questionamentos acerca daquilo que estava sendo dito, principalmente, de forma contraditória, pelos membros do grupo.*

Em relação a apresentação dos outros seminários, Matheus destaca que, por envolver temáticas muito polêmicas e contemporâneas na sociedade - “Cotas na Universidade”, “Questões Raciais”, “Questões de Gênero”, entre outras, *“para cada seminário era uma reflexão diferente. Você saía cheio de conhecimento, mas também refletindo. Isso que é bacana! Eu acho que a professora Iara acertou completamente nas temáticas”<sup>405</sup>.*

As estudantes Isabela e Marina ressaltam as contribuições do trabalho “Inclusão Escolar” por meio da apresentação da dinâmica “Verdade ou Mito”<sup>406</sup>. Para Marina, a dupla que apresentou a temática foi muito “certeira” no tipo de dinâmica proposta, pois *“realmente tinham coisas que eu nunca havia parado para refletir se realmente aquilo era verdade ou um mito acerca da inclusão escolar”<sup>407</sup>. Por outro lado, na opinião de Brena, o seminário “Educação Matemática Crítica” possibilitou refletir acerca de todas as temáticas envolvidas e, em como levá-las para a sala de aula. “São temas que dá para você trabalhar e, ao mesmo tempo, envolver conteúdos de Matemática. Então, eu acho que foi o seminário que mais me fez refletir”<sup>408</sup>.*

Destacam-se também, na narrativa de Brena, Isabela, Marina e Matheus, as possibilidades que uma atividade envolvendo a HO teve na sua formação, dentre elas, ter oportunizado reflexões em como abordar e discutir todas as temáticas que foram estudadas

---

<sup>404</sup> (MATHEUS, p. 98 desta dissertação)

<sup>405</sup> (MATHEUS, p. 103 desta dissertação)

<sup>406</sup> “Verdade ou mito” foi uma dinâmica criada e utilizada pelas alunas na apresentação do seminário “Inclusão Escolar e Educação Matemática”, cuja proposta era apresentar alguns dados a respeito do tema, de forma que alguns fossem verdadeiros e outros não, com o objetivo de proporcionar questionamentos e reflexões a respeito dos mesmos, além de identificar o nível de senso comum entre os alunos da turma sobre a temática. Tais objetivos foram alcançados com sucesso no momento da apresentação.

<sup>407</sup> (MARINA, p. 102 desta dissertação)

<sup>408</sup> (BRENA, p. 104 desta dissertação)

na disciplina, de modo especial, “Questões de Gênero”, no Ensino Básico, seja ele público ou privado, sendo muito importante, como destaca Isabela, *“conseguirmos levar esses temas para a sala de aula”*<sup>409</sup>. Matheus, também reitera que: *“ter feito a entrevista com a Gabriela Naomi me possibilitou enxergar ela em sua totalidade e isso é muito importante para caso eu for dar aula no Ensino básico ou Ensino Superior. Enfim, se caso eu me deparar com uma pessoa trans ou uma travesti dentro da sala de aula, eu consigo utilizar uma ferramenta a mais para tentar compreender aquela pessoa. Então, eu consigo meio que moldar isso nas minhas aulas e isso é bacana para a minha formação. E você também compreende a existência dela, o porque ela está aqui, porque está lutando e isso é muito importante”*<sup>410</sup>.

A partir do exposto pelo grupo, podemos evidenciar nas falas dos estudantes a importância que estes deram ao estudo da temática “Questões de Gênero” e à entrevista realizada com a professora Gabriela Naomi, por meio da atividade proposta envolvendo a HO, destacando, sobretudo, a relevância de se discutir as relações de gênero e diversidade no contexto escolar, como futuros professores.

No que tange à formação de professores, discutir as questões que perpassam as relações de gênero e diversidade no campo da educação se configura enquanto uma das novas exigências da sociedade contemporânea. Entretanto, é preciso salientar que historicamente esse debate esteve à margem dos conteúdos trabalhados pelas instituições de ensino. Portanto, (re)pensar a organização das ações presentes nesse espaço consiste “num movimento de subverter as situações de opressão, negação e silenciamento que foram naturalizadas no curso da história, possibilitando assim, novas narrativas e configurações para esse contexto” (SANTANA, SILVA e LAGE, 2018, p. 1). Nesta direção, (re)conhecer a emergência do debate acerca das temáticas de gênero e diversidade no contexto escolar, consiste numa proposta de educar para um processo de humanização e respeito mútuo entre os/as indivíduos/as, sendo a escola, por sua vez, um lugar privilegiado para tratamento dessa temática, devido a diversidade de sujeitos/as e experiências que advém de diferentes espaços socioculturais.

Estudos desenvolvidos no campo da educação têm apontado que o contexto escolar é um dos espaços onde mais ocorrem violações de direitos das pessoas LGBT’s, grande medida contra pessoas transexuais e travestis (PERES, 2009). Diante desse cenário, torna-se

---

<sup>409</sup> (ISABELA, p. 104 desta dissertação)

<sup>410</sup> (MATHEUS, p. 105 desta dissertação)

necessária a criação de instrumentos que venham romper com esse quadro de violências. Sob essa perspectiva, Carrara (2009) ressalta que:

[...] a escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construam sua própria opinião nesse debate. A ideia de que educação não é doutrinação talvez valha aqui mais do que em qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais (CARRARA, 2009, p. 14).

Discutir “Questões de Gênero” em espaços formativos, significa formar sujeitos/as engajados/as no combate pelo fim de qualquer tipo de ação que viole a dignidade do/a outro/a. É possibilitar que todos/as tenham garantidos/as o acesso, a permanência e, sobretudo, o respeito à sua identidade de gênero e orientação sexual. É propiciar uma formação baseada na “humanização e fortalecimento de pessoas críticas, ativas e participativas na sociedade. Além disso, é entender que todas essas ações só serão possíveis se tivermos um compromisso com a formação continuada de professores/as nas instituições escolares” (SANTANA, SILVA e LAGE, 2018, p. 4)

Segundo os estudos de Soares e Monteiro (2019); Santana, Silva e Lage (2018), nos últimos dez anos, tem-se evidenciado um conjunto de resistências no processo de tratamento da temática de gênero e diversidade, principalmente nas instituições escolares. Essa realidade vem sendo posta em xeque a partir da retirada das pautas de gênero e diversidade nos planos de educação, como foi o caso da retirada dos temas “gênero e orientação sexual” do PNE (Plano Nacional de Educação) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), provocando a omissão, silenciamento e marginalização desse debate.

Os dados obtidos na pesquisa realizada por Soares e Monteiro (2019) que teve como objetivo analisar a influência do curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) na prática pedagógica de professores/as de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro, em relação à abordagem dos temas sexualidade e gênero relatam algumas barreiras nas unidades de ensino para o desenvolvimento de atividades sobre sexualidades e para a aceitação dos direitos de cidadania, independente de orientação sexual, como por exemplo:

- i) não aprovação da direção da escola para implantar um projeto sobre sexualidade;
- ii) restrições dos pais dos/das alunos/as à temática; iii) não aceitação do uso do nome social entre alunos transexuais e travestis por parte dos/as professores/as e
- iv) a postura conservadora de alguns alunos/as que se negam a discutir o tema homossexualidade em sala de aula (p. 295).

Tal cenário é prejudicial à educação, principalmente aos/as seus/suas sujeitos/as, pois amplia o quadro de dificuldades da escola no tratamento com essas questões, conforme aponta Peres (2009):

A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Neste sentido, reifica os modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação) (PERES, 2009, p. 245).

Diante do exposto, constata-se a emergência da discussão dessa temática nas escolas, nos currículos e principalmente na formação continuada de professores/as, para que estes/as últimos estejam preparados/as para lidar com essas questões. (SANTANA, SILVA e LAGE, 2018).

No que tange às estratégias adotadas pela professora da disciplina para a realização desta atividade envolvendo os procedimentos da HO, os estudantes elencam algumas sugestões de melhorias, caso a proposta seja desenvolvida novamente na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” ou até mesmo abordada em outras disciplinas da Licenciatura, dentre elas, explorar mais a metodologia da HO, pois segundo Brena, uma aula para apresentar e discutir o que é a HO não foi o suficiente. *“Eu não sei como... Se uma oficina seria melhor ou se ela (professora) destinasse a aula de terça-feira que era de uma hora para só falar sobre a metodologia e dar os encaminhamentos sobre o trabalho”*<sup>411</sup>. No entanto, os estudantes afirmam que compreendem tais limitações até pelo fato de ter sido uma disciplina com carga horária de quarenta e cinco horas, sendo o tempo bastante curto.

#### **6.1.4 (DES)caminhos do sistema brasileiro de Cotas e da Permanência Estudantil nas Universidades Públicas.**

A entrevista realizada com os alunos Carolina, Gustavo e Tiago, no dia 08 de julho de 2019, buscou retratar as impressões que esses estudantes tiveram ao realizar uma atividade que objetivou compreender aspectos ligados ao tema “Cotas na Universidade” e que assumiu a HO como uma possibilidade de método investigativo. Essa narrativa é marcada pela insatisfação dos estudantes no que se refere aos procedimentos adotados para a implementação das cotas nas universidades públicas, como também ressaltar a problemática da permanência estudantil hoje na Universidade Paulista. Nesta entrevista, os apontamentos

---

<sup>411</sup> (BRENA, p. 78 desta dissertação)

dos estudantes sobre os aspectos negativos relacionados à tal problemática foram tão significativos quanto as compreensões relacionadas ao tema investigado.

Carolina, Gustavo e Tiago foram categóricos ao afirmar que o motivo da escolha pela temática “Cotas na Universidade” se deu por fazer parte de suas realidades, pois são alunos de permanência estudantil e, conseqüentemente, por se identificarem com o tema e considerarem de extrema importância o debate sobre o assunto, pois entendem que as cotas também é uma luta para que todos tenham o mesmo acesso à universidade.

Historicamente, a educação no Brasil é excludente, por originalmente reproduzir estereótipos europeus (MATOS, 2018). Nesse contexto, apenas as classes dominantes, os filhos de famílias da elite social e econômica tinham acesso à educação superior, sendo muitos enviados para estudar em universidades europeias, em raras exceções, alguns jovens de famílias menos favorecidas conseguiam a possibilidade de frequentar cursos superiores com o apoio da Igreja, ao ingressar na vida religiosa (APRILE; BARONE, 2009).

Esse cenário começa a sofrer mudanças a partir da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, na qual, a educação passa a ser direito de todos os cidadãos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Ainda assim, pouco foi feito na prática, sendo necessárias muitas lutas até serem criadas leis, decretos ou alguma outra ação governamental que realmente atendesse às demandas e necessidades das classes menos favorecidas (MATOS, 2018).

No Brasil, houve um amplo processo de reivindicação dos movimentos negros brasileiros, que surgiram e se consolidaram no contexto das várias fases de luta em prol dos direitos dos afrodescendentes (LIMA, 2019; SILVA, 2017). Os indígenas também tiveram grande relevâncias na busca por direitos e melhorias sociais.

No que tange à criação de leis de modo que atendesse às demandas e necessidades das classes menos favorecidas, uma das políticas de ações afirmativas na educação de ensino superior foi a criação do sistema de cotas, a partir da Lei nº 12.711/2012<sup>412</sup> com o objetivo

---

<sup>412</sup> A Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, foi sancionada em agosto de 2012 e alterada em 2016, pela Lei nº 13.429/2016, que garante a reserva de vagas em todas as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação. O Art. 1º desta lei destina 50% destas vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, e destes, 50% destinados àqueles oriundos de famílias com renda *per capita* inferior ou igual a um salário mínimo e meio (BRASIL, 2012).

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

de reservar uma porcentagem nos números de vagas para negros, indígenas, quilombolas ou pessoas com baixa renda (LIMA, 2019). Dessa forma, as cotas universitárias surgem como um tipo de “ação afirmativa” que visaria à valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade. Em virtude do sistema de cotas, dados<sup>413</sup> têm mostrado que estudantes provenientes de escolas públicas têm ingressado cada vez mais nas universidades, diferente do que ocorria no passado, em que a maioria do público ingressante nas universidades públicas pertencia a classes sociais privilegiadas, desmistificando-se, assim, a crença de que nas universidades públicas “só estudam ricos”. Nesse contexto, a estudante Carolina afirma: “*Se não fosse pelas cotas, por essa conquista, eu não estaria aqui e também provavelmente não teria ingressado em nenhuma outra Universidade*”.

Ainda segundo a estudante, o grupo também considerou importante abordar sobre a permanência estudantil, por estar diretamente interligada com a temática das cotas e também pelo interesse em debater sobre as problemáticas que vem sendo enfrentadas pelos estudantes cotistas e de permanência estudantil. “*Nós enquanto alunos cotistas, o maior problema que enfrentamos é a questão da permanência estudantil*”<sup>414</sup>.

Embora as cotas tenham possibilitado a democratização do acesso para uma parcela de estudantes antes excluídos do ensino superior, elas centralizadas unicamente como política de reparação e ações afirmativas não asseguram a **permanência** do estudante na universidade. Surge então a “preocupação com a criação de uma política que possibilite o estudante não só ingressar, mas permanecer na universidade por meio da assistência estudantil” (COSTA, 2017, p. 29)

Sobre a questão da permanência estudantil dos estudantes nas universidades, Almeida (2014, p. 269) destaca que: “Permanência na universidade pública, como fato social que é, deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades”. Além disso, a permanência do estudante na universidade pode ter dois sentidos distintos: material e simbólico. A permanência material é “referente aos provimentos de recursos materiais mínimos para sobrevivência” e o simbólico “trata basicamente das relações que são travadas

---

<sup>413</sup> Em 2003, pretos e pardos representavam, juntos, 34,2% do total de estudantes das universidades federais do Brasil. Em 2014, eram 47,5%. No mesmo período, ingressantes acima de 25 anos eram 22,4%, e passaram a 33,08%. Em 2010, os estudantes sem renda familiar ou com renda de até três salários mínimos representavam cerca de 40% do total; em 2014, passaram a ser mais de 51% de todos os estudantes.

<sup>414</sup> (CAROLINA, p. 115 desta dissertação)

no âmbito acadêmico e como isso pode afetar a sua trajetória na universidade” (COSTA, 2017, p. 46).

Santos *et al*, (2017) relatam que o sistema político – educacional é deficiente para manter os estudantes já inseridos nas Instituições de Educação Superior. Daí, surge a problemática da permanência, ocasionando em grande evasão, que se dá por motivos individuais relacionados aos estudantes, como a falta de condições financeiras para se manter na universidade, inadaptação ao estilo do ensino superior, baixo rendimento acadêmico enfrentado por estudantes trabalhadores, transporte, moradia, alimentação, entre outros obstáculos que inviabilizam a permanência destes nas universidades.

Carolina, Gustavo e Tiago afirmam ter sido essa a primeira vez que participaram de uma atividade nesses moldes envolvendo os procedimentos da HO, embora já haviam realizado atividades similares em outras disciplinas pedagógicas<sup>415</sup> do curso de modo a trabalhar com entrevista, mas nenhuma delas envolvia todos os procedimentos que foram trabalhados na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”. *“Nas outras disciplinas, a ideia era realmente só fazer a entrevista e dar um feedback. Não teve nem a parte da transcrição”*<sup>416</sup>. *“Foi uma coisa bem informal. Então, a primeira vez que eu fiz uma entrevista e que eu tive que formalizá-la foi na disciplina da professora Iara”*<sup>417</sup>. *“Transcrever, textualizar...essas coisas foram todas novas”*<sup>418</sup>.

O grupo apontou a proposta envolvendo a HO como uma atividade interessante que possibilitou estudar uma temática de maneira diferenciada, ou seja, *“sob uma outra perspectiva, na visão de uma outra pessoa, levando em consideração as suas vivências”*<sup>419</sup>. Carolina também avalia a proposta como relevante pelo fato de poder realizar um trabalho utilizando como principal ferramenta fontes orais, diferenciando-se dos moldes tradicionais para a realização de um trabalho. *“Eu achei interessante porque não precisamos buscar um milhão de artigos científicos para comprovar aquilo que ela (professora entrevistada) estava falando. Só a fala dela, a narrativa que ela contou para a gente, já foi o suficiente para conseguirmos passarmos todas as informações que gostaríamos no nosso trabalho”*<sup>420</sup>.

Com relação a escolha do (a) professor (a) entrevistado (a), Tiago comenta da dificuldade que encontraram em selecionar um (a) professor (a) para realizar a entrevista.

---

<sup>415</sup> Didática, Fundamentos da Matemática Elementar, Prática de Ensino, Tópicos em Educação Especial.

<sup>416</sup> (TIAGO, p. 115 desta dissertação)

<sup>417</sup> (CAROLINA, p. 116 desta dissertação)

<sup>418</sup> (GUSTAVO, p. 116 desta dissertação)

<sup>419</sup> (CAROLINA, p. 117 desta dissertação)

<sup>420</sup> (CAROLINA, p. 117 desta dissertação)

Segundo o estudante, a dificuldade se deu principalmente por conta da temática envolvida. *“Quando se trata de cotas não temos, por exemplo, na Unesp de Rio Claro, um professor com Pós-Graduação em Serviço Social ou Permanência Estudantil ou Equidade Social”*<sup>421</sup>. No entanto, por meio do auxílio da professora Maria Antônia<sup>422</sup>, os estudantes encontraram uma certa proximidade do tema com a formação da professora Debora Cristina Fonseca<sup>423</sup>, cuja a maioria de suas pesquisas envolve a questão dos direitos humanos no âmbito escolar. *“Ela não pesquisa exatamente a questão das cotas, mas ela trabalha com direitos humanos dentro da escola, principalmente no Ensino Fundamental, ou seja, ela trabalha com a questão dos direitos humanos dentro do ensino. Então, pensamos: ‘É o mais próximo, achamos que vai ser muito interessante o ponto de vista dela porque até então, só temos a ideia das cotas como um direito por Lei. Nós não temos um conhecimento sobre a questão dos direitos humanos, de modo a olhar para as cotas raciais como um direito do ser humano’”*<sup>424</sup>.

Carolina comenta que o contato com a professora Debora se deu de maneira satisfatória, via *e-mail* tendo sido a professora muito atenciosa e correspondido rapidamente com os estudantes, se propondo a ajudar em tudo que precisassem.

Em relação aos procedimentos pra a realização da atividade, Carolina, Gustavo e Tiago analisam que as leituras indicadas pela professora como também a busca por outros textos, não foram decisivas no estudo sobre o tema e na elaboração do roteiro, pois para essa atividade levaram muito em consideração tudo aquilo que já conheciam como também as principais dúvidas e interesses do grupo, além de suas vivências acerca da temática. Carolina também justifica tal fato, ao comentar que não conseguiram encontrar artigos científicos que se aproximassem da proposta que o grupo gostaria de abordar. *“Encontramos bastante leituras voltadas para a questão das cotas como se elas fossem uma injustiça, um privilégio. Então, como não encontramos muitos artigos científicos que nos levassem para a direção que nós gostaríamos de apresentar no trabalho, nós procuramos bastante coisas sobre*

<sup>421</sup> (TIAGO, p. 117 desta dissertação)

<sup>422</sup> Maria Antônia Ramos de Azevedo - Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/ Rio Claro. Credenciada como Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Unesp/Rio Claro na Linha de Pesquisa "Experiência - Linguagem - Memória - Formação".

<sup>423</sup> Debora Cristina Fonseca – professora entrevistada pelos colaboradores. Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp (1995). Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, formação, educação, adolescência e ato infracional. Atualmente, é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/ Rio Claro.

<sup>424</sup> (CAROLINA, p. 118 desta dissertação)

*Lei*”<sup>425</sup>. Nesse sentido, o referencial teórico do grupo se constituiu basicamente no estudo das Leis, “*para estudarmos e explicarmos como se deu todo esse processo da criação das cotas até a sua implementação*”<sup>426</sup>.

Em um dos momentos da entrevista, a professora Debora discute sobre o fato de as cotas serem discutidas em artigos como sendo um privilégio e também por serem consideradas sob esse ponto de vista por boa parte da população: “*Não é privilégio, não é facilitar, é possibilitar que uma parcela dessa população possa ter acesso. Na universidade, quantos negros nós temos aqui? Nós estamos em 2019, eu entro na sala de aula, ainda não é metade da sala (...) Quantos professores negros vocês têm na universidade? Tal realidade nos mostra que, de fato, temos uma história, ou seja, um histórico que não permitiu que uma parcela da população pobre, e aí entra a questão social, e grande parte dessa população é negra e por conta desse histórico, não chegam ao ensino médio e, conseqüentemente, muito menos nas universidades. Então, a compensação do ponto de vista das cotas é essa, não é tirar o direito de ninguém, mas garantir que todos tenham a mesma possibilidade de acesso*”<sup>427</sup>.

O procedimento da montagem do roteiro foi elucidado por Tiago como sendo a parte mais complicada “*porque nós não sabíamos quando ‘parar’ as questões*”<sup>428</sup>. Para o estudante, era necessário levar em consideração uma quantidade certa de perguntas para que a entrevista não se tornasse tão cansativa. Nesse sentido, Tiago exemplifica: “*Se montarmos cinco questões e o professor for uma pessoa que conversa, essas cinco já vão virar dez, entendeu?*”<sup>429</sup>. E esse era o maior medo de Tiago, pois o grupo levou trezes questões para a entrevista. “*Dito e feito, pois ficamos lá quase duas horas*”<sup>430</sup>.

O grupo aponta que o momento da entrevista foi realizado sem dificuldades e que a professora Debora respondeu a todas as perguntas com bastante desenvoltura. Na opinião de Carolina, a entrevista se caracterizou mais em uma conversa do que como um jogo de perguntas e respostas, possibilitando novos questionamentos a partir das respostas da professora. “*Foi uma conversa que fluiu normalmente, parecia que estávamos conversando em um café da tarde e eu gostei muito da entrevista. Por mais que nós já tínhamos contato, sabíamos das coisas que ela falava, algumas acabavam nem sendo novidade, mas ela fazia*

---

<sup>425</sup> (CAROLINA, p. 121 desta dissertação)

<sup>426</sup> (CAROLINA, p. 121 desta dissertação)

<sup>427</sup> (Professora DEBORA, p. 306 dos Apêndices desta dissertação)

<sup>428</sup> (TIAGO, p. 120 desta dissertação)

<sup>429</sup> (TIAGO, p. 120 desta dissertação)

<sup>430</sup> (TIAGO, p. 121 desta dissertação)

*repensarmos os nossos ideais, sabe? (...) Foi muito interessante ver a forma como ela trazia novos pensamentos*”<sup>431</sup>.

“Cansativo” e “repetitivo” foi o adjetivo utilizado pelo grupo para caracterizar o procedimento da transcrição da entrevista, embora compreendam que esse processo colaborou para o entendimento da temática. Carolina comenta que a transcrição que foi um processo interessante, pois a propiciou a continuar se questionando e refletindo sobre tudo o que se havia discutido na entrevista. *“Ao mesmo tempo em que eu estava fazendo a transcrição, era como se eu tivesse na entrevista de novo porque era muito real. Eu lembrava da Debora, ouvia a voz dela falando na minha cabeça, toda a conversa que nós havíamos tido. Então, mesmo que a entrevista já tivesse passado, tendo que ouvir ela de novo para fazer a transcrição, eu continuei nesse processo de ficar me fazendo questionamentos, refletindo ainda sobre as coisas que tínhamos falado na entrevista e eu achei legal*”<sup>432</sup>.

Embora tenham considerado a transcrição como um procedimento “cansativo” e “repetitivo”, Carolina e Tiago caracterizam a textualização como o processo mais difícil, devido ao cuidado que se deve tomar ao retirar “excessos” do texto, de modo que não altere o sentido da fala da entrevistada. *“Era muito claro todas as respostas que a Debora tinha dado, mas eu não sabia como organizar todas as ideias de modo que ficasse claro e objetivo, sem que eu alterasse a fala dela*”<sup>433</sup>. Tiago acrescenta: *“Você tem o direito de mudar a frase do entrevistado desde que não mude o sentido, mas aí dependendo se você muda no começo, quando você vai ver o final, o final mudou tudo e então você tem que voltar tudo*”<sup>434</sup>.

Outra dificuldade encontrada pelo grupo no momento da textualização se deu pelo fato de em alguns momentos da entrevista, ambos falarem ao mesmo tempo juntos, tornando-se mais difícil organizar as ideias. Carolina comenta: *“Na hora de textualizar, haviam cortes das nossas falas que não se encaixavam na textualização e então eu ficava assim: ‘E agora, será que eu tiro? Porque nós nos ‘invadimos’ aqui na hora que estávamos falando, e agora, o que eu faço?’ Então, eu tirei algumas coisas, pois não cabiam no contexto*”<sup>435</sup>.

Para o grupo, ter executado todas as etapas do trabalho: elaboração da *memória individual*, leitura de textos, elaboração do roteiro, entrevista, transcrição, textualização, contribuiu para o entendimento do tema. Além disso, Carolina afirma ter sido importante

---

<sup>431</sup> (CAROLINA, p. 122 desta dissertação)

<sup>432</sup> (CAROLINA, p. 124 desta dissertação)

<sup>433</sup> (CAROLINA, p. 124 desta dissertação)

<sup>434</sup> (TIAGO, p. 125 desta dissertação)

<sup>435</sup> (CAROLINA, p. 125 desta dissertação)

cumprir todas essas etapas do trabalho, pois *“ajudou a construirmos o nosso seminário, a nossa apresentação final e, com isso, conseguirmos transmitir para a sala tudo o que nós queríamos: trazer um pouco do contexto social das cotas, mas também trazer um pouco do nosso ponto de vista, sendo este a questão da permanência estudantil”*<sup>436</sup>.

Quando questionados se as expectativas que tinham em relação ao tema haviam sido contempladas, Carolina, Gustavo e Tiago afirmam que estas foram totalmente alcançadas, sendo todas correspondidas, desde a preparação da *memória individual* até o momento da apresentação do trabalho, de forma a alcançarem seus objetivos com a abordagem da temática: politizar, promover o debate em sala, proporcionar reflexões e conscientizar todos os colegas da turma, no sentido da permanência estudantil e suas problemáticas, principalmente no contexto universitário onde estão inseridos. Segundo Tiago, *“a nossa ideia central era mostrar não só o que é a cota, mas como ela se dá a partir do momento que o aluno põe na cabeça que vai ingressar na Universidade Pública. Eu acho que conseguimos transmitir isso, mostrar tudo o que esse aluno vai sofrer desde o ato da matrícula, todas as consequências, dentre elas a ‘briga’ por uma bolsa de permanência, por uma vaga na moradia (esse ano deu cento e quarenta pessoas), enfim, todas as problemáticas”*<sup>437</sup>.

Carolina também afirma ter alcançado a expectativa de impactar e, ao mesmo tempo, sensibilizar os colegas de turma sobre o que de fato acontece dentro do nosso campus<sup>438</sup>, também por ser um tema político e se fazer necessário o debate. *“Eu queria chocar as pessoas com relação à permanência estudantil porque elas não têm conhecimento e, não só isso, entender toda a questão das cotas, porque eu tenho certeza que pouquíssimas pessoas sabiam que hoje existe uma comissão que avalia os candidatos que entram por cotas e, inclusive, quando eu citei o exemplo que a Debora falou da menina que era loira de olhos azuis, que ela tinha se considerado negra porque a babá dela chamava ela de ‘neguinha’, todo mundo ficou chocado: ‘Nossa, acontece!?’.* *Acontece, a comissão existe e ela tem que lidar com isso”*<sup>439</sup>. Nessa direção, embora tenha compreendido que muitos estudantes da turma não tinham conhecimento acerca da permanência estudantil, Carolina relata que também alcançou a expectativa de colocar em debate a importância de se discutir sobre o assunto, mesmo não sendo, por exemplo, um aluno de permanência estudantil, mas, que por outro lado, é uma questão que envolve todos da comunidade universitária, afetando cada pessoa de

---

<sup>436</sup> (CAROLINA, p. 126 desta dissertação)

<sup>437</sup> (TIAGO, p. 126 desta dissertação)

<sup>438</sup> Unesp, Rio Claro.

<sup>439</sup> (CAROLINA, p. 127 desta dissertação)

alguma forma. Para isso, a estudante exemplifica que *“talvez a moradia não tenha muita relevância para a grande maioria das pessoas, só tem relevância para quem está lá dentro, só que o RU (Restaurante Universitário) é uma polícia de permanência e ele atinge diretamente o campus todo, independente se você mora na moradia ou não”*<sup>440</sup>. E acrescenta que ao evidenciar o fato de que os colegas da turma não tinham conhecimento que só sete campus da Unesp tem RU, teve a certeza que, de algum modo, conseguiu impactá-los e, conseqüentemente, conduzi-los à uma reflexão.

Dentre as respostas da professora entrevistada, por mais que muitas das que foram ditas acabavam não sendo novidade para o grupo, por já terem um certo conhecimento acerca do assunto, ainda assim, o grupo destaca que Debora conseguiu proporcionar *“vários questionamentos, várias outras abordagens sobre o assunto acerca do tema que os estudantes não haviam tido antes, apesar de estar intrínseco. Às vezes, está intrínseco na gente, mas não paramos para refletir. Então, contribuiu muito ela ter trazido essas reflexões”*<sup>441</sup>.

Também houve um momento da entrevista cuja discussão se deu sobre a questão da verba do Estado para a manutenção da permanência estudantil. Dentre as respostas da professora entrevistada sobre esse assunto, houve uma que os surpreenderam por também não terem conhecimento acerca da informação.

Em relação a permanência estudantil, a princípio, era de conhecimento dos estudantes que a Unesp recebe uma parcela do ICMS<sup>442</sup> que é a menor de todas e é com esse dinheiro que ela realiza a manutenção de toda a Instituição, inclusive a questão da permanência. Mas, o que o grupo não tinha de conhecimento, é que isso não deveria acontecer dessa forma. Segundo Carolina, a professora comenta que em relação a questão da permanência estudantil, *“dever-se-ia vir uma verba direta do Estado de São Paulo. Foi uma promessa do Geraldo Alckmin”*<sup>443</sup>, *mas que nunca foi cumprida, ela nunca aconteceu. Com isso, a Unesp se vira da forma que dá, com o pouco que ela recebe do ICMS para conseguir fazer a manutenção da permanência estudantil”*<sup>444</sup>. Por esse motivo, Carolina pontua que foi uma fala interessante por não terem conhecimento de que a questão da permanência era para ser uma

---

<sup>440</sup> (CAROLINA, p. 126 desta dissertação)

<sup>441</sup> (CAROLINA, p. 126 desta dissertação)

<sup>442</sup> ICMS: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços.

<sup>443</sup> Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho é um médico e político brasileiro, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi Governador do Estado de São Paulo entre 2001 e 2006 e de 2011 a 2018, quando renunciou para disputar as eleições de outubro daquele ano.

<sup>444</sup> (CAROLINA, p. 128 desta dissertação)

responsabilidade do Estado. *“Quando as cotas foram implementadas pela Unesp, inclusive, a Debora fala isso na entrevista e disse também não tínhamos conhecimento, essas discussões só começaram a acontecer dentro da Unesp porque ela foi pressionada pelo governo a implementar cotas, pois as Universidades Federais já tinham cotas. Não sabíamos que tinha sido uma pressão do governo, no qual, o Governo Federal pressionou as Universidades Estaduais de São Paulo para implementar as cotas”*<sup>445</sup>. Por fim, todas essas questões o grupo não tinha conhecimento e foi durante a entrevista com a professora Debora que souberam dessas informações.

O primeiro Programa de Cotas brasileiro foi implementado em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Desde então, a quantidade de universidades que adeririam ao programa de cotas foi ascendendo rapidamente em um curto período. De 2003 a 2005, 14 universidades aderiram às Cotas, sendo que em 2006 esse número chegou a 43, e em 2010 já somavam 83 instituições de ensino superior com cotas (GUARNIERI, 2008).

Em 2014, a Unesp se tornou a primeira universidade estadual do Estado de São Paulo a implementar Sistema de Cotas nos moldes da Lei de Cotas nº 12.711/12, intitulado Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP), o qual definiu a reserva de 15% do total de vagas a estudantes egressos do ensino médio público, dentre as quais 35% destinaram-se para estudantes autodenominados pretos, pardos ou indígenas.

A Universidade de São Paulo (USP) que tradicionalmente apresenta-se como a mais relutante com relação à implantação das Cotas, também vem se mobilizando na busca por programas alternativos que produzam resultados eficazes de inclusão social. Uma dessas medidas é o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Público Paulista (PIMESP), que consiste na elaboração de um bônus racial, que estabelece acréscimo de 20% na nota do vestibular a alunos da rede pública e de até 25% aos autodeclarados negros (MINTO, 2013).

Quando questionados sobre os aspectos positivos e negativos que envolvem uma atividade com as características da que propusemos na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, Tiago pontua uma potencialidade ao realizar um trabalho com a HO. Conforme Carolina havia exposto anteriormente, *“ainda existem poucos textos sobre vários temas, inclusive, sobre cotas, permanência estudantil, etc, e eu acho que a HO facilita a estudarmos esses assuntos que não tem, por exemplo, em artigo científico. A HO possibilita termos mais recursos quando se trata da literatura porque tudo*

---

<sup>445</sup> (CAROLINA, p. 129 desta dissertação)

*para nós, querendo ou não, é referencial teórico. Então, eu acho que ela ajuda muito a conseguirmos suprir esses ‘buracos’ que existem, em geral, na área da Ciência”<sup>446</sup>.*

Embora o grupo tenha considerado a proposta da atividade trabalhosa demandando um certo tempo, Carolina, Gustavo e Tiago não pontuam nenhum aspecto como sendo negativo. Apenas citam, assim como os outros grupos comentaram, a questão do tempo, principalmente por ser uma disciplina com uma carga horária reduzida, acarretando em muita demanda para pouco tempo.

Em relação ao momento de apresentação dos trabalhos entre os colegas da turma, Tiago comenta que, no início, quando começaram a falar sobre as cotas *“ninguém estava dando importância, tendo o pessoal começado a prestar a atenção quando nós começamos a falar coisas que eles desconheciam e, no caso, foi bem no final, na parte da permanência estudantil, porque a parte da cota, que ela nasceu na Universidade Estadual do Rio Janeiro, isso aí ninguém queria saber. Eles ficaram mais interessados quando começamos a trazer os dados estatísticos, a superlotação da moradia, a quantidade de bolsas, a comissão que ninguém sabia que existia, etc”<sup>447</sup>.* Segundo nossas observações realizadas no momento da apresentação do grupo, isso se deu pelo fato dos estudantes terem trazido fatos e situações que estão presentes na nossa realidade enquanto Universidade Pública no Campus de Rio Claro.

Ainda no contexto das apresentações do trabalho, Carolina também comenta que umas das coisas que discorreu em seus diários semanais foi em relação à apresentação do trabalho, tendo ficado chateada e com uma sensação de negligência com o assunto. A aluna explica: *“Nós somos muito negligenciados dentro da Universidade, principalmente pela Direção que não olha para nós da forma como deveria olhar, que nós somos pessoas e somos alunos cotistas, somos alunos pobres e nós precisamos de assistência. Não é ‘coitadismo’ ‘vitimismo’, nós realmente precisamos dessa assistência se quisermos permanecermos dentro desse espaço. Já é uma negligência que vem ‘de cima’ e querendo ou não, aprendemos a conviver com ela. Sabemos que somos negligenciados dentro da Universidade, mas aprendemos a lidar com isso porque essa é a nossa realidade”<sup>448</sup>.*

---

<sup>446</sup> (TIAGO, p. 130 desta dissertação)

<sup>447</sup> (TIAGO, p. 131 desta dissertação)

<sup>448</sup> (CAROLINA, p. 132 desta dissertação)

Para Assis (2014), o cotista é considerado como pseudoaluno e sente vergonha em ser identificado. Nessa perspectiva, ser cotista é carregar um estigma, ser reconhecido como desacreditado (VALENTIM, 2012).

Friedrich (2015) afirma que as cotas raciais não são consideradas como combatentes das desigualdades sociais em ambos os grupos, não há debate nos cursos, ainda sustentados pela ideologia da democracia racial no Brasil. A professora Debora também pontua em uma de suas falas que *“a Lei das Cotas não soluciona o problema que existe na desigualdade da educação universitária, elas são compensatórias, claro que ela tem uma função importante, social, por isso que devemos lutar pra mantê-las ainda que por um longo tempo, mas, mais do que isso, precisamos de renda igualitária, uma reforma que de fato garanta minimamente esses direitos básicos para população.”*<sup>449</sup>

Diante deste cenário, faz-se necessário o constante debate e ações efetivas que visem combater tais desigualdades nas universidades públicas brasileiras. É necessário repudiar a visão de universidade “neutra”, já que ao negligenciar as desigualdades no seu interior, a universidade automaticamente as intensifica.

Vale ressaltar que o silenciamento e a invisibilização dessas problemáticas no meio acadêmico acabam por reforçar esses processos (LIMA, 2014; SANTOS JUNIOR, 2016).

Ainda segundo Carolina, embora não fazia parte da realidade dos colegas, mas eles tiveram a oportunidade de refletir sobre o assunto. *“Então, eu fiquei chateada porque a mesma negligência que eu sei que vem por parte da Diretoria, eu também senti de novo dentro da sala. Eu já acho que nós da moradia, somos muito estigmatizados, então a sensação que eu tive é de que a sala continuou perpetuando esse sentimento, sabe? De a gente ser tachado: ‘Ai, morador da moradia’, ‘Ah, é tudo baderneiro’”*<sup>450</sup>. Carolina também comenta que sente que isso é uma coisa que se perpetua, principalmente dentro do curso de Matemática poque *“eles (alunos) não têm viés político, não tem conhecimentos políticos. Eu acho que pouquíssimos alunos dentro da sala, pelo menos da minha turma, são politizados e, com isso, falta esse viés político, de ter uma formação política. Com isso, dificulta muito as discussões que a priori para eles parecem não caber no curso, mas cabem porque eles estão dentro da Universidade”*<sup>451</sup>. Carolina também conclui que na aula seguinte que teve para abrir a discussão de todos os temas, *“pouquíssimas pessoas ‘fecharam’ a discussão para*

---

<sup>449</sup> (Professora DEBORA, p. 380 dos Apêndices desta dissertação)

<sup>450</sup> (CAROLINA, p. 132 desta dissertação)

<sup>451</sup> (CAROLINA, p. 132 desta dissertação)

*o nosso tema. Então, eu fiquei chateada nesse ponto porque eles continuaram negligenciando o tema, não dando importância para isso e precisa dar importância, sabe? Inclusive, houve um questionamento que eu quis levantar, mas eu não levantei na hora, é que não tem nenhum aluno na minha turma que exemplifique o estereótipo de uma pessoa negra. E aí, será que eles pararam para pensar nisso? Se tinham que ter pretos, pardos (até tem) e indígenas, mas, e o negro? Por que não tem um aluno negro? Esse lugar deveria ser para uma pessoa negra e ela não está aqui e porque ela não está aqui? Quando o grupo “Questões Raciais” apresentou esse tema, a primeira coisa que passou pela minha cabeça foi: ‘Cadê a representatividade?’, ‘Cadê uma pessoa negra que poderia estar falando desse tema com propriedade?’. Não tinha e não ia ter, porque na nossa sala não tem nenhum aluno negro”<sup>452</sup>.*

O baixo índice de participação de negros em algumas instituições públicas de Ensino Superior, denunciado pela estudante Carolina em sua narrativa, é um indicativo da marginalização hermenêutica de pessoas negras no Brasil que segue ocorrendo, apesar de importante ampliação da participação de negros na frequência do ensino superior público como privado nos últimos anos (CERQUEIRA, *et al.*, 2021).

Em sua narrativa, a professora Debora também traz essa discussão a partir da seguinte reflexão: “*Se mais da metade da população brasileira é negra porque não temos esse perfil se mantendo na educação?*”.

Para Carolina, Gustavo e Tiago, a atividade envolvendo o trabalho com a HO foi uma maneira de refletir sobre os diversos enfrentamentos da sala de aula, sobretudo em como saber lidar com isso e com as diferenças presentes nesse contexto, sejam elas sociais, raciais, intelectuais, até *porque “as diferenças intelectuais acontecem por algum motivo, principalmente sobre a questão social”<sup>453</sup> <sup>454</sup>*.

---

<sup>452</sup> (CAROLINA, p. 133 desta dissertação)

<sup>453</sup> A condição financeira é o primeiro determinante entrave que se evidencia aos estudantes das camadas populares para o seu desenvolvimento em um curso de graduação. A sobrevivência concreta cotidiana e a forma de viabilizá-la objetivamente perpassa toda a trajetória acadêmica desses estudantes e, por vezes, pode retirar do(a) estudante a concentração necessária para dar resposta aos estudos. Segundo Portes (2006, p. 227), é possível dizer que:

Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre – em um passado e em um presente -, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição.

<sup>454</sup> (CAROLINA, p. 134 desta dissertação)

No que tange à formação de professores, pesquisa realizada por Albuquerque e Pedron (2018, p. 55) constata que “o tema ações afirmativas, sobretudo, as cotas, apesar de não serem recentes, recebem pouco destaque na comunidade acadêmica no Brasil”. Roballo *et al* (2019) também relatam que a baixa ocupação das reservas de vagas por meio de cotas não se dá por desinteressante, mas, sim, por falta de informações sobre a existência destas e suas modalidades. Daí, a importância do debate sobre esse tema.

O ingresso e a consequente permanência na universidade ainda são um desafio para todos os estudantes que se inserem no ensino superior e, nesse sentido, as ações estudantis de permanência qualificada são de extrema importância para permitir que esses estudantes tenham êxito em sua vida acadêmica. “É necessário que as instituições de ensino, conhecendo a realidade do seu público estudantil, busquem por meio das políticas públicas a criação, desenvolvimento e aplicação de ações estudantis voltadas para a permanência destes” (SANTOS *et al*, 2022, p. 245).

Mayorga e Souza (2012) chamam atenção para a questão da “permanência” dos alunos cotistas reiterando a importância de buscar por meio de ações concretas nas Universidades a fim de superar o teor assistencialista e unicamente econômico das mesmas. Dentre as possíveis ações, destacam-se: aulas de reforço, bolsas de auxílio financeiro, bolsa alimentação, fornecimento de moradias, utilização do espaço universitário para promover continuamente a integração e a discussão sobre questões étnico-raciais e para a resolução de conflitos ligado ao tema, etc.

Para Santos (2009), com uma permanência qualificada durante o curso, de forma que permita o estudante a viver inteiramente a universidade, tendo acesso a uma rede de apoio, existe uma possibilidade de pós- permanência em outros graus acadêmicos (em cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou em cursos de mestrado e doutorado).

É imprescindível trazer novos olhares acerca da discussão sobre cotas, desnaturalizando preconceitos relativos ao tema. Em sala de aula, jamais poderá o professor atuar como agente estimulador ou reproduzidor do preconceito, pois também é sua tarefa buscar e efetivação do respeito às peculiaridades dos educandos.

**7. Abordagem com outras formas narrativas: como se deu a mobilização de cartas, fotografias, recortes de jornais, contos, vídeos, memorial de formação, textualizações de narrativas orais advindas de entrevistas e diário de afetação para o ensino de história da educação matemática na formação de professores de Matemática**

Além da intervenção pedagógica envolvendo a HO, durante a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, lançou-se também mão do uso de outras formas narrativas, as quais auxiliaram no processo de exposição e discussão de seus conteúdos. Nesse sentido, é também com base nessas abordagens que as discussões e os resultados sinalizam contribuições para a formação de professores (de Matemática). Em nossa análise, com base nas narrativas constituídas pelos grupos de estudantes, visamos tecer compreensões sobre quais problematizações, discussões e envolvimento essas estratégias possibilitaram durante a referida disciplina, ao focar seus conteúdos acerca da história da Educação Matemática, bem como seus objetivos.

Sob uma outra perspectiva, diferentemente da abordagem pedagógica envolvendo as entrevistas realizadas pelos grupos de estudantes sob a luz da HO, cuja proposta envolveu o estudo de temáticas sociais contemporâneas que a disciplina requer, a abordagem com essas outras formas narrativas estiveram mais direcionadas para a História da Educação Matemática Brasileira, de modo a relacionar aspectos da educação matemática relativos a um passado, enquanto que as narrativas envolvendo a HO desenvolvidas pelos estudantes envolveram temáticas mais contemporâneas, cuja discussão é abordada na seção anterior.

Segundo os grupos de estudantes, a abordagem com essas outras formas narrativas contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos estudados na disciplina, sendo recordadas de modo especial, as narrativas que esses mais se identificaram, seja pela sua história de vida ou contexto em que vive, isto é, com a vivência de cada estudante. Karen e Felipe, por exemplo, afirmam terem se identificado e apreciado a narrativa sobre os Ginásios Vocacionais<sup>455</sup>, por residirem em cidades cujo modelo de escola fez parte de suas histórias. *“Eu sou de Rio Claro e moro aqui há vinte anos, ou seja, a minha vida inteira, e eu não tinha ideia de que aqui havia funcionado um Ginásio Vocacional e eu fui ter esse conhecimento na disciplina e eu fiquei: ‘Meu Deus!’ (...) É uma narrativa que tem a ver com a minha*

---

<sup>455</sup> GARNICA, A.V.M.; NAKAMURA, M.E.F.P. **Mapeando instituições e práticas formadoras: o caso dos Ginásios Vocacionais paulistas**. Revista Brasileira de História Oral. 2018. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/emp/article/view/36438>>

Os Ginásios Vocacionais foram uma iniciativa educacional alternativa implantada em 1962 e extinta em 1969 pela ditadura militar. Eram, ao todo, seis unidades escolares, uma na capital do Estado e as demais espalhadas pelo interior. A literatura disponível aponta que essa foi uma experiência ímpar, com características peculiares: adotava-se a democracia como prática pedagógica, havia baixo índice de reprovação e evasão, grande participação da comunidade e dos alunos nas decisões gerais; defendia-se a integração entre teoria e prática com ênfase nos estudos do meio, a busca da formação integral do indivíduo, práticas de avaliação diferenciadas, entre outras características diferenciadoras e inovadoras. Disponível em: <[https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870\\_ARQUIVO\\_TRABALHOSU BMETIDO XIIIENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL\\_2016.pdf](https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSU BMETIDO XIIIENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf)>

*história, com a cidade onde eu nasci e moro. Marcou!”<sup>456</sup>. “Em São Paulo eu estudava há vinte minutos de uma escola que era (hoje não é mais) um Ginásio Vocacional. Então, para mim também foi algo que: ‘Nossa!’. Nem sabia que isso existia, nem sabia que haviam outros modelos”<sup>457</sup>. Na mesma direção, Leide também comenta que a narrativa que mais se identificou e gostou de estudar foi o Memorial de Formação<sup>458</sup>. “(...) É muito semelhante à minha história. Eu até chorei lendo(...). Eu adorei, me marcou bastante e eu acho que vou guardar esse texto para minha vida”<sup>459</sup>.*

A dupla Samara e Marina também afirmam se recordarem, de modo especial, da narrativa do professor Adailton<sup>460</sup>. Segundo Samara, *“eu me identifiquei mais com a dele porque ele não deixou as dificuldades tomarem conta: ‘Ah, não vou desistir!’. Ele sempre foi dando um jeito ali. ‘Ah, não tenho isso, então vou trabalhar com isso’ e eu acho que como professor temos que ter esse pensamento: ‘Não, espera aí. Deu errado, mas vamos contornar, vamos ousar o que deu errado para dar certo. A partir da narrativa dele eu pude ter essa visão”<sup>461</sup>. Marina também comenta que outra característica interessante e presente nesta narrativa é a visão do Ensino Superior. *“Eu sinto muita falta quando estamos fazemos as disciplinas pedagógicas (...) Às vezes, nos voltamos muito para a Educação Básica e esquecemos que tem todo o Ensino Superior que também precisa de bons professores, de gente que entenda o que nós alunos estamos precisando no momento(...) E o fato de Adailton trazer essa questão foi o que gerou uma identificação com tal narrativa”<sup>462</sup>.**

Para o estudante Matheus, a narrativa do professor Adailton também trouxe contribuições por propiciar conhecer acerca da sua formação, qual foi o processo que ele percorreu para chegar onde está hoje. Dessa forma, segundo o estudante, a narrativa traz aspectos interessantes acerca das condições da Educação naquela época, por exemplo, quando Adailton conta que estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio, mas ministrava aulas para o segundo ano do Ensino Médio. *“Isso eu fiquei bem “chocado” porque, imagina, você está no terceiro ano e dando aula para o segundo?”<sup>463</sup>.*

<sup>456</sup> (KAREN, p. 43 desta dissertação)

<sup>457</sup> (FELIPE, p. 42 desta dissertação)

<sup>458</sup> A narrativa pode ser encontrada em: **Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes**. Adair Mendes Nacarato (org.)- São Paulo. Editora Livraria da Física, 2018.

<sup>459</sup> (LEIDE, p. 42 desta dissertação)

<sup>460</sup> Professor Adailton Alves da Silva. Essa narrativa encontra-se em: ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática – (Im)Possibilidade de Leituras**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). IGCE, Unesp, Rio Claro, 2006.

<sup>461</sup> (SAMARA, p. 66 desta dissertação)

<sup>462</sup> (MARINA, p. 67 desta dissertação)

<sup>463</sup> (MATHEUS, p. 107 desta dissertação)

Dentre outras formas narrativas abordadas pela professora durante a disciplina, destacam-se os contos “O Caderno Estragado” e “Conto de Escola” de Machado de Assis. Isabela e Matheus ressaltam que a narrativa “Conto de Escola” trouxe reflexões muito importantes além de proporcionar *“muitas visões diferentes sobre pessoas também diferentes”*<sup>464</sup>, discutindo, por exemplo a questão do professor rigoroso.

Para a estudante Brena, tais contos *“são tipos de textos que se você olhar, você fala: ‘Ah, mas não tem nada a ver’. Mas, tem. Eu gostei muito dela trabalhar com narrativas que envolviam a Educação, mas sem parecer, de fato, que abordavam essa temática. Então, você começa a pensar outras coisas, outros elementos. E os contos de Machado de Assis proporcionaram isso”*<sup>465</sup>.

Na opinião do grupo “Questões de Gênero”, outra abordagem bem sucedida adotada pela professora foi a discussão sobre Grupos Escolares<sup>466</sup> a partir de fotografias dessas instituições de ensino. Essa abordagem teve como mote o seguinte questionamento: “O que aquelas fotografias podem dizer a respeito daquele período?”. As observações e interpretações geradas a partir de fotografias dos grupos escolares, em diferentes épocas e lugares do país, proporcionaram aos licenciandos conhecerem algumas características dessas instituições, tais como o modelo de ensino e também algumas questões sociais, históricas e políticas. Segundo Matheus, tal proposta potencializou o estudo da História da Educação, pois *“você ler um texto que fala sobre a História da Educação é uma coisa. Agora, você ler um texto e visualizar aquilo, por exemplo, em uma fotografia, eu acho que complementa e combina muito bem. Eu pelo menos tenho uma outra visão da Educação hoje por ter feito essa disciplina”*<sup>467</sup>. Para Marina, a proposta foi muito além do que simplesmente analisar uma fotografia, pois *“nós também precisávamos ler a fonte, a descrição, o nome da imagem, o ano em que ela foi tirada e, a partir disso, nós associávamos com o que havia acontecido na Educação em determinada época, como as pessoas estavam vestidas, quanto (as) negros (as) tinham, quantas mulheres, a posição das pessoas era importante na imagem”*<sup>468</sup>. Por

---

<sup>464</sup> (MATHEUS, p. 107 desta dissertação)

<sup>465</sup> (BRENA, p. 108 desta dissertação)

<sup>466</sup> Um Grupo Escolar é uma instituição de ensino primário criada no Brasil no final do século XIX, numa das primeiras grandes reformas do ensino visando à criação de um sistema nacional de Educação. Essas instituições foram criadas no Estado de São Paulo, mas logo se espalharam por todo país. Formalmente, os Grupos Escolares foram extintos nos anos 70, e seus prédios foram ocupados por escolas infantis que operam sob a responsabilidade dos municípios. Assim, mesmo não existindo mais, é usual que nas cidades eles ainda sirvam de referência: estudar no Grupo Escolar significa estudar na escola que hoje ocupa o espaço físico do que já foi Grupo Escolar.

<sup>467</sup> (MATHEUS, p. 108 desta dissertação)

<sup>468</sup> (MARINA, p. 108 desta dissertação)

fim, Matheus destaca a importância da abordagem realizada, de se conhecer o passado para compreender o presente e mudar o futuro, ocasionando em diversas reflexões e questionamentos para os dias de hoje. Por exemplo, *“vimos nas aulas que antigamente haviam salas separadas para meninos e meninas, ou seja, a desigualdade de gênero já começa lá de trás e como estudamos sobre “Questões de Gênero”, acho que complementou. Nós conseguimos fazer outras reflexões de acordo com isso. As mulheres ocupam cargos de cuidadoras porque elas têm que ser professoras e tudo mais. Então, começa lá de trás. Temos que desconstruir isso, mas é algo minucioso a se falar e também a se fazer”*<sup>469</sup>.

O diário de afetação também denominado pelos estudantes como diário semanal foi outra proposta desenvolvida pela professora na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”. Tal proposta consistiu em uma narrativa individual, na qual os estudantes registravam e enviavam à professora, semanalmente, reflexões mobilizadas a partir das discussões em sala de aula. O conteúdo da escrita do diário era livre, a única exigência era quanto a sua periodicidade, ou seja, que fosse escrito toda semana após as discussões das aulas. Ao recebê-los, a professora realizava a leitura e respondia a cada um deles, buscando suscitar problemáticas que propiciassem aos alunos refletirem sobre seus registros. Por meio do diário, foi possível perceber os diferentes modos dos alunos pensarem sobre as temáticas e as dinâmicas na sala de aula.

Para a dupla Marina e Samara, a abordagem do diário semanal foi muito interessante e afirmam ter contribuído de alguma forma no espaço da disciplina como também para a formação de ambas. Por ser uma pessoa tímida e falar pouco, Samara comenta que o diário foi uma estratégia de mostrar sua participação em sala de aula. Marina também acrescenta: *“Às vezes, você não se sente confortável em estar falando durante a aula, mas o diário é um ótimo momento para você explicitar tudo o que estava se passando na sua cabeça e as reflexões que aquilo provocou em você”*<sup>470</sup>. A estudante também enfatiza que a escrita do diário lhe propiciou a fazer uma relação das aulas com algo que havia vivenciado recentemente, *“até porque um diário é um momento que você não tem medo de julgamentos externos. É só você e a professora e você sabe que sua professora não vai te julgar. Não sei se isso aconteceria com qualquer professor, mas com a Iara, em particular, eu tive essa*

---

<sup>469</sup> (MATHEUS, p. 109 desta dissertação)

<sup>470</sup> (MARINA, p. 67 desta dissertação)

*sensação. Ela teve essa sensibilidade, pela ideia do diário. Foi muito legal e eu vou sentir falta desse diário em outras disciplinas*<sup>471</sup>.

Karen e Leide também apontam algumas contribuições do diário para o desenvolvimento da disciplina e ressaltam que, na posição de professoras, levariam tal proposta para a sala de aula *“porque é um modo de você conhecer e entender o aluno. Tem aluno que não gosta de falar, mas ele gosta de escrever, então você vai entender o que ele está pensando por meio da escrita. É um modo de você estar perto, de você fazer o aluno entender que você é uma pessoa igual a ele*<sup>472</sup>.

Os grupos de estudantes também reconhecem que tal prática os estimularam à escrita e leitura, focando principalmente na forma como escrever, uso correto de pontuações, por estarem inseridos no meio acadêmico, contribuindo para essa área principalmente na escrita de artigos. Além disso, as estudantes Marina, Samara, Karen e Leide também comentam que a escrita não é uma prática muito frequente no curso de Matemática, por conter muitos números. Logo, a professora da disciplina ter oportunizado esse espaço para se trabalhar com a escrita foi algo muito bacana e proveitoso. *“Em algumas disciplinas não temos isso, por ser Matemática, não nos é incentivado a escrever textos. Então, eu acho muito importante!”*<sup>473</sup> Segundo a estudante Marina, *“a escrita é muito importante para a Matemática apesar dela (a escrita) ser muito desvalorizada. Por exemplo, na demonstração de um teorema, “o jeito que você escreve algumas passagens, podem mudar totalmente a sua demonstração, o sentido daquilo”*<sup>474</sup>.

Leide também comenta que gostava muito de escrever. *“Eu ia fazer o diário, eu ficava lembrando do que havia acontecido nas aulas” e conclui que a proposta do diário “foi uma forma a mais de estudar, de ficar relembando, escrevendo (...)”*<sup>475</sup>.

Por outro lado, para os estudantes Isabela, Marina, Matheus, Carolina, Gustavo e Tiago, a escrita do diário semanal resultou em algo “cansativo” e “repetitivo”. Matheus explica: *“Eu não via a necessidade de escrever diário sendo que eu já havia problematizado, refletido em sala de aula, além dos comentários que eram para serem entregues”*<sup>476</sup>. Nessa direção, Isabela e Marina comentam que, muitas vezes, se via fazendo a mesma coisa, ocasionando em algo cansativo, além de toda a demanda da disciplina. *“Às vezes, eu não*

<sup>471</sup> (MARINA, p. 68 desta dissertação)

<sup>472</sup> (KAREN, p. 44 desta dissertação)

<sup>473</sup> (LEIDE, p. 46 desta dissertação)

<sup>474</sup> (MARINA, p. 69 desta dissertação)

<sup>475</sup> (LEIDE, p. 43 desta dissertação)

<sup>476</sup> (MATHEUS, p. 110 desta dissertação)

*conseguia ter tempo na semana para escrever porque tinha que ler texto, pois na próxima aula era a discussão de um texto e também tinha que conciliar o seminário, tinha que transcrever, textualizar, etc. Então, foi muita coisa para uma disciplina de quarenta e cinco horas, por exemplo*<sup>477</sup>.

Nessa mesma direção, os estudantes Karen e Felipe ressaltam sobre o prazo da entrega dos diários ser um período curto na semana, prejudicando na assiduidade de sua escrita. Como sugestão para uma futura prática, comentam que este poderia ser estendido ao invés de toda quinta-feira para até sábado de cada semana, obtendo, talvez, um melhor resultado no índice de entrega dos diários pelos alunos da disciplina. *“Até porque o importante do diário é você pensar e, assim, pensar bem o que aconteceu e ver o que te acrescentou e você precisa realmente de um tempo para isso*<sup>478</sup>. Além disso, segundo os estudantes, havia uma demanda de atividades para serem entregues na disciplina, tornando-a, muitas vezes, cansativa.

Sob um outro ponto de vista, a estudante Brena destaca a proposta do diário semanal como *“uma experiência diferente, principalmente para quem está acostumado a só fazer provas*<sup>479</sup>. Além disso, foi um espaço que proporcionou a professora conhecer de perto o aluno, *“principalmente aquela pessoa que, muitas vezes, não tem a desenvoltura para falar em aula ou para falar com a professora*<sup>480</sup>. A estudante também ressaltava que achou interessante a dinâmica adotada por Iara em trazer trechos de alguns diários para à discussão, pois, *“às vezes, o ‘fulano’ falou tal coisa que eu não pensei e aí você guarda aquilo para colocar no seu diário*<sup>481</sup>.

Outra colocação feita pelos grupos de estudantes foi sobre a realização da excursão didática<sup>482</sup> para o Acervo de Livros Didáticos de Bauru, sendo um momento de muito aprendizado e uma potencialidade para a disciplina envolvida.

De modo geral, os grupos concluem que todas as propostas desenvolvidas na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” envolvendo a HO e outras diferentes formas narrativas contribuíram para o entendimento dos

---

<sup>477</sup> (MARINA, p. 109 desta dissertação)

<sup>478</sup> (FELIPE, p. 45 desta dissertação)

<sup>479</sup> (BRENA, p. 110 desta dissertação)

<sup>480</sup> (BRENA, p. 110 desta dissertação)

<sup>481</sup> (BRENA, p. 111 desta dissertação)

<sup>482</sup> Excursão Didática realizada no dia 26/04/2019 para o Acervo de livros didáticos e fontes de referência antigos: pesquisa e extensão em História da Cultura Escolar da Unesp, campus Bauru –SP. Coordenado por Antonio Vicente Marafioti Garnica. O acervo contém obras produzidas num período que abrange do século XVII (o livro mais antigo da coleção foi publicado em 1663) até meados do século XX (década de 1970/80). Além disso, estão sendo incorporados ao acervo teses, dissertações e outros relatórios de pesquisa.

conteúdos abordados bem como para suas formações. Nessa direção, a aluna Marina comenta que, de modo particular, obteve uma melhor compreensão das temáticas estudadas por meio das narrativas, *“por ser uma leitura bem mais agradável, uma coisa mais simples e até porque, de certa forma, a maioria das narrativas eram feitas por professores. Então, eles têm uma visão mais didática de como explicar para a pessoa o que aconteceu de verdade. Não digo de verdade, porque não é uma história só, mas o que aconteceu daquele ponto de vista, daquele lugar de fala. Foi muito interessante.... Foi muito bom ela (professora) ter trazido as narrativas!”*<sup>483</sup>. E conclui: *“Essa disciplina me trouxe um grande processo de autorreflexão, contribuindo para minha futura carreira como professora, porque como professor, você tem que estar o tempo inteiro se avaliando, pois é uma coisa que você não pode esperar dos alunos”*<sup>484</sup>.

Em tese, os estudantes avaliaram positivamente a disciplina e a forma como foi conduzida pela professora. No entanto, consideram que se faz necessário uma carga horária maior para o seu desenvolvimento. *“É muita coisa para pouco tempo, porque, às vezes, você quer fazer algo diferente, alguma atividade diferenciada e não dá tempo”*<sup>485</sup>.

## **8. Um cenário de possibilidades e potencialidades...**

Nesta segunda instância de análise, buscamos delinear um cenário visando tecer um olhar acerca das possibilidades e potencialidades das mobilizações que foram realizadas junto à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, de modo a utilizar a HO como uma abordagem pedagógica e o uso de outras formas narrativas no tratamento de temas da presente disciplina.

Optamos por estruturar essa segunda instância de análise em dois eixos que, de certo modo, retratam os dois principais momentos do desenvolvimento da disciplina. No primeiro eixo, intitulado “A História Oral como abordagem pedagógica”, buscamos discutir e trazer contribuições da intervenção pedagógica realizada envolvendo os procedimentos comumente utilizados nas pesquisas em HO e que foram empregados pelos licenciandos no tratamento de temáticas sociais contemporâneas propostas para essa atividade e, em que medida, tais procedimentos colaboraram para o entendimento de cada temática pesquisada, bem como, apresentar as possibilidades e potencialidades desses procedimentos.

---

<sup>483</sup> (MARINA, p. 66 desta dissertação)

<sup>484</sup> (MARINA, p. 70 desta dissertação)

<sup>485</sup> (LEIDE, p. 46 desta dissertação)

## 8.1 A História Oral como abordagem pedagógica

Entendemos que a História Oral teve uma função significativa na abordagem dos temas propostos durante a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”. Para além dos pressupostos que envolvem a HO, a realização de entrevistas com professores(as) da Educação Básica ou Ensino Superior por parte dos(as) licenciandos(as), possibilitou a esses se colocarem na posição de profissionais e refletirem sobre as diversas situações como aquelas relatadas por seus(suas) entrevistados(as), além de uma maior imersão na discussão e compreensão do tema. Nesse sentido, para os(as) licenciandos(as), podemos afirmar que a intervenção pedagógica proposta foi uma oportunidade de conhecer, “**na prática**”, um pouco do trabalho docente e possíveis situações que possam envolver discussões sobre as temáticas estudadas. Esse contato se configurou como um deslocamento, da posição de estudante para a posição do profissional que virá a se tornar. Esses deslocamentos, por sua vez, podemos dizer que se caracterizaram como processos de *devir* professor(a), já que nesse processo puderam rever aspectos antes naturalizados, discuti-los, considerá-los sob perspectivas outras ou ainda fortalecer perspectivas já plausíveis, mas cujas justificativas e argumentações eram ainda frágeis. Deslocamentos que se mostraram envolvidos por capturas de modos de sentir, de se aproximar e de se afastar de “um(a) professor(a)”, e que na medida em que essas sensibilidades estrangeiras trabalharam as suas, agiram dentro delas realizando distorções.

No que diz respeito a processos voltados à formação de professores(as), Silva (2018) aponta para a necessidade de se promover encontros do(a) futuro(a) professor(a) com pessoas e situações presentes no ambiente escolar para que esses deslocamentos aconteçam:

precisamos direcionar o interesse dos futuros professores de matemática – em uma cultura do testemunho, de identificação e aproximação com pessoas e situações do âmbito de sua profissão – a questões que envolvam o sentido da educação matemática, em suas múltiplas dimensões (epistemológico, filosófico, político, social...) [...]. Queremos que os futuros professores, como profissionais, avaliem para além de como os currículos escolares em Matemática foram historicamente transformando-se no que eles são atualmente e também problematizem quais as relações desse processo com os aspectos culturais, sociais, políticos e educacionais, qual é o seu sentido para os professores e estudantes que estiveram/estão envolvidos nesses processos; ou seja, em quais condições se deu/dá o seu trabalho na direção desse currículo, o que foi/é e o que não foi/é possível mobilizar e por quê? 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. (SILVA, 2018, p. 106).

No que tange às possibilidades e potencialidades referentes à utilização da HO e de seus procedimentos comumente utilizados em pesquisas sob sua abordagem metodológica, os(as) entrevistados(as), de modo geral, destacaram o próprio método como uma potencialidade. Além de considerarem a HO como uma metodologia diferenciada, ela também possibilitou:

*o estudo das temáticas sob uma outra perspectiva, a partir da visão (vivência) de uma pessoa e esta poder contar sua experiência de vida e você poder utilizar isso como fonte (...) O interessante da HO está em você poder considerar o ser humano como sua fonte de pesquisa* (Textualização de Felipe B. Nascimento, Karen E. dos Santos e Leide H. de Lima – Grupo Questões Raciais;p. 46 desta dissertação).

Além disso, alguns grupos destacaram o fato de a HO facilitar a compreensão dos temas propostos na disciplina envolvendo questões sociais: “*Existem poucos artigos sobre os vários temas abordados e a HO facilitou estudarmos esses assuntos que não têm, por exemplo, em um artigo científico (...) A HO possibilitou termos mais recursos*” (Textualização de Carolina A. da Silva, Gustavo G. Geraldini e Tiago J. Trevisan – Grupo Cotas da Universidade – p. 129 -130 desta dissertação).

Para Delgado (2006), “na verdade, a relação história oral e pesquisa documental é bidirecional e complementar. Ambas fornecem simultaneamente subsídios e informações à outra, tornando o processo de construção de fontes orais extremamente desafiante e rico” (p. 25)

Em relação aos procedimentos desenvolvidos na intervenção pedagógica promovida na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, sinalizamos para as influências que as *memórias individuais* tiveram sobre as temáticas investigadas. Para os estudantes envolvidos, a elaboração da *memória individual* foi um exercício importante para a compreensão do que se desejava investigar sobre uma determinada temática, como também, quais as dúvidas que gostariam de esclarecer sobre o assunto, sendo uma etapa inicial da intervenção que possibilitou determinar o sentido do que almejavam pesquisar sobre o tema, como também, de valorizar o que os discentes trazem de experiência sobre o assunto.

O **estudo dos referenciais** sugeridos sobre cada temática, além de possibilitar esclarecimentos sobre o assunto investigado, como revelam as narrativas dos estudantes, também propiciou o levantamento de informações para a elaboração do roteiro de questões para a entrevista com o(a) professor(a) colaborador(a). Segundo Delgado (2006), essa preparação é de extrema importância para a pesquisa, pois o domínio do assunto pesquisado

terá influência direta no momento de condução da entrevista pelo(a) pesquisador(a). Em alguns casos, evidenciamos que o referencial sugerido não foi suficientemente significativo para orientar as intenções sobre o assunto. Nesses casos, a *internet* se apresentou como uma ferramenta em potencial para o esclarecimento de dúvidas e busca de informações acerca do assunto durante a elaboração do roteiro.

No que tangeu a **elaboração do roteiro de questões** para a entrevista com os professores colaboradores, assim como sugere Garnica (2007), os discentes conservaram o compromisso de, durante a elaboração desse roteiro, constituí-lo “como um mapa da memória, e não como uma camisa-de-força que possa impedir maior flexibilidade na condução das entrevistas e na construção da narrativa” (p. 27). Desse modo, analisamos que os roteiros das entrevistas não se configuraram como um engessamento das dúvidas sobre o tema, mas como um guia de perguntas, trazendo uma segurança maior a esses pesquisadores iniciantes.

Em relação ao primeiro **contato com os professores colaboradores**, esse momento é descrito nas narrativas dos estudantes como uma ocasião tranquila, pois esses primeiros contatos foram estabelecidos com profissionais que tinham algum vínculo com os mesmos, seja por estarem vinculados a ações da Unesp/ Rio Claro junto à projetos a que os estudantes também estavam vinculados, por exemplo, Pibid, como foi o caso da dupla Samara e Marina cuja professora colaboradora Célia Regina era orientadora da estudante Samara neste projeto.

O tratamento das entrevistas realizadas pelos estudantes com os professores sobre uma determinada temática envolveu os procedimentos que comumente são empregados em pesquisas envolvendo a HO enquanto metodologia, a começar pela transcrição. De modo unânime, as narrativas dos grupos de estudantes revelam que o momento de **transcrição** das entrevistas realizadas com os(as) professores(as) colaboradores(as), embora tenha sido um processo cansativo, propiciou uma nova oportunidade de terem acesso às experiências narradas pelo(a) professor(a) sobre o tema, refletir sobre o que foi dito pelo(a) entrevistado(a) e atentar a detalhes do depoimento que no momento da gravação não haviam prestado atenção.

As narrativas dos(as) licenciandos(as) também apontaram que o procedimento de **textualização** das entrevistas com os(as) depoentes representou uma etapa de formalização do trabalho, além de considerarem tal processo bastante minucioso e também difícil, visto que o pesquisador tem a responsabilidade de deixar uma fala escrita de um jeito claro, mas sem alterar o sentido da fala do depoente”

Tomando como base os estudos de Silva, Baraldi e Garnica (2013), compreendemos que os procedimentos de transcrição e textualização das entrevistas com os professores por parte dos acadêmicos se configuram como um denso trabalho de pesquisa sobre as temáticas investigadas.

Além do movimento de escuta e elaboração textual atenta – que são considerados elementos essenciais vinculados à análise das narrativas coletadas e tratadas segundo os pressupostos que optamos mobilizar – ao textualizar os alunos são naturalmente levados a investigar significados de termos, conceitos, siglas; buscam biografias e tratam de avaliar a sincronia entre informações numa série de documentos disponíveis, alimentando a textualização com notas de rodapé, cuja função é preencher algumas “lacunas” do depoimento, de tal modo que ele faça sentido para uma audiência maior, que vá além do sentido natural que tem para o narrador (Ibid., p. 68).

Um aspecto que pareceu uma marca regular nas narrativas dos estudantes foi a da **mudança ou inversão do modo de pensar** sobre determinadas questões em relação às temáticas sociais estudadas no decorrer da atividade de investigação, algo que também foi constatado na pesquisa de Tizzo (2014). Assim como nesta pesquisa, percebemos uma tomada de consciência, ou seja, uma nova perspectiva sobre a temática decorrente do contato dos(as) licenciandos(as) com os(as) professores(as) entrevistados(as), não apenas entrevistados(as) por eles, mas também pelos demais grupos. Essa tomada de consciência, ou seja, nessa nova perspectiva sobre a temática decorrente do contato dos estudantes com os professores entrevistados pode ser verificada nas narrativas dos diversos grupos de alunos. Os estudantes Carolina, Gustavo e Tiago, por exemplo, foram surpreendidos pela informação da professora Debora de que a questão da permanência estudantil era para ser uma responsabilidade do Estado.

As mudanças ou inversões de modos de pensar dos licenciandos mostraram-se em alguns momentos como resultantes do que aqui estamos chamando de *devir professor(a)*. Um processo que se constituiu, digamos assim e em certa medida, em um sentir *professor(a)* por parte dos(as) licenciandos(as), ou de outro modo, num processo dos(as) licenciandos(as) sentirem *um(uma) professor(a)* sentir. Um processo em que havia objetivamente *um(a) professor(a)* no que eles/elas se tornavam: a vida e afetividade *do(a) professor(a)* os(as) envolveram.

Algumas dessas mudanças deram-se, principalmente, a partir de novas descobertas acerca do tema investigado por meio da entrevista realizada, que por sua vez, os(as) faziam pensar/sentir novas formas de ser professores em determinadas situações escolares ou não. Os(as) licenciandos(as) do grupo “Questões Raciais”, por exemplo, desconheciam o significado do termo “Democracia Racial”, além de terem um entendimento “equivocado”

sobre o termo “Racismo”, que achavam que era utilizado apenas para se dirigir ao preconceito com a pessoa negra. Também desconheciam (até o momento da entrevista) a Lei sobre a obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro – Brasileira”.

Nessa mesma direção, o grupo de licenciandos sobre o tema “Inclusão Escolar e Educação Matemática” também possuía um entendimento equivocado do termo “Inclusão” atribuindo-o apenas às pessoas com deficiência, mas com a entrevista da professora Célia foi possível compreender que a inclusão escolar é muito mais abrangente.

O grupo de licenciandos(as) que estudou a temática “Questões de Gênero” teve a oportunidade de entrevistar uma professora *trans* e negra e conhecer um pouco da sua história, vivência e os desafios enfrentados por ela perante a sociedade, como também em seu ambiente de trabalho, além de compreenderem o uso correto de termos como “*trans*”, “*cis*”, “*travesti*”. O grupo relatou o momento da entrevista como uma oportunidade de novas reflexões, autoconhecimento e experiências.

Dentre as diversas reflexões e questionamentos trazidos pela professora, uma das falas de Gabriela Naomi considerada marcante e destacada pelos estudantes, é quando a professora comenta sobre ter que usar a voz de pessoas mais “privilegiadas” que ela para obter seu lugar de fala, não adiantando ter como inimiga uma pessoa mais privilegiada do que ela, sendo que esta poderá propagar a sua voz.

Quando você é uma pessoa não privilegiada, se você coloca uma pessoa que é socialmente privilegiada como a sua inimiga, você não permite que ela te ajude, e isso é muito desinteligente. Por que? Eu, como pessoa negra, tenho poucos representantes negros no congresso, nas universidades, em locais que de fato podem fazer algo por mim e pela minha inserção, mas eu tenho muitas pessoas brancas, correto? Só que se eu trato todas as pessoas brancas como minhas inimigas, simplesmente por serem brancas e privilegiadas, eu impeço que essas mesmas pessoas tenham conhecimentos sobre as minhas demandas e que usem a voz delas pra lutar por uma causa que é minha, então daí vem a desinteligência. Isso também é compreender, o homem é diferente? Sim. A pessoa cis ela é diferente de uma pessoa trans? Sim, mas eles não são meus inimigos, o privilégio que eles têm, não foi roubado, da mesma forma que eu também não vou roubar nada de ninguém, isso foi dado a essas pessoas pela construção histórica, geográfica, cultural desses locais. Logo, essas pessoas são minhas aliadas, elas têm acesso e podem levar a minha voz (Textualização de Gabriela Naomi, p. 368 dos Apêndices desta dissertação).

Em sua narrativa, a professora Gabriela Naomi traz em sua fala potencialidades para discutir o racismo estrutural na sociedade e a injustiça epistêmica advinda desse racismo – ao comentar, por exemplo, que por ser negra, mulher e *trans*, é natural duvidarem dos seus conhecimentos como professora. Gabriela exemplifica:

De primeira os alunos chegavam e falavam: “você não tem cara de professora” e eu falava: “E porque não?”. Eles não queriam falar ou não sabiam colocar em

palavras de onde vinha esse incômodo que surgia neles. Mas é um incômodo que à primeira vista, ele é racial, porque eles não têm contato com professores negros. Ao longo do tempo, a dificuldade que eu sinto é que me parece que, às vezes, eles não acreditam no que eu estou falando, que eu sou menos inteligente ou menos preparada pra ser professora. E, então, eu tenho que ter 120% a mais de atenção em tudo que eu falo, em todos os termos, nunca confundir nada. Ainda tem uma dificuldade desgraçada que é a da Biologia ter muitos termos, muitos nomes específicos que confundem. E aí eu nunca podia errar. Nunca. Porque aí eu já caía em descrédito. Se eu errasse, eu sentia que eles pensavam: “não tem cara de professora, já sabia”. Então, é uma carga mental muito grande, você não pode errar dia nenhum, ponto nenhum, nem acento na palavra, nem esquecer de botar um desenho, um símbolo, nada. Tem que ser sempre impecável e isso é uma coisa que me acompanha a minha vida toda. E por ser a primeira pessoa negra, a primeira pessoa LGBT e trans dentro de um espaço, eu sempre cobrei de mim mesma uma perfeição muito grande, de me vestir, de falar, de me portar, de tudo. Às vezes, eu me percebo mais cansada do que as outras pessoas, por estar sempre exigindo mentalmente mais de mim e nunca poder ser espontânea. Sempre tenho que ter os movimentos meticulosamente pensados. E isso é muito difícil, cansa muito, é um desafio muito grande dentro da sala de aula, sendo uma professora negra (Textualização de Gabriela Naomi, p. 358 dos Apêndices desta dissertação).

Sempre tinha alguém querendo me explicar uma coisa que eu já sabia, às vezes a pessoa era de outra área e queria me mostrar conceitos da Biologia e eu só fazia cara feia porque não queria ser grossa. Muitas vezes eu estava fazendo meu plano de aula, um sujeito chegava me aconselhando a colocar coisas que já tinha escrito no documento e eu não podia simplesmente dizer: “querido, você consegue ver que isso que você está falando está aqui, você só está lendo o que eu escrevi e falando como se fosse uma coisa que eu não sei, mas eu sei, porque eu coloquei aqui e eu vou ensinar as outras pessoas”, mas eu só podia agradecer e isso cansa, de você não poder ser agressiva com as pessoas (Textualização de Gabriela Naomi, p. 359 dos Apêndices desta dissertação).

Desse modo, diversas situações que são narradas pela professora e ressaltadas pelos estudantes do grupo “Questões de Gênero”, evidenciam que devido ao racismo estrutural na sociedade e preconceitos da ordem de gênero, Gabriela Naomi não tem seu conhecimento levado a sério, mesmo que muitas vezes, como ela conta, não fique evidente que esses tipos de preconceito tenham motivado a descrença em sua fala.

Nessa mesma direção, a narrativa dos estudantes Carolina, Gustavo e Tiago que abordaram a temática “Cotas na Universidade” também trazem em suas falas potencialidades para discutir o racismo estrutural na sociedade em relação ao negro, sobretudo, no que tange as cotas raciais e a injustiça epistêmica advinda desse racismo. Tal fato pode ser evidenciado em uma das falas desses estudantes:

Nós somos muito negligenciados dentro da Universidade, [...] Não é “coitadismo”, “vitimismo”, nós realmente precisamos dessa assistência se quisermos permanecer dentro desse espaço. Já é uma negligência que vem “de cima” e querendo ou não, aprendemos a conviver com ela. [...] nós da moradia estudantil, somos muito estigmatizados, então a sensação que eu tive é de que a turma da sala de aula continuou perpetuando esse sentimento, sabe? De a gente ser tachado: “Ai, morador da moradia”, “Ah, é tudo baderneiro”, porque sabemos que tem professor

que olha com maus olhos, descobre que o aluno é morador da moradia e leva isso com maus olhos. Então, eu acho que isso é uma coisa que se perpetua, principalmente dentro do curso de Matemática porque eles (alunos) não têm viés político, não tem conhecimentos políticos (Estudante Carolina Aparecida da Silva, p. 132 desta dissertação).

As narrativas trazidas por esses estudantes conforme mencionadas acima, sinalizam para exemplos de injustiça testemunhal, por clamarem por mais condições de permanência na universidade, condições essas financeiras, mas igualmente de acesso ao conhecimento, condições que implicam na consideração de suas histórias e experiências, que não ignorem seus conhecimentos e testemunhos a compartilhar nesse espaço. Os estudantes reivindicam seu direito à aprendizagem como também à produção de conhecimento na universidade.

Além das descobertas em relação aos diversos temas estudados, os(as) licenciandos(as) também se deixaram **afetar** pelas temáticas, na medida em que, ao se prepararem para as entrevistas, elencando suas dúvidas e curiosidades sobre o assunto, e ao darem um tratamento a essas entrevistas, permaneceram envolvidos com os conhecimentos e informações mobilizadas em todo esse processo. Ainda, tratou-se de um deixaram-se afetar e sentir a ponto de desconstruir seus pensamentos. Foi uma oportunidade de **desterritorialização, de pensar sob outras perspectivas** sobre as temáticas e também **problematizá-las**.

Segundo suas narrativas, os(as) licenciandos(as) da disciplina também apreciaram o momento da apresentação dos seminários realizados, pois foi um momento que eles foram afetados pelas experiências narradas de professores(as) sobre as demais temáticas trabalhadas pelos(as) colegas. As apresentações foram oportunidades que os(as) licenciandos(as), a professora e pesquisadora tiveram de observar como cada grupo compreendeu e compartilhou aquilo que foi narrado pelos(as) colaboradores(as) durante as entrevistas, juntamente às discussões promovidas ao longo do desenvolvimento das propostas na disciplina. Além disso, foi uma forma de proporcionar a socialização das pesquisas sobre as temáticas entre os(as) licenciandos(as), bem como valorizar a produção realizada por eles(as).

### **8.1.2 Abordagens com formas narrativas outras**

No que tange à abordagem com outras formas narrativas (cartas, recortes de jornais, fotografias, contos, vídeos, memorial de formação, entrevistas e diário de afetação) no

desenvolvimento de temáticas da disciplina, consideramos ter possibilitado autorreflexões e reflexões coletivas positivas, como também para a compreensão de alguns conteúdos.

Uma das abordagens que os(as) licenciandos(as) consideraram como marcante e bem sucedida pela professora da disciplina foi a **discussão sobre grupos escolares a partir de fotografias** dessas instituições de ensino. Essa abordagem teve como mote o seguinte questionamento: “O que aquelas fotografias podem dizer a respeito daquele período?”. As observações e interpretações geradas a partir de fotografias dos grupos escolares, em diferentes épocas e lugares do país, proporcionaram aos(às) licenciandos(as) conhecerem algumas características dessas instituições, tais como o modelo de ensino e também algumas questões sociais, históricas e políticas. Um desses exemplos era a arquitetura dos prédios escolares, geralmente eram construções grandiosas ou ainda a forma com que os(as) profissionais das escolas ficavam dispostos, onde os homens (no papel de diretores) apareciam em primeiro plano nas fotografias e as mulheres como professoras em um plano secundário. No caso de colégios mistos, outros elementos podiam ser notados, como a divisão entre meninos e meninas, os meninos apareciam de um lado e as meninas de outro e, geralmente, o diretor ficava à frente e as professoras ao fundo.

A seguir, como destacam-se os estudantes, tal proposta potencializou o estudo da História da Educação, indo muito além do que simplesmente analisar uma fotografia:

Você ler um texto que fala sobre a História da Educação é uma coisa. Agora, você ler um texto e visualizar aquilo, por exemplo, em uma fotografia, eu acho que complementa e combina muito bem. Eu pelo menos tenho uma outra visão da Educação hoje por ter feito essa disciplina (Estudante Matheus, p. 108 desta dissertação)

Nós também precisávamos ler a fonte, a descrição, o nome da imagem, o ano em que ela foi tirada e, a partir disso, nós associávamos com o que havia acontecido na Educação em determinada época, como as pessoas estavam vestidas, quanto (as) negros (as) tinham, quantas mulheres, a posição das pessoas era importante na imagem (...) (Estudante Marina Freitas, p. 108 desta dissertação)

No que tange à abordagem com fotografias, Brito e Dalcin (2022) apontam que há poucos textos de Educação Matemática que discutem o uso da fotografia no ensino, sendo uma estratégia de ensino ainda recente.

Segundo Frantz (2015), as atividades envolvendo fotografias colaboram não apenas para que os alunos aprendam um conceito envolvido, mas também para que passem a ter outras compreensões sobre as maneiras de dispor os assuntos em fotografias. Como produto educacional de sua pesquisa de mestrado profissional, a autora elaborou um paradidático<sup>486</sup>

---

<sup>486</sup> O paradidático *Fotografia nas aulas de matemática*, produto educacional do mestrado profissional de Franz (2015) está disponibilizado em:

para subsidiar professores que pretendessem utilizar os potenciais da fotografia em suas salas de aula.

O ato de fotografar e/ou ler uma fotografia pode constituir-se como uma experiência na perspectiva de Jorge Larrosa, como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014) e assim pode transformar o sujeito da experiência. Nesse sentido, incentivamos que os estudantes vivenciem a experiência individual da produção e leitura da fotografia e compartilhem suas percepções sobre a experiência vivida.

O **diário de afetação** consistia em uma narrativa individual, no qual os(as) licenciandos(as) registravam e enviavam à professora, semanalmente, reflexões mobilizadas a partir das discussões em sala de aula. O conteúdo da escrita do diário era livre, a única exigência era quanto a sua periodicidade – deveria ser escrito toda semana após as discussões das aulas. Ao recebê-los, a professora realizava a leitura e respondia cada um desses diários, buscando suscitar problemáticas que propiciassem aos(as) licenciandos(as) refletirem sobre seus registros. Por meio do diário, foi possível perceber os diferentes modos dos(as) licenciandos(as) pensarem sobre as temáticas e as dinâmicas na sala de aula, mas também se configurou como um espaço de aprendizagem da professora, pois as considerações ali registradas disparavam elementos que levavam a docente a ampliar seu arsenal de conhecimento e, sobretudo, refletir sobre sua própria atuação como professora. Além disso, por meio desse tipo de narrativa, foi possível aos(as) licenciandos(as) desenvolverem e ampliarem sua escrita, visto que a mesma, geralmente, não costuma estar de forma muito presente no curso de Matemática. “*Em algumas disciplinas não temos isso, por ser Matemática, não nos é incentivado a escrever textos. Então, eu acho que foi muito importante!*”<sup>487</sup>. Embora a escrita não esteja muito presente principalmente em cursos da área de exatas, ela é muito importante e deve ser trabalhada, sobretudo no curso de Matemática. “*Por exemplo, na demonstração de um teorema, o jeito que você escreve algumas passagens, podem mudar totalmente a sua demonstração, o sentido daquilo*”<sup>488</sup>.

A escrita de um diário é sempre livre, não se submetendo às regras. É um espaço de “liberdade, criatividade e de invenção, sempre aberta à improvisação e a inúmeros registros possíveis da linguagem”. (TIZZO, 2019, p. 309).

Em sua tese de doutorado, Tizzo (2019) discute acerca das possibilidades e potencialidades do diário como sendo um lugar de reflexão e de formação docente.

---

<http://www.ufrgs.br/ppgemat/publicacoes/produtos-didaticos/2015/debora-de-sales-frantz/view>

<sup>487</sup> (LEIDE, p. 46 desta dissertação)

<sup>488</sup> (MARINA, p. 69 desta dissertação)

É possível notar no trabalho com os diários uma possibilidade de rompimento com certa passividade que pode ser observada, por exemplo, nos estudantes dos cursos de licenciatura em Matemática e que talvez se deve à estrutura curricular desses cursos, que de algum modo acabam secundarizando as iniciativas de fomento às práticas de escritas que tratem de assuntos como cotidiano dos professores em formação. Em oposição a essa estrutura, o trabalho com o diário como uma abordagem pedagógica, sugere uma possibilidade ímpar de trazer o contexto do aluno para o interior desses cursos(...) Neste sentido, o trabalho com o diário pode ser como um meio para que o sujeito comum/ordinário produza registros de suas ações e experiências diárias e as compreenda como algo importante, se reconhecendo deste modo, também como um personagem importante, pois ao se envolver com a escrita de um diário, o sujeito que produz transforma-se no personagem principal de suas próprias histórias, sendo valorizado por elas mesmas. Esse reconhecimento é valioso no processo de formação de professores, porque os estudantes se percebem como sujeitos ativos de sua história, isto é, possibilita uma inversão de papéis históricos, em que os futuros docentes deixem de ser ouvintes passivos e passem a se compreenderem como personagens desse processo (...) A escrita do diário pode fazer com que os futuros professores olhem para o seu interior e os façam compreender quem se é e como se pensa (p. 313).

Ainda em relação à essa abordagem, embora os estudantes apontam algumas contribuições do diário para o desenvolvimento da disciplina e reconhecem que tal prática os estimularam à escrita e leitura, a maioria dos estudantes ressaltam que tal proposta resultou em algo “cansativo” e “repetitivo”, além de considerarem o prazo da entrega dos diários um período curto na semana, prejudicando na assiduidade de sua escrita. Como sugestão para uma futura prática, os estudantes comentam que este poderia ser estendido, obtendo, talvez, um melhor resultado no índice de entrega dos diários pelos alunos da disciplina.

Outra narrativa também trabalhada em sala de aula e muito destacada pelos(as) licenciandos(as) foi a narrativa (textualização de entrevista) do professor Adailton Alves da Silva<sup>489</sup>, que traz alguns aspectos da História da Educação Matemática da década de 1980. Nesse sentido, narrativas orais de professores(as), como a do professor Adailton permitiu trazer à tona diferentes perspectivas e aspectos da Educação na década de 1980, como também a possibilidade de compreender a formação e atuação do professor de Matemática naquela época e região específica do Brasil. Além disso, aspectos sobre o uso de materiais didáticos, assim como as dificuldades enfrentadas pelo professor de Matemática nessa época também se fizeram presentes na narrativa (SILVA, 2016).

Nesse contexto, com o intuito de conduzir os(as) licenciandos(as) a uma investigação sobre a História da Educação Matemática brasileira nesse período, algumas questões puderem ser discutidas com os(as) licenciandos(as) na ocasião acerca dessa narrativa, tais

---

<sup>489</sup> Essa narrativa é uma das textualizações da pesquisa de doutorado de: ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática – (Im)Possibilidade de Leituras**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2006.

como: “Quais os aspectos políticos, socioeconômicos, culturais daquela região brasileira naquela ocasião?”, “Em quais condições o professor Adailton iniciou sua carreira à docência e quais estratégias utilizou para exercê-la diante das dificuldades?”, “Qual era a legislação vigente na educação brasileira naquela época que permitia uma brecha como a vivida por Adailton para ministrar aulas enquanto ainda cursava o 1º e 2º graus? Hoje isso seria possível?”.

Outro aspecto destacado pelos(as) licenciandos(as) foi o contato com a pesquisa de doutorado de Nakamura (2017), na qual vieram a ter conhecimento dos Ginásios Vocacionais presentes no estado de São Paulo. Esse contato se deu por meio da **leitura de dois artigos publicados**<sup>490</sup>, bem como por **trechos de algumas das textualizações** de entrevistas presentes em tal tese de doutorado. Durante a aula, os(as) licenciandos(as) discutiram, principalmente, sobre algumas características que chamaram a atenção em relação a esses ginásios, como: o currículo, o modelo de ensino, as práticas pedagógicas adotadas, o envolvimento com a comunidade, o apoio dos pais e também sobre o trabalho dos(as) professores(as).

Esses apontamentos se abriram para dois aspectos: em um primeiro momento, os(as) estudantes fizeram algumas contraposições entre o modelo de escola adotado pelos ginásios vocacionais e os modelos de escolas que temos hoje em nosso país, no sentido de olhar para aquilo que teve êxito nesses ginásios e a possibilidade de implementar esses aspectos nas escolas de hoje; e em um segundo momento, discutiram sobre algumas características de escolas com modelo de ensino diferenciado presentes no país, dentre elas: Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)/Campo Limpo (SP), Escola Projeto Âncora/Cotia (SP), Escola Maria Peregrina/São José do Rio Preto (SP), Escolas de Tempo Integral/Estado de São Paulo-Seduc. Além disso, principalmente, aqueles(as) estudantes que são naturais de Rio Claro ficaram surpresos(as) por encontrarem registros de um Ginásio Vocacional na cidade, já que não tinham conhecimento de sua existência e levantaram alguns questionamentos sobre a motivação acerca do desconhecimento desse tipo de instituição de ensino.

Eu sou de Rio Claro e moro aqui há vinte anos, ou seja, a minha vida inteira, e eu não tinha ideia de que aqui havia funcionado um Ginásio Vocacional e eu fui ter

---

<sup>490</sup> Para que os alunos tivessem conhecimento de alguns aspectos da pesquisa de Nakamura foi indicado a leitura de dois artigos, sendo eles: GARNICA, A. V. M.; NAKAMURA, M. E. F. P. Mapear instituições educacionais e suas práticas: os ginásios vocacionais paulistas. *História Oral*, v. 21, n. 1, p. 27-48, jan./jun. 2018; NAKAMURA, M. E. F. P.; GARNICA, A. V. M. Aspectos do ensino de Matemática nos Ginásios Vocacionais paulistas: integração de disciplinas e Matemática Moderna. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.20, n.2, p. 085-112, 2018.

esse conhecimento na disciplina e eu fiquei: ‘Meu Deus!’ (...) É uma narrativa que tem a ver com a minha história, com a cidade onde eu nasci e moro. Marcou! (Estudante Karen, p. 42 desta dissertação).

Em São Paulo eu estudava há vinte minutos de uma escola que era (hoje não é mais) um Ginásio Vocacional. Então, para mim também foi algo que: ‘Nossa!’. Nem sabia que isso existia, nem sabia que haviam outros modelos (Estudante Felipe, p. 42 desta dissertação).

Por fim, as possibilidades apresentadas que fizeram uso de diferentes formas narrativas tiveram como intuito sensibilizar os(as) licenciandos(as) para os temas tratados na disciplina, bem como conduzi-los para uma forma mais ativa de aprendizagem e de pesquisa. Além disso, acreditamos que, ao possibilitar esse contato dos(as) licenciandos(as) com diferentes narrativas que permitem uma problematização adequada do conteúdo e de outras questões pertinentes ao contexto educacional, permitiu o desenvolvimento de uma compreensão crítica e uma autorreflexão acerca de sua formação, de suas concepções da profissão de professor(a) e de sua atuação como professor(a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre as últimas considerações para este trabalho, primeiramente nos deparamos com o entendimento e sentimento de que sempre haverá algo a ser dito. Buscamos, nesta pesquisa, investigar e analisar as potencialidades da História Oral (HO) como abordagem pedagógica para o ensino de história da Educação Matemática na formação de professores de Matemática. Para atingir nossos objetivos, buscou-se analisar estratégias elaboradas e aplicadas por meio de uma intervenção junto à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” oferecida no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, no primeiro semestre de 2019, cuja proposta envolveu a HO no estudo de temáticas sociais contemporâneas, presentes na ementa desta disciplina. Além desta intervenção envolvendo a HO, durante a disciplina lançou-se mão do uso de outras formas narrativas, sendo elas: cartas, recortes de jornais, fotografias, contos, vídeos, memorial de formação, textualizações de entrevistas e diário de afetação para a discussão de outras temáticas do conteúdo programático desta.

Por meio da análise das narrativas elaboradas a partir das entrevistas realizadas com grupos de estudantes envolvidos na intervenção pedagógica, sobre suas impressões quanto à participação na atividade proposta, procuramos delinear um cenário visando tecer um olhar acerca das possibilidades e potencialidades dessas mobilizações que foram realizadas junto à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, no processo de formação inicial de professores de Matemática.

A condução de nossas análises, decidimos realizar por meio de duas instâncias: uma análise de singularidades e outra, uma análise de convergências. A primeira, propôs apresentar as particularidades presentes em cada entrevista com os grupos de estudantes. Nesse sentido, buscamos registrar nossas percepções de como cada narrativa se apresentou, seu fio condutor, suas marcas. Já na segunda instância, denominada de “análise de convergências”, a partir das diversas percepções que se obteve ao longo da estruturação da primeira fase de análise e do cotejamento de informações obtidas nas diferentes narrativas, buscou-se configurar o objeto de estudo de forma mais ampla e na direção dos objetivos da pesquisa mais propriamente. Desse modo, propusemos elencar elementos que se apresentaram com maior recorrência nas falas dos colaboradores em suas narrativas, no caso desta pesquisa, sobre os elementos destacados pelos entrevistados no que tangeu ao trabalho

com as narrativas e a HO durante a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.

Compreendemos que a HO teve uma função significativa na abordagem das temáticas sociais contemporâneas propostas durante a disciplina, pois o contato dos estudantes com professores em serviço e suas narrativas sobre suas vivências de formação e seus enfrentamentos com relação ao tema estudado, possibilitou aos(as) licenciandos(as) se reportarem à posição de profissionais e refletirem sobre como agir em situações como as vivenciadas e relatadas por seus entrevistados, possibilitando a estes se colocarem na posição de profissionais e refletirem sobre as diversas situações como aquelas relatadas por seus entrevistados. Além disso, tal proposta proporcionou a familiarização desses estudantes com procedimentos de pesquisa, tais como: coleta, entrevistas, transcrição, textualização e análise de dados, sendo uma experiência que lhes permitirá melhor compreender algumas das várias dimensões de sua atuação docente e instrumentalizar-se para novas pesquisas no âmbito educacional.

Por outro lado, as abordagens fazendo uso de outras formas narrativas, cujo intuito foi sensibilizar os(as) licenciandos(as) para outras temáticas tratadas na ementa da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática, conduziu esses estudantes para uma forma mais ativa de aprendizagem e de pesquisa. Desta forma, acreditamos que, ao possibilitar esse contato dos(as) licenciandos(as) com diferentes narrativas que permitem uma problematização adequada do conteúdo e de outras questões pertinentes ao contexto educacional, possibilitou o desenvolvimento de uma compreensão crítica e uma autorreflexão acerca de sua formação, de suas concepções da profissão de professor(a) e de sua atuação como futuro professor(a).

Diferentemente da abordagem pedagógica envolvendo as entrevistas realizadas pelos grupos de estudantes sob a luz da HO, a abordagem com essas outras formas narrativas esteve mais direcionada para a História da Educação Matemática Brasileira, de modo a relacionar aspectos da educação matemática relativos a um passado, enquanto que as narrativas envolvendo a HO desenvolvidas pelos estudantes envolveram temáticas mais contemporâneas.

No que tange às possibilidades e potencialidades das temáticas sociais contemporâneas trabalhadas pelos grupos de estudantes na disciplina sob a metodologia da HO, compreendemos que todas as discussões que envolveram tais questões sociais, proporcionaram uma discussão maior englobando as desigualdades sociais, como também, a

inclusão. Embora a inclusão tenha sido tratada de uma maneira mais pontual por um grupo, evidenciamos que, de alguma maneira, todos os grupos discutiram acerca da inclusão, como também das desigualdades sociais, pois quando se fala em uma Educação Inclusiva, não nos direcionamos apenas aos alunos com deficiências, mas sim para a inclusão de todos, ou seja, da inclusão daquele aluno com dificuldades na aprendizagem, da inclusão de outros alunos que também são colocados em situações de segregação. Deste modo, o processo de inclusão deve ser compreendido como um movimento que envolve todos, sem exceção, isto é, um movimento ligado à valorização de TODAS as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, classe social, raça, gênero, etc.

Sendo assim, todas as temáticas estudadas pelos grupos de estudantes discutiram a questão das desigualdades e como elas afetam a sociedade, sobretudo, como refletem na educação. Embora sejam assuntos bastante presentes em nossa sociedade contemporânea, pouco se é discutido, de modo a existir ainda uma grande barreira, uma falta de debate e de representatividade, acarretando tanto em silenciamentos e em permanências de práticas de racismo e injúrias raciais na sociedade, além do pouco avanço no que tange às igualdades étnicas no país. Daí, a importância de se problematizar aspectos como esses em cursos de formação de professores de Matemática, sendo importante para esse professor, tanto para o trabalho que ele desenvolve, estar atento à essas questões, como para a realidade que ele vai encontrar e também para a sua vida enquanto educador.

Nesta direção, (re)conhecer a emergência do debate acerca dessas temáticas e diversidade no contexto escolar, consiste numa proposta de educar para um processo de humanização e respeito mútuo entre os/as indivíduos/as, sendo a escola, por sua vez, um lugar privilegiado para tratamento dessas temáticas, devido a diversidade de sujeitos/as e experiências que advém de diferentes espaços socioculturais.

Por fim, as narrativas dos(as) licenciandos(as) revelaram quantas **descobertas** o trabalho com a HO e as narrativas trabalhadas em sala de aula proporcionaram para eles(as) com relação às temáticas abordadas. Além disso, tais abordagens promoveram um lugar/espço para se discutir assuntos de caráter social que são problemáticos, delicados, importantes e complexos e que tem a ver com a formação do professor, pois envolvem questões que podem/vão aparecer na vida profissional deles e esses espaços dificilmente aparecem em outros contextos da licenciatura.

Nossa análise ainda apontou algumas limitações e enfrentamentos que correspondem, de um modo geral, ao que percebemos a partir de nossas observações no desenvolvimento da

disciplina, bem como nas narrativas dos estudantes. Dentre as limitações que percebemos e que também foram expressas pelos licenciandos(as), refere-se ao **tempo**, principalmente por ser uma disciplina com uma carga horária reduzida, acarretando em muita demanda para pouco tempo, como foi o caso da escrita do diário semanal. Segundo os estudantes, o prazo e entrega deste material era curto, considerando que seria necessária uma maior flexibilidade nos prazos por estarem comprometidos também com outras atividades em diferentes disciplinas.

Outra limitação que constatamos foi em relação à abordagem da HO como metodologia de pesquisa para os estudantes, não sendo suficiente uma aula para apresentar e discutir acerca de seus aspectos e procedimentos utilizados. Nessa direção, os estudantes elencaram algumas sugestões de melhorias, caso a proposta seja desenvolvida novamente na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” ou até mesmo abordada em outras disciplinas da Licenciatura, dentre elas, explorar mais a metodologia da HO, seja por meio de uma oficina ou se destinasse a aula de terça-feira que era de uma hora, só para falar sobre a metodologia e dar os encaminhamentos sobre o trabalho que foi realizado.

Ainda nas narrativas dos estudantes, foi possível constatar algumas sugestões que, segundo eles, poderiam potencializar tal atividade, dentre elas, *levar o debate para fora da sala de aula* de forma a oportunizar um momento de discussão, de representatividade e tomada de consciência com toda a comunidade universitária e não apenas só com os alunos da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” do curso de Licenciatura em Matemática.

Por fim, destaco minha formação como pesquisadora, como futura formadora de professores, que foi, sem dúvida, marcada por esta pesquisa. Primeiramente, desde a constituição do projeto de pesquisa, no qual, já delineava direcionamento para a sua efetivação, a cada contribuição realizada pela orientadora desta pesquisa e pelo GHOEM, a cada troca de experiências com a professora Iara, foi possível compreender e encontrar-me na proposta desta pesquisa. A participação na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” me foi uma oportunidade antes não vivenciada, a qual me proporcionou ter o contato próximo com minha futura realidade ao fazer parte das discussões propostas em cada aula.

Portanto, não me distancio do entendimento de nossos colaboradores, mas me coloco como um deles à procura de ser uma professora que busca pela aprendizagem de seus alunos e sua própria como futura formadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004 (a). v. 1.

ALMEIDA, W. M. **Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública**. In: PIOTTO, D. C. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 239-269.

APRILE, M. R; BARONE, R. E. M. **Educação superior: políticas públicas para inclusão social**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, jan./jul. 2009.

ASSIS, Y. S. (2014). **A experiência das ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe**: os cursos de Direito e Medicina. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

BARROS, D. D. **Formação inicial de professores de Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva**: contribuições da disciplina de Libras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2017.

BARROS, Denner Dias. **Leitura e escrita de mundo com a matemática e a comunidade LGBT+: as lutas e a representatividade de um movimento social**. 2021. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual paulista, 2021.

BAÚ, M. A. **Formação de professores e a educação inclusiva**. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia (Medianeira/PR), v. 2, n. 10, p.49-57, set. 2014 ISSN: 2175-1846.

BEYER, H. O. A. **A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n.22, 2003.

BOLIVAR, A. B. **‘De nobis ipsis silemus?’: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación**. In Revista Eletrónica de Investigación Educativa. Barcelona, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Casa Civil. Coordenadoria Nacional Para Integração De Pessoas Portadoras De Deficiências. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

CARRARA, S. et al. (Orgs.). **Gênero e diversidade na Escola: Formação de Professores/as em Gênero, Orientação sexual e Relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CASSAB, L. A. **História Oral: miúdas considerações para a pesquisa em Serviço Social**. SERVIÇO SOCIAL EM REVISTA (IMPRESSO), [www.ssrevista.uel.br](http://www.ssrevista.uel.br), v. 5, p. 5/2, 2005.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2021**, São Paulo: FBSP, 2021.

CHAPMAN, O. **Narratives in Mathematics teacher education**. In: TIROSH, D.; Wood, T. (Ed.). *Tools and Processes in Mathematics Teacher Education*. Sense Publishers, v. 2, p.15-38, 2008.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X. . **A Importância da Sociologia da Educação na Formação do Educador: a visão dos alunos e professores do curso de Pedagogia da UFPB**. In: X Encontro de Iniciação à Docência: desafios da indissociabilidade entre ensino e extensão, 2007, João Pessoa/Pb. Anais do X Encontro de Incentivo à Docência. João Pessoa/Pb: Editora Universitária UFPB, 2007. v. 1. p. 1-8.

COSTA, I. C. S. **A Sociologia da Educação na Formação de professores: Potencialidades e Limitações**. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garret – Grupo Lusófona, ESEAG, Lisboa, 2013.

COSTA, J. F. **A política de assistência estudantil para além do auxílio financeiro – Realidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**. Orientadora: Dyane Brito Reis Santos. 2017. 59 f. Monografia (Serviço Social) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, Bahia, 2017.  
Disponível em: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Duek, V. P., Bezerra, J. S., & Bezerra, J. S. (2010). **Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. *Revista Educação Em Questão*, 38(24). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4032>

FAVARO, M.R.G. **O Ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia da**

FERNANDES, D. N. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão: Cartas para uma Cartografia Possível**. 2011. 388f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

FERNANDES, F. S. **Composições Narrativas do Constituir-se Educador Matemático**. Projeto de Pesquisa (Tese – Unesp), 2013.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibepex, 2007.

FERREIRA, M. de M. **História do tempo presente, história oral e ensino de história**. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (Org.). História oral e práticas educacionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 125-136.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2006.

FLUGGE, F.C. G. **Potencialidades das narrativas para a formação inicial de professores que ensinam matemática**. 2015. 254 p. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2015.

FORNEL, I. C. F.; ROSA, R.; **A necessidade da formação de professores para atuar na educação inclusiva**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>.

FOUCAULT, M. **Polémique, politique et problématisations**. In: **Dits et Écrits**, vol. IV, Paris, Gallimard, 1997, pp. 591-598. Originalmente publicado como: Polemics, Politics and Problematizations. Entrevista a P. Rabinow, maio de 1984. in RABINOW (org). The Foucault Reader, N. York, Pantheon Books, 1984, pp. 381-390. Trad. Por ASSMANN, S. (UFSC- CFH/CED), 2021. Disponível em: [https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/polemica\\_politica\\_problematiz.htm](https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/polemica_politica_problematiz.htm)

FRAGOSO, W. C. **História da Matemática: uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, D. S. L.; SOUZA JR, A. J. **Importância do Memorial enquanto estratégia de formação profissional no Projeto Veredas**. Olhares & Trilhas (UFU), v. 5, p. 23-31, 2004.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. **As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática**. Horizontes: EDUSF, v. 25, p. 63-71, 2007. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75269025/horizontes+volume+25+numero+01+2007.htm>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing**. New York: Oxford University Press, 2007.

FRIEDRICH, R. (2015). **Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

GARCIA, R. M.C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação [on-line], v.18 n.52, p.101-119.2013. ISSN 1413-2478.

GARNICA, A. V. M. **História oral e educação matemática: um inventário.** In: Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 2, n.1, p. 137-160, 2006.

GARNICA, A. V. M. **A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro.** Comunicação apresentada no V Congresso Ibero Americano de Educação Matemática, Porto, jul. 2005.

GARNICA, A. V. M. **Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáfora para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática.** ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Santa Catarina, v.6, n.1, p. 35-60, abril, 2013.

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. **História Oral e Educação Matemática.** In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 1, p. 77-98. (Coleção Tendências da Educação Matemática).

GARNICA, A. V. M. **História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação.** Zetetiké. CEMPEM-Unicamp, Campinas, v.11, n.19, p. 09-55, 2003.

GARNICA, A. V. M. **Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática.** Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 32, p. 20-35, 2010.

GARNICA, A. V. M. **Sobre o lugar da História na Formação de Professores de Matemática: um ensaio.** Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, v. 1, p. 27-50, 2017.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H da. **Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral.** Bolema, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011.

GARNICA, A.V. M. **A Tessitura da trama: Memória, História, Oralidade, Pesquisa Qualitativa e Educação Matemática num estudo de interfaces.** Projeto de Pesquisa – CNPq, 2002.

GOMES, M. L. M. **Escrita Autobiográfica e História da Educação Matemática.** Bolema, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012.

GOMES, M. L. M. **Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas.** Perspectivas da Educação Matemática, Campo Grande: UFMS, v. 8, p. 587-606, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1465>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GOMES, M. L. M.; TIZZO, V. S.; SILVA, H. da. **Narrativas Biográficas e Autobiográficas na (e para a) Formação de Professores.** In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, 2002. Disponível em <http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.9.0.38-47>. Acesso em 4 fev. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2003, v. 29, n. 1, p. 167-182. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em 4 fev. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984. Disponível em <https://goo.gl/VFdjdq>. Acesso em 2 mar. 2020.

GUARNIERI, F. V. (2008). **Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS. **Programa de Ensino de Disciplina: História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática, 2015.** Disponível em: <<http://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/edm0069-historia-e-sociologia-da-educacao-questoes-da-educacao-matematica.pdf>> Acessado em 10 de Junho de 2018.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, São Paulo: CORTEZ, 2004.

KNIJNIK, G. **O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática? Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática.** Educação Matemática: um compromisso social. Recife (PE), Junho de 2004.

KROEFF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. **Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção.** ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA (ONLINE), v. 2, p. 464-480, 2020.

LEITE, V. C. **Projeto Institucional PIBID-UFPEL (2013).** Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/pre/files/2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID->

[UFPEL.pdf?file=2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-UFPEL.pdf](#). Acesso em 20 mai. 2020.

LIMA, M. L. F. (2014). **Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LIMA, P. C. **IMAGINAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**. 2022. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2022.

LIMA, P. C. **Imaginação Pedagógica, Educação Matemática e Inclusão: em busca de possibilidades para aulas de Matemática**. INTERMATHS, vol. 2, n. 1, an - Jun 2021, p. 121 – 137. Disponível em < 10.22481/10.22481/intermaths.v2i1.8595>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LIMA, S. O. **Trajetória de resistência: desafios para o acesso e permanência de mulheres estudantes indígenas do CAHL/UFRB**. Orientadora: Jurema Machado de Andrade Souza. 2019. 73 f. Monografia (Serviço Social) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, Bahia, 2019.

LLEWELLYN, K. R. **De volta para ao futuro: o poder político da História Oral na educação**. In: RODEGHERO, C.S. GRINBERG, L. FROTSCHER, M. (Org.). História Oral e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **A história (oral) da educação: algumas reflexões**. v.9, n.47, p.21-

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas as diferenças: a contribuição do LEPED** (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Goncalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 387. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E.. SILVA, K. A. **Quem conduz a narração é o ouvido: mobilizações da História Oral na Educação Matemática**. Perspectivas da Educação Matemática, v. 12, n. 29, p. 402-412, 21 dez. 2019.

MATOS, E. S. **A presença indígena na UFRB: estudo sobre ingresso e permanência dos/as estudantes indígenas no centro de formação de professores da UFRB**. Orientadora: Fátima Aparecida Silva. 2018. 70 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, Bahia, 2018.

MATUCHESKI, S. **Diferenciação e Padronização: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2016.

MENDES, I. A. **História da educação matemática na formação de professores de Matemática: uma experiência disciplinar na UFRN**. Revista de História da Educação Matemática, v. 2, p. 185-199, 2016.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. **História na Educação Matemática: propostas e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 198p.

Minto, L. W. (2013). **Ensino Médio e Ensino Superior em São Paulo: Notas críticas sobre o PIMESP**. Educação em Revista, Marília, v. 14, n. 2, p. 53-68, Jul.-Dez.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. **Educação escolar e culturas: construindo caminhos**, Revista Brasileira de Educação, n. 23, mai-ago. 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39- 67.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**: In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. da. **Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014.

NAKAMURA, M. E. F. P. **Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960**. 2017. 627 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2017.

O. Skovsmose, Inclusions, meetings and landscapes. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. Penteado and O. Skovsmose (Eds.), Inclusive mathematics education: State of the art research from Brazil and Germany Cham. Switzerland: Springer, 2019. pp. 71-84.

OLIVEIRA, M, C. A. **História da educação matemática como disciplina na formação de professores que ensinam Matemática**. Cadernos de História da Educação (ONLINE), v. 16, p. 653-665, 2017.

OLIVEIRA, M, C. A; FRAGOSO, W. C. **História da Matemática: história de uma disciplina**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 11, p. 625/01-643, 2011.

OLIVEIRA, R. M. A. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação**. Revista de Educação Pública, Cuiabá: UFMT, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai./ago. 2011. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAÚJO, C. M. **Formação de professores no Portal do Professor do MEC: Discurso Inclusivo X Discurso Médico.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140. jul.-set. 2017. p.829-846.

O'NEIL, Cathy. **Armas de Destruição da Matemática: Como o Big Data Aumenta a Desigualdade e Ameaça a Democracia.** Nova York: Crown, 2016. ISBN 9780553418811

PENTEADO, M. G., *et al.* (2018). **Difference, inclusion and mathematics education in Brazil.** In: RIBEIRO, A. J., L. *et al.* (Eds.). *Mathematics education in Brazil.* Cham, Switzerland: Springer. 2018. p. 265–278.

PERES, Wiliam Siqueira. **Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira.** In: *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Brasília. p. 221-234. MEC/UNESCO, 2009.

PLETSCH, M.D. **Formação de Professores e Inclusão para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156. Editora UFPR. 2009.

PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, A. **What Makes Oral History Different?** In: GIUDICE, L.D. (Ed.) *Oral History, Oral Culture and Italian Americans.* New York: Palgrave Macmillan, 2009.

QUEIROZ Jr. E. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas.** 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

RABELO, I. G.; RODRIGUES, R. S. **A História da Educação e a Formação Docente: possibilidades e contribuições para uma prática emancipada e emancipadora.** V CINFE: Congresso Internacional de Filosofia e educação, v. 1, p. 1, 2010.

REIS, P. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação.** NUANCES: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte. Minas Gerais. Letramento, 2017.

RIOS, D. F. **Contribuições dos Lugares de Memória para a Formação de Professores de Matemática.** Acta Scientiae, v.17, p. 5-23, 2015.

ROBALLO, E. D. F.; CEOLIN, L. P. S.; CORTES, M. **Sistema de reserva de vagas nas instituições de ensino superior federais: o nível de conhecimento desta política pública por parte dos alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas do município de São**

**Borja.** Revista de Estudos Interdisciplinares – CEEINTER, v. 1, n. 3, nov-dez, 2019. ISSN 2674-8703.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. Editora UFPR. 2011.

RODRIGUES, M.U.; MISKULIN, R. G. S.; SILVA, L. **Potencialidades do PIBID/ Matemática para a Formação de Professores no Brasil.** Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - *Especial*, p. 573-590, jan./jun.2017 ISSN: 2447-4223.

ROSA, F. M. C. da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: Análises de Memoriais de Formação.** 2013. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SANTANA, J. D. L; SILVA, M. A; LAGE, A. C. **GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: Caminhos para uma Educação em Direitos Humanos.** VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, set, 2018. Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. de. **História Oral na sala de aula.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Práticas Docentes). 206 p.

Santos Junior, R. R. (2016). **Política de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015).** Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. SANTOS, B. S.; DAVAGLIO, T. R.; LETTNIN, C.C.; SPAGNOLO, C.; NASCIMENTO, L. M. **Educação Superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência.** RBPAAE - v. 33, n. 1, p. 073 - 094, jan./abr. 2017.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SANTOS, J. S.; REIS, C.S.; SANTOS, J.N.; FONTELES, S. B. A.; BARRETO, N. S. E.; BRITO, J. A. G. **Políticas Afirmativas: Acesso e Permanência Estudantil em Universidades Públicas.** Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais, v. 5,n. 1, mai, 2022. ISSN 2596-2833.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111/2012.** In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 03 fev. 2012, Seção I, p. 46.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 126/2014.** Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 14 jun. 2014, Seção I, p. 21 - 23.

SÃO PAULO (Estado). **Indicação CEE nº 127/2014.** In: Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 05 jun. 2014, Seção I, p. 28.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na Universidade**. In: Cadernos de Pesquisa.

SCHWARZSTEIN, D. **Uma Introducción al uso de La História Oral en el aula**. Fundo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

Silva GWS, Souza EFL, Sena RCF, Moura IBL, Sobreira MVS, Miranda FAN. **Cases of violence involving transvestites and trans-sexuals in a northeastern Brazilian city** Rev Gaúcha Enferm. 2016 jun;37(2):e56407. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.02.56407>.

SILVA, A. O. **A importância do ensino da História da Educação no curso de Pedagogia para a Formação de Professores**. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 2013.

SILVA, H. da. **A história oral como abordagem em espaços formativos formais de professores de Matemática**. HISTEMAT. Ano 2, N. 3, 2016.

SILVA, H. da. **A História Oral como Instrumento no Desenvolvimento da Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática**. Projeto de Pesquisa. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SILVA, H. da. **Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade**. 2006. 448f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SILVA, H. da. **Grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática: dos estudos sobre intervenções na formação de professores**. VII SIPEM- Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Foz do Iguaçu, 2018.

SILVA, H. da. **Integrando história oral e narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras na formação inicial de professores de matemática**. Revista Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 18, n. 3, p. 269-285, set./dez. 2013.

SILVA, H. da. **Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)**. Projeto de Pesquisa enviado ao CNPq. Edital MCTI nº 001/2016 Universal.

SILVA, H. da. **Oral History in Mathematics Education: Possibilities for Effective Intervention in Teaching**. In: Antonio Vicente Marafioti Garnica. (Org.). History of Mathematics Education. 1ed.: Springer International Publishing, 2019, v. , p. 47-66.

SILVA, H. da; BARALDI, I.M.; GARNICA, A.V. M. **Sentidos para a Pesquisa com Narrativas (em Educação Matemática)**. In: FLORES, C.R.; CASSANI, S. (Org). Tendências Contemporâneas nas Pesquisas em Educação Matemática e Científica: sobre linguagens e práticas culturais. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 54-76.

SILVA, H. da; GUTZLAF, T. F. **Memória, Escola e Educação Matemática: constituindo acervos digitais.** In: XIV Encontro Nacional de História Oral, 2018, Campinas. Testemunhar Imagens - História Oral e Registros Áudio-visuais. Campinas: Associação Brasileira de História Oral e Unicamp, 2018. v. Único. p. 1-13.

SILVA, H. da; SANTOS, J. R. V. **Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral.** In: ANGELO, C. L. et al. (Org.). 253 Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática – 20 anos de história. 1. ed. São Paulo: Midiograf, 2012, p. 110-128.

SILVA, M. **Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 107-129, set./dez, 2017.

SOARES, Z. P; MONTEIRO. S. S. **Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios.** Educar em Revista, núm. 73, pp. 287-305, 2019. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C.; DELORY-MOMBERGE, C.; SUÁREZ, D. H. **Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica.** TEIAS. Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan./abr. 2010, p. 1-17.

SOUZA, L. A. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar.** 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

SOUZA, L. A.. **Narratives and Their Power Against Silencing in and by Scientific Research. History of Mathematics Education.** In: Antonio Vicente Marafioti Garnica (Org). History of Mathematics Education. 1ed.: Springer International Publishing, 2019, v. , p. 101-113.

SOUZA, L. A.; CURY, F. G.; SILVA, H. **Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na educação matemática.** In: Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática, 1., 2011. Covilhã, Lisboa. **Anais...** Portugal: APM, 2011.

SOUZA, L. A.; RIOS, D. F.; SILVA, H. . **O que pode a história da educação matemática em espaços não disciplinares?** In: Bruno Alves Dassie; David Antonio da Costa. (Org.). História da Educação Matemática e Formação de Professores. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, v. Único, p. 121-150.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro - as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, R. F. de. **Vestígios da cultura material escolar.** Revista Brasileira de História da Educação, nº 14 maio/ago. 2007.

SUÁREZ, J. M. C. **Denúncias e anunciações sobre camadas de vulnerabilidade social e Educação Matemática junto a um grupo de mulheres pretxs que assumiram empoderar-se por meio da tecnologia.** 2020. 148 p. Dissertação – (mestrado) –

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2020.

TEIXEIRA, I. A. de C.; NUNES, C. M. F.; BARBOZA, M. das G. A. F. **Só cada um sabe a dor e a delícia de contar o que é: viveres de 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. 407-432. (Coleção Contextos da Ciência).

TIZZO, V.S. **A história oral como uma abordagem didático-pedagógica 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 “Júlio de Mesquita Filho”, 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.

TOILLIER, J. S. **A Formação do Professor (de Matemática) em Terras Paranaenses Inundadas.** 2013. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: < <http://www2.fc.unesp.br/ghoem>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

**Universidade Estadual de Londrina.** In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação-invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil, 2011, Vitória Es.: VI Congresso Brasileiro de História da Educação - invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA- PRÓ- REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD). **Núcleos de Ensino - Apresentação.** Rio Claro, 14 fev.2018. Disponível em: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA- REITORIA. **Ofício circular nº 03/2018.** São Paulo, 14 fev.2018. ASSUNTO: Estágio Supervisionado em Docência. v. 37, n. 130, p. 99 – 134 jan/abr. 2007.

VALENTE, W. R. **História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática.** Bolema, Rio Claro, v. 23, n. 35A, p. 123-136, abr. 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. 267f. 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.

## ANEXOS

**Anexo 1- Programa de Ensino da Disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”**

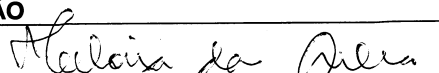
PROGRAMA DE ENSINO DE DISCIPLINA			
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS UNESP - Câmpus de Rio Claro			
CURSO:		Matemática(Licenciatura)	
DEPARTAMENTO		Educação Matemática	
RESPONSÁVEL:			
IDENTIFICAÇÃO			
CODIGO	DISCIPLINA	SERIAÇÃO IDEAL	ANUAL/SEM
EDM0069	História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática	3º.ano	1º. semestre
OBRIGATÓRIA/ OPTATIVA	PRÉ E CO-REQUISITO	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL
Obrigatória		3	45
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:			
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEÓRICO- PRÁTICAS	OUTRAS
45			
OBJETIVOS			
(ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de)			
<p>Propiciar ao estudante aprofundar-se em questões sobre a História e a Sociologia da educação, mais especificamente da educação matemática, com o objetivo de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer as dimensões sociológica e histórica do processo educativo da matemática;</li> <li>2. Compreender a educação matemática em seus aspectos histórico-sociais, inserida em redes complexas de relações sociais que caracterizam as sociedades humanas;</li> <li>3. Estudar e compreender, por um lado, a presença da Matemática no currículo escolar, e por outro, e de forma complementar, estudar e compreender a presença da Matemática nas sociedades.</li> <li>4. Desenvolver a capacidade do aluno de escrita, de leitura e interpretação, e de expressão oral, entendendo que o domínio da língua portuguesa em suas diferentes dimensões é de fundamental importância para a atuação dos futuros professores.</li> </ol>			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questões básicas da Sociologia e da História da Educação. O papel da educação na sociedade e em seu desenvolvimento histórico. Relações entre escola e sociedade. A escola como grupo social e historicamente constituído.</li> <li>2. Questões relacionadas às relações étnico-raciais - incluindo sociedades indígenas brasileiras e comunidades afro-descendentes, e modos como se presentificam na educação e no ensino de Matemática.</li> <li>3. Questões sobre a história afro-brasileira e africana, e suas relações com a Matemática e seu ensino.</li> </ol>			

<p>4. Questões concernentes ao Ensino da Matemática: relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; papéis sociais da matemática; papéis da matemática no conjunto das ciências contemporâneas; a matematização da natureza; a matemática no Currículo Escolar.</p> <p>5. O impacto de fatores sociais, históricos, políticos e epistemológicos, na formulação de políticas públicas sociais e de educação.</p>
<p><b>METODOLOGIA DE ENSINO</b></p>
<p>O curso privilegiará o estudo do conteúdo programático por meio da apresentação do professor e por seminários feitos pelos alunos com base em pesquisa - individual e coletiva, sobre temas referentes à História, à Sociologia e à Educação Matemática.</p>
<p><b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b></p>
<p>O aluno será avaliado de diferentes formas, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- provas escritas;</li> <li>- apresentação oral;</li> <li>- trabalho em equipe;</li> <li>- assiduidade;</li> <li>- participação nas atividades propostas em sala de aula ou extraclasse.</li> </ul>
<p><b>RECUPERAÇÃO (Resolução UNESP 75/2016)</b></p>
<p><i>Artigo 12 - Ao aluno matriculado regularmente em disciplina semestral ou anual deverá ser concedida a oportunidade de recuperação durante o desenvolvimento da disciplina, inserida no processo de ensino e de avaliação.</i></p> <p><i>Parágrafo único - O professor responsável pela disciplina deverá propor os diferentes procedimentos e instrumentos que incluem a recuperação no processo de ensino e de avaliação, os quais devem ser descritos nos Planos de Ensino e aprovados pelos Conselhos de Curso e pelos Conselhos Departamentais, onde houver.</i></p> <p><b>(descrição do processo de recuperação)</b></p> <p>Visando sanar eventuais dúvidas e/ou promover nova oportunidade de aprendizagem a alunos que apresentarem baixo desempenho durante o desenvolvimento da disciplina, o docente poderá: disponibilizar novos materiais envolvendo os conteúdos abordados na disciplina e, sobre eles, propor sínteses por escrito e seminários, realizar correções dialogadas das avaliações aplicadas, propor atividades em grupo, resolver exercícios e problemas extras, ou outras atividades semelhantes.</p> <p>A avaliação da aprendizagem do aluno considerará seu desempenho nas atividades propostas acima e/ou em nova atividade escrita e individual.</p> <p>Será considerado aprovado, com direito aos créditos da disciplina, o aluno que, além da exigência de frequência mínima de 70%, obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco) na avaliação acima.</p> <p>Para o aluno que tenha a frequência exigida e não tenha alcançado a nota 5 (cinco) durante o desenvolvimento da disciplina, é obrigatório o oferecimento de um exame final, conforme o artigo 81 do Regimento Geral.</p> <p>A nota final do aluno após a aplicação do exame será a média aritmética simples entre a nota obtida antes do exame e a nota do exame final. Assim, o aluno será considerado aprovado caso obtenha nota final igual ou superior a 5 (cinco).</p>

<b>EMENTA</b> (tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)
<p>Questões Básicas da História e da Sociologia da Educação e da Educação Matemática. Questões concernentes ao Ensino da Matemática. O conhecimento humano, em geral, e em particular da matemática. História das Relações Étnico-raciais. História Afro-brasileira e Africana e suas Relações com a Educação Matemática. Diferentes abordagens do ensino da Matemática e da Educação Matemática dos pontos de vista histórico e sociológico.</p>
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CARRAHER, T., CARRAHER, D. E.; SCHLIEMANN, A. <i>Na vida dez, na escola zero</i>. São Paulo: Cortez Editora, 1989.</li> <li>2. CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. <i>Teoria &amp; Educação</i>, Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229.</li> <li>3. CRESPI, F.; FORNARI, F. <i>Introdução à sociologia do conhecimento</i>. Bauru: Edusc, 2000.</li> <li>4. D'AMBROSIO, U. <i>Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</li> <li>5. FANTINATO, M. C. C. B. <i>Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos</i>. Rio de Janeiro: Editora da UFF.</li> <li>6. GARNICA; A. V. M.; SOUZA, L. A. <i>Elementos de História da Educação Matemática</i>. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.</li> <li>7. GERDES, P. <i>Etnomatemática: reflexões sobre Matemática e diversidade cultural</i>. Ribeirão: Edição Húmus, 2007.</li> <li>8. GHIRALDELLI JÚNIOR, P. <i>História da Educação Brasileira</i>. São Paulo: Cortez, 2006.</li> <li>9. MANACORDA, M. A. <i>História da Educação: da antiguidade aos nossos dias</i>. São Paulo: Editora Cortez, 1992.</li> <li>10. MEDEIROS, J. B. <i>Redação científica: a prática de fichamento, resumo e resenhas</i>. São Paulo: Atlas, 2014.</li> <li>11. MIGUEL, A. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. <i>Educação e Pesquisa</i>, v. 31. n. 1, p. 137-152, jan/mar 2005.</li> <li>12. ROMANELLI, O. de. <i>O. História da Educação no Brasil (1930/1973)</i>. 36 ed. Petrópolis. Vozes, 2010. 269 p.</li> <li>13. SKOVSMOSE, O. <i>Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade</i>. São Paulo: Cortez Editora, 2007.</li> <li>14. SKOVSMOSE, O. <i>Educação matemática crítica: a questão da democracia</i>. Educação matemática crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.</li> <li>15. VALENTE, W. R. (Org.). <i>História da Educação Matemática no Brasil: problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-metodológicas e histórias elaboradas</i>. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.</li> <li>16. VIANNA, C. R. <i>História da Matemática, Educação Matemática: entre o Nada e o Tudo</i>. <i>Bolema</i>, v. 23, n. 35B, p. 497 a 514, abril 2010.</li> </ol>

**APROVAÇÃO**

CONSELHO DO DEPARTAMENTO: Ad Referendúm

  
\_\_\_\_\_  
Chefe do DepartamentoCONSELHO DE CURSO: 05/12/2017  
\_\_\_\_\_  
Coordenador de CursoCONGREGAÇÃO: 18 JAN. 2018  
\_\_\_\_\_  
Diretor da Divisão Técnica AcadêmicaEliana Corrêa Contiero  
Divisão Técnica Acadêmica  
Diretora de Divisão

## APÊNDICES

### 1. Memória Individual dos grupos de estudantes

#### 1.1 Memória Individual do grupo “Questões Raciais”

História e Sociologia da Ed. – Questões da Ed. Matemática – Lic. Matemática/ IGCE/ Unesp/ RC  
 Profa. Iara Leticia Leite de Oliveira

Nome: Leide Helena de Lima, Karen e Felipe  
 1º sem/2019

#### ATIVIDADE: Memória individual sobre Tema de Trabalho Final

Escreva sobre o tema que escolheu para realizar o seu trabalho final nessa disciplina. Diga o porque dessa escolha, o que já conhece do tema, referências, etc. Por fim, destaque o que perguntaria para uma pessoa disposta a te dar conselhos sobre esse tema e quem deseje entrevistar.

Escolhemos o tema: Questões Raciais, ele foi a nossa escolha pois vemos sempre que ainda há uma grande barreira na educação, no que se diz respeito à representatividade no que se diz respeito à raça. Com as cotas raciais, aumentaram o número de negros, por exemplo, nas universidades, mas é pouco ainda. Queremos nas pesquisas saber o porquê dessa desigualdade e buscar possíveis soluções para os problemas envolvidos nesse tema.

---

Sobre o tema, sei o que sempre estudamos, da luta por igualdade, por respeito e quero aprender mais, e esse seminário será muito importante para isso.

---



---

O nosso entrevistado, aliás, temos dois em vista, um eu conheço e admiro muito, o outro eu já ouvi sobre e a Karen conhece, eles têm muito conhecimento em relação ao tema, aliás, eles dominam muito sobre Políticas de Ações Afirmativas, que engloba nosso tema e outros dos seminários, estou ansiosa para falar com eles...e que um deles aceite nos ajudar, mas como eles se interessam muito pela divulgação da luta que envolve o tema, eles vão amar nos ajudar.

Nós perguntaríamos sobre as dificuldades que envolvem o tema e que não são destacadas no dia a dia, perguntaríamos sobre como abrir a mente das pessoas em relação ao tema, quais Políticas Públicas têm ou devem existir sobre o tema, sobre representatividade...

Enfim, precisamos pesquisar para que as perguntas sejam elaboradas.

## 1.2 Memória Individual do grupo “Inclusão Escolar e Educação Matemática”

História e Sociologia da Ed. – Questões da Ed. Matemática – Lic. Matemática/ IGCE/ Unesp/  
RC *Profa. Iara Leticia Leite de Oliveira*

Nome: Samara Lourenço e Marina Fuzaro

1º sem/2019

### ATIVIDADE: Memória individual sobre Tema de Trabalho Final

Escreva sobre o tema que escolheu para realizar o seu trabalho final nessa disciplina. Diga o porque dessa escolha, o que já conhece do tema, referências, etc. Por fim, destaque o que perguntaria para uma pessoa disposta a te dar conselhos sobre esse tema e quem deseja entrevistar.

O tema escolhido foi: Inclusão escolar e Educação Matemática. Escolhemos este tema pela nossa vivência no Pibid e acreditamos que o desenvolvimento deste será uma forma de desenvolvermos um projeto de pesquisa nessa área e pela oportunidade de podermos fazer relações com o nosso agora. Conhecemos o conceito de inclusão escolar, exemplos e relações de inclusão escolar com a educação matemática bem como a revista Mundo da Inclusão e leis. Temos o desejo de entrevistar a professora Célia e perguntaríamos qual a visão que ela tem sobre a inclusão no Brasil?

### 1.3 Memória Individual do grupo “Questões de Gênero”

História e Sociologia da Ed. – Questões da Ed. Matemática – Lic. Matemática/ IGCE/ Unesp/ RC  
*Profa. Iara Leticia Leite de Oliveira*  
Nome: Brenna, Isabela, Matheus, Marina  
1º sem/2019

#### ATIVIDADE: Memória individual sobre Tema de Trabalho Final

Escreva sobre o tema que escolheu para realizar o seu trabalho final nessa disciplina. Diga o porque dessa escolha, o que já conhece do tema, referências, etc. Por fim, destaque o que perguntaria para uma pessoa disposta a te dar conselhos sobre esse tema e quem deseja entrevistar.

Gostaríamos de iniciar a memória relatando que o tema foi escolhido, pois acreditamos que tal assunto precisa ser discutido no maior número de ambientes possíveis, além de que a pesquisa que será desenvolvida agregará muito na nossa formação como professores.

Sobre o tema, o conhecimento que possuímos é baseado em experiências pessoais, sejam elas universitárias, nas escolas de Ensino Básico ou em qualquer outra instituição. É perceptível que desde cedo tais espaços moldam, a partir da convivência e das interações entre os indivíduos, a forma como estes devem se portar perante a sociedade.

No que tange a educação atual, ela se apresenta de uma maneira bem tradicional, ou seja, o ambiente onde o sujeito deveria se sentir à vontade para descobrir quem é e do que gosta se mostra crítico. Nele são criadas distinções entre meninos e meninas e definições do que cada um deles deveria ser e fazer. Tais imposições são feitas implicitamente por meio de ações e atividades que ditam formas de comportamento que não são totalmente naturais ao ser humano, como diz a Orientadora Educacional Adriana Giorgi Costa, em um trecho de uma reportagem para o blog dos colégios, disponível na plataforma digital do Estadão, “O gênero é constituído por características que são historicamente, socialmente e culturalmente construídas, e são assumidas individualmente através de papéis, gostos, costumes e comportamentos relacionadas a ‘ser homem’ e ‘ser mulher’”. Logo, com tais diferenças estabelecidas, cabe-nos a seguinte indagação: para quem serve essa Educação que separa, classifica e considera como normal as relações sociais desiguais entre homens e mulheres?

Acreditamos que precisaríamos de mais tempo para selecionarmos um entrevistado que seria de grande valia para a pesquisa, logo não conseguiremos citar um nome nesta memória. Porém, além de que gostaríamos de refletir em nossa entrevista sobre o questionamento feito acima, em nossa rápida busca por documentos que falem sobre o tema escolhido, encontramos o artigo de França (2017), que nos parece uma boa fonte para iniciarmos nosso trabalho.

**Referências:**

COSTA, Adriana Giorgio. “A escola e as questões de gênero”. Colégio Pentágono. 13 de junho de 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-pentagono/nao-se-fazem-mais-pais-como-antigamente/>. Acesso em: 20 de março de 2019.

FRANÇA, Fabiane Freire. “Gênero e Sexualidade na Educação Escolar: Proposições Necessárias”. Apresentado no 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11. 2017

#### **1.4 Memória Individual do grupo “Cotas na Universidade”**

História e Sociologia da Ed. – Questões da Ed. Matemática – Lic. Matemática/ IGCE/ Unesp/ RC  
*Profa. Iara Leticia Leite de Oliveira*  
Nome: Carolina, Gustavo e Tiago  
1º sem/2019

##### ATIVIDADE: Memória individual sobre Tema de Trabalho Final

Escreva sobre o tema que escolheu para realizar o seu trabalho final nessa disciplina. Diga o porque dessa escolha, o que já conhece do tema, referências, etc. Por fim, destaque o que perguntaria para uma pessoa disposta a te dar conselhos sobre esse tema e quem deseja entrevistar.

O tema “Cotas na Universidade”, foi escolhido pelo grupo, baseado na nossa experiência sobre o assunto. No grupo, há dois alunos que ingressaram na Unesp pelo sistema de reserva de vagas. E também, não pensamos só na nossa experiência pessoal, mas também do espaço em que residimos, no caso a Moradia Estudantil, que acabou sendo a nossa maior inspiração para a escolha do tema, tendo em vista de que o espaço, é um espaço de luta, e nós do grupo entendemos que as cotas também é uma luta para que todos tenham o mesmo acesso à universidade. No primeiro momento, nós pensamos em entrevistar alguns alunos que entraram na Unesp pela reserva de vagas e o que eles pensam sobre o assunto.

## **2. Roteiro de entrevista de cada tema elaborado pelos grupos de alunos**

### **2.1 Roteiro de entrevista do grupo “Questões Raciais” – Felipe, Leide e Karen**

- 1) Primeiramente, gostaríamos que você se apresentasse (Nome, ano de nascimento, cidade onde nasceu, onde viveu, família...).
- 2) Conte – nos sobre sua formação.
- 3) Como e quando você começou a se interessar pela discussão das questões raciais?
- 4) Quais as dificuldades apresentadas ao se tratar de questões raciais?
- 5) Há uma democracia racial no Brasil?
- 6) Vemos muitos relatos de racismo nas universidades, dentre eles, podemos citar o de julho de 2015, na Unesp de Bauru contra o professor Juarez Tadeu de Paula Xavier, que é militante do movimento negro e viu frases racistas, endereçadas a ele em um banheiro da Universidade. O que uma “agressão” dessas pode causar a uma pessoa? Você acha que episódios como esses servem de alerta para que algo possa ser feito para que não se repita e conscientize as pessoas em relação ao tema?
- 7) Você acha que a sociedade se mobiliza adequadamente para discutir as questões raciais e buscar soluções para os problemas que o tema envolve?
- 8) O que as práticas de caráter afirmativos tem mudado no que diz respeito às questões raciais?
- 9) Qual é o seu posicionamento acerca daqueles que afirmam que os problemas que envolvem as questões raciais residem exclusivamente na questão social?
- 10) Como deve ser pensado um currículo de matemática de forma que sejam contempladas as questões raciais?
- 11) E por fim, você gostaria de falar sobre algo que não perguntamos, mas considera relevante para o contexto da entrevista?

## **2.2 Roteiro de entrevista do grupo “Inclusão Escolar e Educação Matemática” – Marina e Samara.**

Gostaríamos que se apresentasse como gostaria de aparecer na textualização dessa entrevista (Nome, idade, quanto tempo leciona, etc).

- 1) Conte-nos sobre a sua formação, bem como seu interesse sobre inclusão escolar.
- 2) O que você pensa e diz sobre a inclusão escolar?
- 3) O que você diz sobre o ensino e aprendizagem de matemática para os alunos de educação especial?
- 4) Quais foram suas sensações ao perceber um aluno com necessidades especiais em sala de aula?
- 5) Quantos alunos com deficiência você já ensinou? Como foi essa experiência? Quais foram as deficiências apresentadas?
- 6) Relate-nos sobre algum aluno deficiente e como você fez para ensiná-lo certo conteúdo matemático.
- 7) Qual a relação entre professores e alunos portadores de necessidades educacionais especiais, bem como entre os próprios alunos?
- 8) Você já preparou uma aula que pensava ser inclusiva, mas ao final teve efeito contrário? Qual foi sua reflexão?
- 9) Quais os tipos de recursos apropriados que você acha que são apropriados para se ensinar, principalmente, um aluno com necessidades educacionais especiais?
- 10) Quais as principais dificuldades encontradas para ensinar um aluno especial?
- 11) Você tem apoio da escola?
- 12) Qual sua opinião sobre a inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular? De que forma deve ser feita tal inclusão?
- 13) Sabemos que a educação especial é fundamental para inclusão de todos os alunos ao sistema de ensino. Entretanto, precisamos voltar à instituição que forma os professores. As universidades brasileiras capacitam os estudantes de licenciaturas para atuarem com a Educação Inclusiva? No decorrer de sua graduação, você teve contato com disciplinas que tratavam da educação inclusiva?
- 14) Na sua experiência profissional, o que você tem observado hoje sobre a realidade da inclusão escolar?
- 15) Ao longo de sua carreira profissional e a partir de suas experiências, quais os desafios que você enfrentou?
- 16) O que você diria a um professor que recebe em sua sala de aula um aluno com deficiência?

### **2.3 Roteiro de entrevista do grupo “Questões de Gênero” – Brena, Isabela, Marina e Matheus.**

Com o intuito de conseguirmos a maior quantidade de informações possíveis vindas da nossa entrevistada, sobre o tema abordado, elaboramos o roteiro de entrevista a seguir.

1. Apresente-se, por favor (nome, ano de nascimento, cidade onde nasceu, onde viveu, família).
2. Fale sobre quando, onde e como foram seus estudos na educação básica.
3. Conte-nos sobre sua formação acadêmica. Quando, onde e como aconteceu? Alguma dificuldade? Quais?
4. Você teve alguém como inspiração para sua vida profissional? Quem? Como essa pessoa te inspirou?
5. Conte-nos um pouco sobre sua atuação na área da educação:
  - a. Quando e em quais escolas lecionou?
  - b. Como era a escola? (Características físicas, perfil social da comunidade em que estava inserida)
  - c. Quem e como eram os alunos?
  - d. Como eram as relações: professor-aluno, professor-professor, famílias-escola.
6. Quais as diferenças entre as desigualdades sofridas pelas mulheres, seja pela expressão de gênero ou outra característica, que você conseguiu identificar enquanto estudava ou lecionava.
7. Você identificou algum tratamento diferente para com você, por parte do corpo docente, pela gestão ou pelos seus alunos, enquanto lecionava, por você ser uma mulher trans? Se sim, como você lidou com isso? Ainda acontece?
8. Se você tivesse a opção de recomeçar, mudaria algo? O que? Porque?
9. O que, para você, é “ser mulher”? Como é ser mulher transexual?
10. Há alguns anos e ainda hoje percebe-se que existem áreas, como a Educação Básica, onde há majoritariamente a presença de mulheres e algumas outras profissões em que se há uma minoria de mulheres atuando, por exemplo, engenharias... Como você percebe a atuação da mulher em diferentes instituições de ensino e tem tido uma abertura para a mulher nessas diferentes instituições?

11. Qual é a importância de se discutir a igualdade de gênero, tanto no âmbito do gênero biológico, quanto das expressões de gênero, nas escolas/universidades, enfim, na sociedade?
12. Como você avalia a possibilidade e políticas de acesso e permanência para pessoas trans às escolas e universidades públicas no país? As universidades estão abertas e preparadas para receber pessoas trans?
13. A seu ver, quais são os desafios mais importantes, as batalhas a travar, no sentido de chegar à igualdade de gênero?
14. Como você considera que deve ser pensado um currículo seja na educação básica ou na universidade, de forma que sejam contempladas de fato questões relacionadas ao gênero e expressões de gênero?
15. Se lembra de alguma experiência marcante que gostaria de relatar? Ou, gostaria de falar sobre algo que não perguntamos, mas considera relevante para o contexto da entrevista?

## 2.4 Roteiro de entrevista do grupo “Cotas na Universidade” - Carolina, Gustavo e Tiago

1-Gostaríamos que a senhora se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista (Nome, formação, idade, quando começou sua carreira docente e pesquisadora dentro da Unesp?)

2-Por que a escolha de voltar suas pesquisas para a área de Direitos Humanos?

3-Em nossas pesquisas, notamos que há muitos que confundem Políticas de Ações Afirmativas com a questão das Cotas na Universidade, você poderia dizer com suas palavras a diferença entre elas?

4-Qual a diferença entre Cotas Sociais e Cotas Raciais?

5-Qual é o papel dos Direitos Humanos em uma discussão como essa?

6-A professora acompanhou as discussões da implementação do Sistema Reserva de Vagas da Unesp? Se sim, qual sua opinião?

7-Você acredita que com a Lei das Cotas, que garantem o acesso de alunos pobres e PPI é o suficiente para solucionar o problema? Se não, o que falta?

8-Muito se discute sobre fraudes no sistema de cotas nas Universidades, a própria Unesp esse ano, expulsou 27 alunos. Para você, a existência de uma Comissão é eficaz?

9-Segundo DECRETO Nº 7.234/Art.5º “Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.” a permanência de alunos das cotas sociais é garantida. Qual a problemática que a professora vê tendo em vista que que isso ocorre parcialmente.

10-Em 2018, atingimos 50% das vagas sendo preenchidas através do Sistema de Reserva de Vagas, para você quais as previsões para o futuro?

### 3. Carta de apresentação ao professor

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Câmpus de Rio Claro  
DISCIPLINA: HISTÓRIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO –  
QUESTÕES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



#### APRESENTAÇÃO

Esta entrevista será realizada para o fim de uma disciplina da Licenciatura em Matemática – IGCE/Unesp, Rio Claro, chamada “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”, ministrada pela professora Iara Letícia Leite de Oliveira e de um projeto de mestrado do Programa de Pós – Graduação em Educação Matemática desenvolvido por Taís Fernanda Gutzlaf em parceria com os alunos e professora dessa disciplina. Nesta entrevista o tema a ser abordado será “...”.

Seguindo uma orientação metodológica dentro do que se intitula *História Oral*, é importante advertir aos entrevistados de que os estudantes estarão em busca de aperfeiçoamento profissional através da experiência pessoal, de situações vivenciadas na escola e em sala de aula e da expressão do modo de ver do professor que narra.

Como a entrevista será áudio-gravada, o(a) entrevistado(a) terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. Entretanto, as gravações ficarão sob a guarda do entrevistador(a) e/ou da professora responsável pela disciplina, que se disponha 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 entrevistado(a)-colaborador(a) e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por esse entrevistado(a). Este(a) terá acesso total à transcrição do texto gerado a partir da entrevista e, tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgar passíveis de veto, alteração e/ou complementação.

O procedimento metodológico a ser adotado com as gravações compreende: a) uma transcrição do que foi dito; b) uma edição do que foi dito, retirando vícios de linguagem, o que chamamos de textualização; c) a apresentação desta textualização para que o entrevistado dê sua aprovação ou proponha as mudanças e acréscimos que julgar necessários; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos.

O(a) entrevistado(a) deve ter claro que se deseja traçar possibilidades de reflexão sobre o tema “.....”, sob a perspectiva de que ele(a) atuou e/ou atua como profissional da área, ou seja, como professor(a) de Matemática.

Atenciosamente,

---

Profa. Iara Leticia Leite de Oliveira

---

Taís Fernanda Gutzlaf

#### **4. Entrevistas dos alunos da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” com os professores.**

##### **4.1 Entrevista do grupo “Questões Raciais” – Felipe, Karen e Leide com o professor Airton Moreira**

###### **Textualização da entrevista com Airton Moreira**

*Entrevistador: Primeiramente, gostaríamos que você se apresentasse (Nome, ano de nascimento, cidade onde nasceu, onde viveu, família...).*

Entrevistado: Meu nome é Airton Moreira, sou de 1987. Tenho 32 anos, nasci em São Paulo, fiquei lá até os 17 anos, depois fui para São Carlos fazer Universidade, morei lá até 2012 e em 2013 mudei para Rio Claro.

*Entrevistador: Conte-nos sobre sua formação.*

Entrevistado: Eu fiz Bacharel em Ciências Sociais, mestrado em Sociologia e uma especialização em Leitura e Discurso de Imagem pela UFSCAR. E curso, à distância Licenciatura em Filosofia hoje.

*Entrevistador: Como e quando você começou a se interessar pela discussão das questões raciais?*

Entrevistado: Eu não sou especialista em Questões raciais, mas me deparei com elas durante a formação, quanto Cientista Social e como Sociólogo, também já fui professor de Questões Étnico-Culturais no cursinho pré-vestibular da UFSCAR.

*Entrevistador: Quais as dificuldades apresentadas ao se tratar de questões raciais?*

Entrevistado: A principal dificuldade que eu encontro na hora de abordar ou tratar as Questões Raciais é a resistência de boa parte das pessoas em aceitar refletir sobre essa pauta, aceitar refletir criticamente sobre suas ações ou pensamentos, especialmente como professor do Ensino Médio, do pré-vestibular, dos cursinhos preparatórios para vestibular, é perceptível

o quanto, especialmente nos espaços de escolas privadas e cursinhos privados, a discussão sucinta desconforto, resistência e muitas vezes é vista como ataque ou crítica direta aos indivíduos desses espaços. Eles muitas vezes, se veem de alguma forma questionados/atacados quando procuram refletir sobre seus privilégios e suas práticas.

***Entrevistador: Há uma democracia racial no Brasil?***

Entrevistado: O conceito de Democracia Racial já foi bastante questionado, desde quando foi criado pelo Gilberto Freyre, e hoje é quase consenso de quem estuda Questões Raciais no Brasil de que não há uma Democracia Racial no País e que esse conceito na verdade, foi utilizado até de forma ideológica para legitimar o pensamento que nega os conflitos e desigualdades quando o assunto é Questões Raciais. Não há nenhum problema em a gente acreditar que a existência de Democracia Racial seria uma utopia, um objetivo nobre no futuro, o que é interessante e também não condiz com a realidade, e não percebemos que ela não existe e que a desigualdade e a opressão racial no Brasil ainda são bastante presentes.

***Entrevistador: Vemos muitos relatos de racismo nas universidades, dentre eles, podemos citar o de julho de 2015, na Unesp de Bauru contra o professor Juarez Tadeu de Paula Xavier, que é militante do movimento negro e viu frases racistas, endereçadas a ele em um banheiro da Universidade. O que uma "agressão" dessas pode causar a uma pessoa? Você acha que episódios como esses servem de alerta para que algo possa ser feito para que não se repita e conscientize as pessoas em relação ao tema?***

Entrevistado: Episódios de ataques racistas podem se configurar de duas formas, tanto violência física, quando há uma agressão material ao corpo de um indivíduo ou grupo de indivíduos, por conta de sua raça, mas também, pode se configurar em uma violência simbólica, uma agressão à subjetividade, à identidade de uma pessoa. O caso citado da Unesp de Bauru é um caso desse tipo. Uma violência simbólica contra uma pessoa ou indivíduo pode acarretar em consequências para sua segurança, para o seu trabalho, para a sua vida pessoal, principalmente no espaço que ela trabalha, a Universidade. É fundamental que a Universidade não coloque para baixo do tapete esse tipo de situação e que todas as pessoas envolvidas, alunos, alunas, os professores, o próprio professor, os colegas de departamento,

sejam mobilizados para refletir sobre as consequências desse ato e quanto ele agrava as relações sociais internas na Universidade.

***Entrevistador: Você acha que a sociedade se mobiliza adequadamente para discutir as questões raciais e buscar soluções para os problemas que o tema envolve?***

Entrevistado: Ainda existe uma dificuldade muito grande para pautar, discutir as Questões Raciais e buscar soluções. Um exemplo disso é o fato de que só recentemente o ensino de Questões Raciais, de História Africana e Cultura Afro-Brasileira se tornou obrigatório, segundo a legislação, faz menos de Dez anos, especificamente, nesse ano, faz Dez anos, entretanto, na prática, o que a gente vê no ambiente escolar é que essas questões ainda não são debatidas adequadamente, em algumas situações, se quer são debatidas, e ou mesmo quando são, não são debatidas criticamente para suscita justamente a reflexão sobre os tempos presentes, pelo contrário, é quase como uma “perfumaria”, em termos de ser um conteúdo transmitido de maneira equivalente aos outros conteúdos, são no ensino conteudista, sem uma reflexão crítica vir acompanhada dele.

***Entrevistador: O que as políticas de caráter afirmativos tem mudado no que diz respeito às questões raciais?***

Entrevistado: As políticas de ação afirmativa não são a solução definitiva para a desigualdade racial, mas elas têm sido positivas na sociedade brasileira, porque além de suscitar o debate sobre coisas que, muitas vezes, eram silenciadas ou mal vistas de serem debatidas, elas têm de fato representado uma inclusão social em diferentes espaços para a população negra no Brasil, não só quando o assunto são as cotas raciais, mas também quando o assunto é justamente a valorização do ensino da Cultura Afro-Brasileira ou da História Africana nos espaços acadêmicos e de formação educacional, mas ainda não são suficientes, pois elas não são acompanhadas de outras políticas, por exemplo, como já foi citado, não adianta tornar obrigatório pela legislação o ensino de história africana se não existe muito conteúdo didático, para dar suporte de professores sobre isso, se não existe formação dos próprios professores no meio universitário, para que quando eles forem para sala de aula sejam capazes de debater esse assunto.

Não adianta só as cotas raciais garantirem a entrada na universidade, se não existem políticas de permanência para estudantes que têm, não apenas dificuldades por conta da condição social, mas também por conta da questão racial, enfim, elas são importantes e necessárias, mas ainda não se pode colocar toda a responsabilidade de solucionar a questão racial nas ações afirmativas como nós conhecemos hoje.

***Entrevistador: Qual é o seu posicionamento acerca daqueles que afirmam que os problemas que envolvem as questões raciais residem exclusivamente na questão social?***

Entrevistado: É evidente, nas ciências humanas em geral, e não própria sociologia que estuda as questões raciais. O recorte e os fatores que atravessam as desigualdades raciais e sociais não são sempre os mesmos, é possível uma pessoa inclusive sofrer exclusão por conta da sua cor de pele, de questões raciais mesmo sendo de classe alta, mesmo em espaços privilegiados da sociedade, ao mesmo tempo, posso citar com exemplo que tive alunos do cursinho popular, que eram da mesma realidade socioeconômica, da mesma escola, do mesmo bairro, mas as dificuldades educacionais eram diferentes, justamente por conta da questão racial, então é importante para as pessoas que não percebem essa questão ainda como questão racial e, sim, social, trazer cada vez mais dados quantitativos e também, informações qualitativas, elementos e reflexões mais aprofundadas que descrevam situações de opressão, de exclusão, de segregação racial, independente, às vezes, da questão econômica estar presente ou mesmo quando a gente está falando de espaços privilegiados ou elitizados, não necessariamente só em espaços empobrecidos ou que sofrem com a desigualdade.

***Entrevistador: Como deve ser pensado um currículo de matemática de forma que sejam contempladas as questões raciais?***

Entrevistado: Infelizmente não consigo responder, apesar de já ter acompanhado uma ou outra discussão sobre o assunto da matemática em específico, de que é possível pensar em temas de aula e abordagens que envolvam, inclusive as questões salariais, por exemplo, mas, é claro em um currículo, integrada como um todo, é mais difícil pra um professor de ciências humanas.

*Entrevistador: E por fim, você gostaria de falar sobre algo que não perguntamos, mas considera relevante para o contexto da entrevista?*

[Entrevistado não respondeu]

#### **4.2 Entrevista do grupo “Inclusão Escolar e Educação Matemática” – Marina e Samara com a professora Célia Roncato.**

##### **Textualização da entrevista com Célia Roncato**

Entrevista gravada em 29 de abril de 2019, no Laboratório de Ensino de Matemática da Unesp, campus de Rio Claro.

A entrevistada foi a professora Célia Roncato, formada em Licenciatura em Matemática, em 1984, com mestrado na área de Educação Inclusiva, aluna de doutorado na mesma área. Com base em seus mais de 30 anos na área da educação, ela nos contou sobre suas experiências com inclusão – ou a falta dela.

##### **Interesse em Educação Inclusiva**

Em 1994, ocorreu a Conferência de Salamanca, da qual o Brasil foi um dos países a aderirem a esse movimento inclusivo, que resultou na Declaração de Salamanca. Com essa declaração, começou o processo de inclusão.

Eu estava na sala de aula quando esse processo começou e foi assim: não houve preparo para as crianças, não houve preparo dos pais, não houve preparo com os professores. Foi jogado. No Brasil, em Jundiaí, esse processo de inclusão começou a acontecer em 1996, o ano em que minha filha nasceu. De repente, nós tínhamos uma sala de aula com um ou outro estudante com deficiência. Essas crianças foram colocadas lá dentro e os professores tinham que “se virar nos 30”. Alguns não eram alfabetizados e eu não fui preparada para alfabetizar, eu não sabia, mas eu fui me virando, assim como todos os outros professores. Numa época que não tinha informática, não tinha computador, cada um foi buscando coisas aqui e ali, testando, se virando do jeito que deu.

Uma vez, eu tive um aluno surdo, mas como ele era oralizado, foi tranquilo, era só falar com uma dicção diferente. Passados alguns anos, eu tive outra aluna surda, mas ela só se comunicava com Libras, não era oralizada, não tinha som e não fazia leitura labial. Ninguém na escola falava Libras e ela queria estudar, mas não queria estudar alguma coisa diferente. Quando passei exercícios de matemática para surdo que tinha achado na internet para ela, ela

amassou os papéis e jogou fora, queria estudar o mesmo que os colegas. Na época era sétima série, o conteúdo era muito algébrico e eu achava que ela não ia entender o “x”. Na verdade, eu não sabia como chegar nela, quem não estava entendendo era eu, não ela.

Foi então que eu fui procurar a diretoria de ensino e a responsável por isso – chamávamos de PCOP – ofereceu me matricular em um curso de Libras. Eu comecei a fazer Libras e aí eu me interessei, mas, como e já falei, eu vinha desenvolvendo atividades com os alunos desde 1996, mas não em Libras, não da maneira como eu me apeguei. Aí eu gostei tanto que eu fui estudar Libras, mas achei que era pouco, então fui fazer uma pós-graduação, uma especialização em Libras. Foi quando criou esse sentimento com a educação inclusiva. Então eu fiz o mestrado e agora estou fazendo o doutorado com foco em educação inclusiva.

Mas o meu interesse veio dessa prática.

### **Formação de professores**

Não posso falar da minha graduação porque não existia isso antigamente. O aluno público-alvo da Educação Especial era tratado na Educação Especial, eles tinham instituições que os educavam e estudavam nessas instituições. Depois disso, eu já era professora quando resolveram colocar salas de aula para alunos da educação especial dentro das escolas, e assim a segregação continuava. Só depois disso que passou a ter a educação inclusiva.

Então a minha formação não tinha nada a ver. Já a formação de hoje depende. Alguns cursos de licenciatura – sei porque dou aula em um, na pedagogia – são obrigados a ter a disciplina de educação inclusiva. Os cursos de psicologia e assistência social também, tem que ter no programa. Mas até onde você prepara um aluno em quatro meses de aula? Sendo que, desses quatro meses, tem que tirar dois dias para prova mais os dias de revisão. Então, como que se prepara um estudante? Mesmo com todos os anos de formação, ele vai sair preparado? Não vai, porque a realidade é outra, cada caso é um caso. Por mais que você falasse de todas as possíveis deficiências, cada caso é um caso, tem que estudar.

Mas além disso, quando você fala de educação inclusiva, você não está falando só do deficiente, você tá falando da inclusão de todos, da inclusão daquele aluno que tem dificuldade na aprendizagem, da inclusão de outros alunos que também são colocados em situação de segregação. Então, por mais que a universidade tente preparar, só se prepara a hora que você começa o dia a dia mesmo.

Eu acho que a ideia que tá tendo com o Pibid é excelente, porque o aluno que está no Pibid vai para sala de aula. O que vocês passam com o Pibid é fantástico, vocês estão vendo a realidade

Achar que, por exemplo, “nossos problemas acabaram, chegaram os intérpretes de Libras”. O intérprete vai mediar a comunicação professor-aluno surdo, mas ele não vai resolver o problema. Quem tem que dar aula e explicar o conteúdo é o professor, a aula é dele. Ele que vai ter que arrumar o mecanismo, uma estratégia que ele possa chegar no aluno, porque o intérprete não sabe matemática, ele não é professor.

A única intérprete – eu trabalhei como intérprete um ano inteiro logo que me aposentei – que fez o contrário fui eu, mas é porque eu era professora e eu larguei. Eu não tinha como tirar de dentro de mim os 30 anos que eu vivi como professora, então eu não interpretava, eu ensinava. A menina que eu interpretava ia superbem em matemática, óbvio! Eu passava para ela em Libras, mas eu ensinava, o intérprete não é obrigado, aí se ele não estudou para isso, ele não é professor.

### **O ensino e a aprendizagem de alunos da Educação Especial**

Quando você fala “Educação Especial”, você tá falando num campo muito amplo. Por exemplo, a criança surda, você usa muita coisa visual para a aprendizagem dela, a maioria não tem problema cognitivo, mas depende do caso.

Eu não posso falar só do ensino e da aprendizagem de matemática. Depende do caso, cada caso é um caso. Por exemplo, eu tive duas estudantes com X frágil. Uma ia bem em matemática e a outra não.

Outro dia dei o exemplo de um rapaz que tem deficiência intelectual. Ele já está escrevendo seu terceiro livro. O primeiro contava a história dele e, a partir do segundo, começou a contar poesias.

Outro caso é de um menino que teve paralisia cerebral ao nascer, mas seu cognitivo não foi alterado, então ele aprendeu a ler e a escrever só que ele não fala. Ele não fala, ele não sai da cadeira de rodas, ele tem as mãos viradas, os pés virados, ele usa o mouse no pé e com o mouse ele vai escrevendo o que ele quer falar. E foi dessa maneira que ele concluiu a faculdade dele esse ano.

Muitas vezes eu achei ter preparado uma aula inclusiva e, chegou na hora, acabou não sendo. Isso acontece, primeiro, porque quem ensina ao professor os caminhos, é o aluno com

deficiência. É ele que vai ensinar para o professor as estratégias que vão ser utilizadas. E isso acontece na sala de aula normalmente, sem precisar você pensar em termos de inclusão.

### **Realidade da Inclusão**

O propósito da educação inclusiva caminhou pouquíssimo de 1996 pra cá. Às vezes eu vou dar alguma palestra em alguma escola e tem professor que fala assim: “Mas acontece que eu não tenho só um aluno, eu tenho 39 também”. E eu respondo: “Realmente, professor, você tem 40 alunos e não 39.”

De uma maneira geral, tem professor que está indo atrás, que está tentando, não só na matemática. Em todas as disciplinas você encontra professor que está tentando e professor que não está tentando. Mas em toda carreira profissional você encontra profissionais competentes, que vão e que fazem, e outros que não vão, que vão dar desculpa. Isso acontece em qualquer profissão, professor é só uma delas, a que está mais visível para nós.

Dentro da educação inclusiva, dentro da educação matemática, a gente encontra professores que estão tentando alguma coisa diferente.

Olha, para você ensinar todos os alunos, você tem que conhecer o aluno, você tem que conhecer a intencionalidade dele, você tem que conhecer um pouco da vida dele pra você saber se ele tá chegando na escola com fome, que problema que ele tem casa. Você tem que elaborar estratégias diversificadas sempre, sempre e para todos. E, como eu falei, cada caso é um caso, um aluno é diferente do outro, cada um tem uma maneira diferente de compreender o mundo.

É complicado, tudo é complicado na sala de aula. Mas vale a pena, por isso eu estou há 35 anos. Porque vale a pena.

Depois que eu aposentei, eu poderia ter ido fazer qualquer outra coisa. Andar de bicicleta – eu adoro andar de bicicleta –, eu era monitora na Serra do Japi. Podia continuar levando grupo, mas não adianta. Eu faço artesanato, eu sou artesã e eu poderia estar em feira de artesanato, já tive ateliê. Eu poderia fazer um monte de coisa. Eu sou instrumentadora cirúrgica, eu poderia trabalhar como instrumentadora, mas não adianta. Eu gosto de dar aula e eu acho não é só porque gosto, eu acho que eu tenho que ajudar a preparar os novos professores, porque com tudo isso acontecendo, eu acredito na educação.

E recurso para isso a gente inventa. Você inventa, você cria, você olha o material... aqui no laboratório, olha quanta coisa você pode arrumar a partir de um desses materiais. A gente inventa e você aprende a ser criativo. Não deu certo, não é porque não deu certo dessa vez,

que a outra não vai dar. Vai dar, uma hora dá certo, uma hora eles aprendem, eles têm o tempo deles, e aí o material você vai inventar, você vai criar.

Hoje tem internet, lembra que eu comecei a dar aula não tinha internet, não existia computador – quer dizer existia, porque também não sou tão velha assim –, mas a escola não tinha e eu não tinha computador. A gente tem que preparar material não só para informática, tem que ter aquelas cartinhas na manga, “olha, se isso falar, aí eu vou fazer tal coisa”, é isso.

### **Relacionamento professor-aluno**

Outro dia, eu estava lendo um livro de uma pedagoga da PUC, eu acho, e ela estava contando um caso de uma professora que formava uma relação muito legal com os alunos, sempre perguntava da vida deles fora de sala, ela tinha essa relação de troca com o aluno e eu acho isso muito importante.

É muito importante o professor entrar na sala de aula sabendo que não sabe nada, que ele vai aprender e vai aprender com cada aluno, com cada carinha que hoje está mais feliz, hoje está mais triste. É uma troca dialógica, porque o aluno tem muito a ensinar e o professor tem muito para aprender, assim como o professor tem muito para ensinar e o aluno tem muito a aprender.

Com os alunos da educação especial, sempre procurei me dar bem, mas com alguns não aconteceu. Então, se eu falar para vocês que sempre foi tudo lindo, não foi, não foi porque tem horas que não vai. Nem tudo é maravilhoso, nem tudo é lindo, por isso eu tenho essa tatuagem aqui da palheta de pintura com os pincéis.

Eu gosto de arte, mas não é por causa disso. Essa tatuagem é um símbolo da inclusão para mim, porque eu sempre falo das cores da inclusão. Tem cores bonitas aqui, mas nem sempre a inclusão tem cores bonitas, às vezes a inclusão é escura, às vezes ela não tem cor. Nem sempre ela é colorida, mas nós enquanto professores conseguimos por uma coisinha aqui, uma coisinha ali, e vamos compondo a tela da educação.

### **Escolas e faculdades**

Ainda existe segregação sim. Tem professor que não faz a inclusão, tem escola que não faz, tem diretor que não faz. Uma vez eu briguei com um diretor, porque ele tinha que ter pedido um intérprete para uma menina e ele mandou um comunicado para a diretoria de ensino dizendo que naquela escola não tinha aluno surdo!

Já nas faculdades – a minha pesquisa é com o aluno público-alvo da educação especial na universidade –, tem instituição que acolhe estudante com deficiência, tem instituição que não, que acha que basta ele preparar o espaço físico que vai ser suficiente.

Por exemplo, se eu colocar no chão aquele piso para pessoa cega sentir e caminhar, vai ser suficiente? Não, não vai. Se eu puser intérprete de Libras para o aluno surdo, vai ser suficiente? Não vai. São caminhos, mas não são só esses.

E isso piora quando você fala para o professor de uma universidade que ele tem que fazer uma coisa diferente porque pode ser que o aluno não aprenda. E aí, fale isso para um advogado ou um engenheiro.

Na faculdade é ainda mais difícil, mas acontece. Tem universidades, como na universidade do Pará, que eles fecharam o ano com 800 alunos público-alvo da educação especial. Então, para eles atenderem, eles têm um grupo específico que está ajudando nesse processo inclusivo.

É interessante, a educação básica vem caminhando, mas acontece que caminhou, caminhou e os estudantes chegaram na universidade.

Por exemplo, vocês podem falar assim “cálculo matemático é difícil para cego”. Isso é um mito. Na Unesp de Ilha Solteira, tem um professor livre docente cego que dá aula de Física. Ele é formado em Física, ele chegou lá e ele tem pós-doutorado. Existem muitos exemplos, todos que eu entrevistei para minha pesquisa estão na faculdade, alguns já vão se formar. Tem uma que faz psicologia, tem um que é cego, e todos estão na faculdade.

É complicado? Sim, mas não é impossível, e eles precisam ter um emprego, tem que ter uma fonte de renda, tem que ter uma autonomia, porque tudo isso faz parte da cidadania deles.

## **Conclusão**

Eu acredito na inclusão escolar, porque eu acredito na educação. Eu acredito e eu vejo, como vou relatar agora: tenho um amigo surdo, ele fez pós, se formou e fez pós-graduação comigo, hoje ele é professor no SENAC e tem a vida dele, o carro dele, é casado, tem filho. Tem uma outra surda que eu vivia insistindo para ela estudar. Ela fez pedagogia e hoje dá aula numa escola de Libras e seguiu a vida.

Então, eu acredito mesmo, porque todos nós temos o direito de estudar, e o que eles querem não é um milagre, não é um favor, eles querem o direito de estudar, querem que se cumpra esse direito.

### 4.3 Entrevista do grupo “Questões de Gênero” – Brena, Isabela, Marina e Matheus com a professora Gabriela Naomi de Souza Santos

#### Textualização da entrevista com Gabriela Naomi de Souza Santos

Queríamos entrevistar alguém que além de entender do assunto abordado neste trabalho, também vivenciasse as alegrias e dificuldades de ser negra, transsexual e, acima de tudo, ser mulher.

Não houve muita demora na escolha da entrevistada, após uma breve conversa com o professor Roger Miarka estava decidido, seria ela, Gabriela Naomi. Ela nos concedeu a entrevista em uma tarde de quarta-feira, as 16 horas e 30 minutos para sermos mais precisos, no Departamento de Matemática e Educação Matemática, a qual teve duração de uma hora e meia.

Agora oficialmente, Gabriela Naomi de Souza Santos nasceu em 7 de setembro de 1993, tem 25 anos e é de Limeira, uma cidade do interior do estado de São Paulo. Ela se mudou para Rio Claro quatro anos antes, em 2015, e há dois anos não tem contato com a sua família.



Figura 1 – Reportagem sobre Gabriela Naomi (Fonte: Tesseti (2019))

Todos os meus estudos foram em Limeira, o Ensino Fundamental I foi todo em uma escola, já o Ensino Fundamental II e Médio eu fiz em outra instituição. O Fundamental I foi bem complicado, porque eu sofria bastante *bullying* e intimidação por parte das crianças, cheguei a sofrer agressão dentro da escola por arte dos professores e minha mãe teve que ir lá pra tirar satisfações. No fundamental II foi mais tranquilo, eu mudei de escola. Essa era uma escola maior, mais diversa, também era pública e com professores mais diversos e lá eu consegui me desenvolver melhor intelectualmente, o que me permitiu sofrer menos agressões dos jovens, porque eu era vista como a criança mais inteligente, então as pessoas ao invés de, por exemplo, “tirar sarro” de mim, eles preferiam fazer trabalhos comigo.

O Ensino Médio foi mais corrido, porque no primeiro ano eu estudava em um cursinho profissionalizante que tinha pra jovens pobres lá de Limeira, durante o dia, e a noite eu ia pra escola. A partir do segundo ano eu trabalhava seis horas por dia e estudava a noite e no terceiro ano eu consegui um outro estágio, então eu trabalhava dez horas por dia e a noite estava na escola. Além disso, eu estudei sozinha em casa pra fazer vestibular, porque o ensino a noite era bem difícil, bem complicado.

---

Eu passei na Unesp de Rio Claro em 2012, então eu estou encerrando meu oitavo ano de faculdade. No meio do meu quarto ano eu mudei de Limeira para Rio Claro, antes eu ia e voltava todos os dias. Durante os dois primeiros anos eu estudava aqui (Unesp) a noite e estudava lá em Limeira durante a tarde, fazendo o técnico de enfermagem. Depois nos outros um ano e meio eu comecei a dar aula na rede, no estado. Então, eu sempre estava dividindo a rotina entre estudar e trabalhar, ou estudar e fazer outra atividade. Em 2015, no meio do meu quarto ano, eu mudei para Rio Claro e comecei a participar do Centro Acadêmico. Com isso minha formação acadêmica foi bem conturbada no início, tive algumas reprovadas por causa disso, da rotina dupla. Quando eu mudei de cidade e passei a me envolver em outras atividades acadêmicas, os estudos ficaram ainda mais complicados. Porém, no geral, foi bem proveitosa, estou me formando no curso que eu queria fazer desde criança. É uma área que me interessa muito, eu não tenho interesse na área do Bacharel, eu gosto muito da área da Licenciatura em Biologia e Ciências Biológicas. Eu até cheguei a ir para a parte do Bacharel, fiquei por dois anos e meio na área da Botânica, enquanto eu fazia algumas coisas da Licenciatura, mas a minha veia mesmo é a do ensino. Sobre a Botânica, eu descobri que eu gosto mais de ensiná-la, do que de pesquisar sobre ela.

Os desafios foram que, além de tudo isso, antes da transição, tinha mais duas pessoas negras na minha sala, e eram dois homens negros. Depois da minha transição, eu era a única mulher trans do curso todo, do Instituto de Biociências todo e a única mulher trans negra de escola pública. O outro moço negro da sala veio de escola particular.

Eu sempre senti que estava super atrasada, que as pessoas tinham, não vou falar de conteúdo, mas eu acho que a escola particular te ensina a organizar melhor o pensamento, como ser mais objetiva e mais competitiva, o que a minha escola não preparou tanto. O hábito de criar uma rotina de estudos em um ambiente silencioso, onde eu estudava, era impossível. Eu sempre estudei no meio da bagunça e do barulho. Logo, quando eu estava em sala de aula na faculdade, com aquele silêncio, todos olhando para a frente, um ambiente parado e nada dinâmico, a minha cabeça compensava a ausência do barulho com a mente turbulenta, o que me atrapalhou. E, além disso, a sensação de não pertencimento ao espaço universitário, de você não ver mais pessoas como você, isso também dificultou bastante.

---

Eu tenho uma tia que é professora e quando eu a via, enquanto criança, ela sempre estava muito doida, mas ela contava histórias muito legais do que acontecia na sala de aula e aquilo me deixou curiosa pelo espaço. Também tive professoras, sempre muito boas, na pré-escola. E eu sempre gostava de brincar de escolinha, “vamos brincar de escolinha”, além de eu sempre ser a professora, não aceitava ninguém querer me educar [Risos].

Mas, especificamente no ensino de Biologia e Ciências, foram três professoras, a professora Regina, quando eu estava na sexta série, a professora Tânia, quando eu estava na oitava e a professora Nanci, quando eu estava no segundo e no terceiro ano do Ensino Médio, inclusive a Tânia e a Nanci se formaram aqui em Rio Claro. Elas eram professoras excelentes, muito inteligentes, muito proativas, sempre buscavam tirar as nossas dúvidas e fazer a aula ser legal, de uma maneira que fugia do quadradinho. Elas me motivaram ainda mais a estudar Biologia e a dar aulas nessa área. Foram professoras incríveis e completamente malucas [Risos].

---

É muito engraçado que, quando eu era criança, eu me dediquei a ir na escola onde eu estudava ensinar crianças. Então a minha mãe foi falar com a direção para que eu fosse dar monitoria para as crianças. Logo, eu estava na terceira série, chegava da escola ao meio dia, pegava um caderninho, e dizia “mãe, eu estou indo pra escola”, foi muito doido. Eu só parei quando minha mãe disse que estava perigoso eu ir para lá sozinha e eu poderia acabar

atrapalhando as outras crianças. A minha vida de professora se iniciou aí. Eu comecei a dar aula no estado, na escola Professor William Silva, que foi a mesma escola que eu estudei o Fundamental II e o Ensino Médio, em 2014 e fiquei até o meio de 2015, que foi quando eu mudei para Rio Claro, mas em 2013, eu já dava aula em um cursinho voluntário de pré-vestibular, ambos em Limeira. Ele chama “Aprimorando”, o cursinho, e ainda existe, ele é feito por estudantes voluntários que vão lá e ensinam, eu continuei dando aulas lá até 2016.

A Escola Estadual Professor William Silva, é uma escola periférica com alguns problemas no seu interior, às vezes acontecia de alunos usarem drogas dentro do espaço escolar, ou até tráfico. Mas, foi uma escola muito boa e ainda continua sendo. Quando eu estudei lá, ela competia diretamente com outras escolas centrais, que recebiam mais verba e mais apoio. E aí foi um período na escola que ela cresceu bastante de índice e de notas. Foi bem legal. Então, em 2017 e 2018 eu lecionei no “Oriente-se” que é um outro cursinho voluntário só que de Rio Claro, foi uma experiência muito bacana, amo dar aula em cursinho pré-vestibular, porque você pode ir afundo no assunto, ao mesmo tempo que você não tem aquela rigidez do estado, com conteúdos te atropelando, o que permite que você tenha mais liberdade sobre os temas que você quer ensinar. Então, pra mim esse período foi incrível e eu não vejo a hora de voltar pra sala de aula, já que esse ano eu dei uma pausa, porque eu preciso terminar meu TCC.

Eu não me afastei totalmente dos espaços educacionais, mesmo eu não estando dentro da sala de aula, eu sou palestrante, inclusive hoje (08/05/2019) eu tenho uma palestra sobre direitos humanos, saindo daqui, sete horas da noite. Além de eu continuar no coletivo de sexualidade, o coletivo de pessoas trans, em Piracicaba, e nesses espaços sempre tem roda de conversa e palestras. No meu perfil do *instagram* eu também faço algumas *lives* de vez em quando sobre educação de gênero, transexualidade, direitos humanos e negritude. Até as performances que eu faço quando eu sou convidada, já que eu sou DJ, *performer* e *Drag Queen*, eu considero um ambiente de educação, porque, embora seja uma música, às vezes uma festa ou em um outro ambiente que não é de educação formal, eu sempre levo temas que fazem as pessoas pensarem além.

---

Então, nessa escola que eu lecionei no estado, era uma escola muito grande, ela atendia os três períodos. No total, nós tínhamos dois mil e quinhentos alunos e no ano que eu comecei a lecionar foi o ano que uma outra escola periférica, que tinha mais problemas sociais do que a nossa, foi transformada em uma escola de tempo integral, então a direção

dessa escola pegou todos os alunos que eram considerados problemas, tirou desse programa da escola integral e mandou para a nossa. Foi um período muito difícil, até porque existiam rixas entre as duas escolas, e como colocaram os alunos das duas escolas dentro do mesmo prédio, tinha briga direto. Assim, os dois primeiros bimestres foram de muitas brigas até o pessoal se acalmar e começar a ter o reconhecimento do espaço escolar como seu. A gente também teve a perda da diretora, ela faleceu, e ela era uma diretora que tinha um pulso muito firme, mas levava a escola com bastante carinho e cuidado e transformava aquilo num espaço que os professores se sentiam numa família, acolhidos. E quando ela faleceu, a gente ficou com troca de diretores por muito tempo, o que deu uma quebra na continuidade dos projetos da escola, além de ter dado problema com os alunos, então foi um período bem difícil. Quando eu saí estava em processo de contratação efetiva de diretor, então hoje em dia eu não sei como está.

Já nos cursinhos, o público era muito diverso. Tinham desde pessoas com dezesseis anos, que ainda estavam no segundo ano do Ensino Médio, até pessoas de quarenta, cinquenta anos, então era uma variedade bem grande. Além deles serem de escolas bem diversas, de vários lugares da cidade. Ele funcionava de fim de semana e os professores também eram bem diversos, tinham muitos professores LGBTs<sup>491</sup>, era bem divertido, mas tinham poucos professores negros. Inclusive o daqui de Rio Claro também, muitos professores LGBTs, mas poucos professores negros. E eu sinto essa falta. Isso também se reflete nos espaços universitários.

Esses cursinhos, tanto o de Limeira, quanto o daqui, de Rio Claro, são pequenos, chegávamos a atender, no começo do ano, cem ou cento e cinquenta alunos, mas tinha muita desistência, então no final tinha dez. Mas, nos dois espaços, tanto na escola estadual que eu dei aula, quanto nos cursinhos, no sentido de tratar os alunos era bem legal, tinha um acolhimento bom dos alunos e das famílias, uma compreensão da realidade onde eles viviam.

---

O público era bem diverso, eram jovens da quinta série, o sexto ano até o terceiro, então era essa a idade média, não tinha pessoal mais velho que isso, ia dos onze até os dezoito anos. Poucos eram os que tinham dezenove, que eram repetentes, que desistiram da escola e voltaram depois ou algumas meninas que engravidaram no meio do período letivo e aí desistiram dos estudos e depois voltaram. Perto da escola tinham bastante comunidades religiosas, muitas igrejas evangélicas, então era bem forte a quantidade de alunos evangélicos

---

<sup>491</sup> Sigla designada para se referir à Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis.

dentro da escola, o que às vezes dificultava um pouco o ensino de ciências, principalmente quando ia falar de evolução ou questões de sexualidade. E aí, tanto os alunos, quanto os pais, iam na escola reclamar. Porém, os pais não eram muito participativos, quando tinha reunião de alunos, as salas que eram lotadas, com quarenta alunos, tinham sete, oito pais nas reuniões. Mas pra reclamar do ensino de evolução e de sexualidade, era um negócio louco, surgiam pais, eles ligavam na escola porque o filho não podia aprender sobre aquilo.

Normalmente os alunos eram bem tranquilos, calmos e respeitosos. Mas a organização da coordenação era de: vamos juntar os alunos problemas em uma sala só e aí era um inferno, porque era a sala que você não tinha diálogo, a sala que não conseguia conversar, porque era um pessoal que já vinha desde pequeno sendo o “problema”. Então não era nem questão de eles não quererem aprender, mas eles ouviram a vida inteira que não conseguiriam porque eram muito difíceis e eles internalizaram aquilo, logo você não conseguia acessá-los. Eram turmas bem difíceis, mas com paciência, calma e com dedicação você conseguia uma mudança na rotina, às vezes alguns se apropriavam daquele espaço, como “não, eu estou aqui na escola, eu vou aprender”. Então isso era bem motivador, algumas salas que eram consideradas problemas, eu gostava bastante de dar aula lá, porque eram pessoas que queriam mudar, eles queriam tirar aquele rótulo, queriam ir pra além daquilo que foi dito pra eles a vida toda. Então, em algumas salas problemas, quando eu chegava, eles já falavam “e aí, o que a gente vai aprender hoje? O que a gente vai ver?”. Sempre tinha que ter uma dinâmica diferente, você tinha que estar o tempo todo interagindo com eles, fazendo questões, não deixar eles desfocarem, então gastava muita energia, mas tinha uma recompensa muito grande, que era você os ver indo bem. Os outros professores não sabiam o que eu fazia com a sala, eles não entendiam como a sala estava melhorando e aprendendo. E acho que os professores também estavam bem cansados, num geral, bem desmotivados, isso não permitia que eles conseguissem essa participação. Eu estava chegando super nova na escola, cheia de sonhos e eu conseguia fazer, mas também entendo esse lado dos professores e eu fiz a minha parte enquanto eu estava lá dentro.

---

A escola com as famílias era bem legal, eles tinham uma de acolhimento, porque quando a outra diretora estava lá, ela fazia projetos sociais, como arrecadar alimento para famílias que não tinham comida, ela tirava dinheiro dela pra comprar uniforme pra crianças que não podiam, mães iam na escola pra conversar com a diretora, ela era uma mãezona dos bairros ao redor. Então o pessoal tinha bastante confiança no trabalho dela, no que ela fazia

e a escola compreendia bem a realidade onde os alunos estavam inseridos, eles entendiam que era um ambiente violento, que diversos alunos não tinham pai, não tinham mãe, eram criados por avós, por tios, ou tinham alguns casos dos alunos mais velhos, a partir dos quinze anos, viviam sozinhos e iam pra escola por conta própria, quando dava e queria, porque trabalhava e cuidava de casa. Não sei como está hoje, mas no período que eu estudei e no período que eu trabalhei, ainda era assim, era bem: “vamos ajudar, vamos participar”, era uma escola bem inserida dentro do cotidiano daquela comunidade.

Entre os professores, depois que a diretora faleceu, teve uma troca de professores, alguns realmente foram embora da escola, mas mesmo assim era uma boa relação, os professores se davam bem entre eles. Não era de ter muita “picuinha” e na hora do intervalo eles conversavam bastante, então era uma escola com uma boa relação entre os professores. Mas eles falhavam um pouco em trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, essa conversa entre disciplinas, não tinha muito. Era cada um com o seu trabalho e não vou criticar o trabalho do outro, o que acabava gerando alguns problemas, por exemplo, quando os alunos iam reclamar: “o professor tal está dando aula relaxo, está dando mancada<sup>492</sup>, e não está passando conteúdo” ou “ele está passando conteúdo muito rápido” e os outros professores diziam que não podiam interferir na ação do colega de trabalho, então os alunos sentiam que estavam sozinhos, por conta própria. Já a relação de professor e aluno era bem ampla, tinham uns professores que não gostavam de conversar com aluno fora da sala de aula, logo chegava na sala, passava o conteúdo de cara fechada, fazia chamada e ia embora. Tinham outros professores que faziam amizade e tinham os alunos na rede social, podia tirar dúvida pela internet. Então era muito diverso, até porque tinham muitos professores, por ser uma escola muito grande, com muitas salas e muitos alunos. Numa análise geral, era uma boa relação professor-alunos. Não tinham muitas brigas, lógico, tinha sempre aquele professor que era insuportável, que os alunos odiavam e aquele professor ou professora que todo mundo adorava, que era a querida da escola. Mas, era uma boa relação. Não era uma relação de guerra o tempo todo, professores contra alunos. Era um pessoal agindo junto, na medida do possível.

---

Eu lecionava todas as disciplinas [Risos], porque eu dei aula na categoria V e é uma categoria que os professores até falavam que V era de “vish” [Mais Risos]. Porque não era por concurso, era contrato de dois anos e você tinha que ficar dentro da escola. No meu caso,

---

<sup>492</sup> Sentido de que os professores não estavam fazendo o trabalho deles de maneira satisfatória.

como eu morava a uns cinco quarteirões da escola, eu podia ficar em casa, só que aí eles ligavam, era sete horas da manhã, e diziam: “a professora não chegou, corre aqui”. Aí eu tinha vinte minutos pra me arrumar e estar dentro da escola. Às vezes eu estava dormindo, escutava o telefone tocando, eu já levantava e começava a me arrumar. E lá, eu só não dava aulas de Matemática [Risos], porque eu até arranhava alguma coisa de Física, um pouco de Química, que dá pra pegar pelo viés da Biologia, mas Matemática “não rolava”, porque se perguntassem eu não saberia explicar. A minha matemática acabou quando eu entrei no vestibular, porque eu passei. Mas eu descobri que eu precisava [Risos], cheguei aqui e tem disciplina de Matemática na Biologia e eu fiquei muito triste [Mais Risos]. Porém, às vezes eu dava essas aulas também porque não tinha quem fizesse e aí se deixasse sala ociosa, a escola desequilibrava os chacras e virava um inferno, todo mundo ficava encapirotado<sup>493</sup> e tudo dava errado. Então eu dei todas as disciplinas. Todas. Não teve nenhuma que eu não dei. Foram Educação Física, Artes, Geografia, História, etc. Teve um mês, que eu dei mais aulas de Geografia, do que de qualquer outra disciplina, porque os sétimos anos estavam sem professor, uma professora pegou licença, uma outra estava grávida, então várias aulas de geografia estavam vazias e eles não abriram chamada de professores especificamente para aquelas aulas, então eu dividi a geografia com uma outra professora substituta. Só depois que eles não tiveram saída, eles chamaram os professores do edital de Geografia.

Teve só um período que eu dei muitas aulas de ciências, porque, no começo de 2015, bem quando eu ia parar de lecionar, uma professora que odiava a sala e dizia: “eu prefiro faltar todas as aulas do que dar aula nessa sala” realmente parou e eu fiquei com a turma que ela odiava. E o problema é que ela foi tão maldita que eles começaram a odiar a disciplina, eu chegava com eles já não querendo aprender a matéria e eu ficava “ai, Deus, me ajuda”. Eu era obrigada a rezar antes de entrar na sala, mas deu certo, só que aí quando eu estava “engrenando” com eles, quando o pessoal começou a ir com a minha cara, eu mudei pra cá (Rio Claro) e não deu pra continuar com as aulas. Mas foi bem difícil, eu dei aula de tudo.

No cursinho, foi mais específico, eu lecionava, dentro de Biologia, Botânica, Evolução, Ecologia, teve um período que eu tive que dar aula de Genética, que eu detesto. Porém, no geral, era o que eu gostava e os alunos adoravam quando eu dava aula disso, então casou e deu certo lá.

Apenas para elucidar eu sou professora de Ciências e Biologia. É porque alguns cursos de Biologia dão carga horária suficiente de outras disciplinas, como Física e Química.

---

<sup>493</sup> Ela disse no sentido de que os alunos ficavam possessos e inquietos.

O currículo de Rio Claro, ele é específico pra Biologia e Ciências Biológicas, então a carga horária que a gente tem de curso não dá pra assumir outras disciplinas.

---

De primeira os alunos chegavam e falavam: “você não tem cara de professora” e eu falava: “e porque não?”. Eles não queriam falar ou não sabiam colocar em palavras de onde vinha esse incômodo que surgia neles. Mas é um incômodo que à primeira vista, ele é racial, porque eles não têm contato com professores negros. Ao longo do tempo, a dificuldade que eu sinto é que me parece que, às vezes, eles não acreditam no que eu estou falando, que eu sou menos inteligente ou menos preparada pra ser professora. E então eu tenho que ter 120% a mais de atenção em tudo que eu falo, em todos os termos, nunca confundir nada. Ainda tem uma dificuldade desgraçada que a Biologia tem muitos termos, muitos nomes específicos que confundem. E aí eu nunca podia errar. Nunca. Porque aí eu já caía em descrédito. Se eu errasse, eu sentia que eles pensavam: “não tem cara de professora, já sabia”. Então é uma carga mental muito grande, você não pode errar dia nenhum, ponto nenhum, nem acento na palavra, nem esquecer de botar um desenho, um símbolo, nada. Tem que ser sempre impecável e isso é uma coisa que me acompanha a minha vida toda. E por ser a primeira pessoa negra, a primeira pessoa LGBT e trans dentro de um espaço, eu sempre cobrei de mim mesma uma perfeição muito grande, de me vestir, de falar, de me portar, de tudo. Às vezes eu me percebo mais cansada do que as outras pessoas, por estar sempre exigindo mentalmente mais de mim e nunca poder ser espontânea. Sempre tenho que ter os movimentos meticulosamente pensados. E isso é muito difícil, cansa muito, é um desafio muito grande dentro da sala de aula, sendo uma professora negra.

---

É porque são algumas agressões, como foi no cursinho. Lá é um pessoal mais de universidade, um pessoal mais descolado, da “esquerda festiva”, então eles conheciam os termos só que era isso, conheciam os termos, mas não conviviam com as pessoas, então não sabe como falar, não sabe como agir e você sente que tem um desconforto no ambiente. Então eu parei de ir em reuniões, primeiro porque eu achava improdutivas e segundo porque eu achava chatas. Além disso, os professores, quando viam falar comigo, não sabiam se falavam no masculino ou no feminino e ficava aquele, “vai, não vai” o já me irritava, porque é uma mulher na sua frente, performando feminilidade, com batom, brinco, vestido, saia, às vezes até de salto alto. Se falou que chama Gabriela, então qual que é a dificuldade em tratar no feminino? E isso, além de me irritar muito, era desconfortante, você saber que as pessoas não

estão falando com você porque elas não sabem como falar. Ou, às vezes, alguém vem falar sobre Educação e explica a metodologia pra você como se você não soubesse, mas eu sou da licenciatura. Aconteceu comigo, como se fosse uma explicação de veterano pra ingressante, eu estava no sexto ano do curso e a pessoa estava no segundo ano e ela queria me explicar uma coisa que eu já sabia, que não tinha necessidade nenhuma de ser abordada, mas a pessoa veio explicar porque ela achava que eu não sabia por ser mulher, por ser negra e por ser trans.

Então juntando todos os fatores que as pessoas já julgam que você é menos do que elas, menos inteligente, menos esperta, menos preparada, junta tudo em uma pessoa só. Sempre tinha alguém querendo me explicar uma coisa que eu já sabia, às vezes a pessoa era de outra área e queria me mostrar conceitos da Biologia e eu só fazia cara feia porque não queria ser grossa. Muitas vezes eu estava fazendo meu plano de aula, um sujeito chegava me aconselhando a colocar coisas que já tinha escrito no documento e eu não podia simplesmente dizer: “querido, você consegue ver que isso que você está falando está aqui, você só está lendo o que eu escrevi e falando como se fosse uma coisa que eu não sei, mas eu sei, porque eu coloquei aqui e eu vou ensinar as outras pessoas.”, mas eu só podia agradecer e isso cansa, você não poder ser agressiva com as pessoas.

Novamente, uma coisa que eu sempre me cobro é não ser incisiva, não ser tão direta, do tipo: “você não precisa me falar isso, porque eu já sei”. Isso não é grosseria, isso é ser direta. Porém se eu ajo dessa forma, as pessoas já tem uma visão de que a mulher negra é barraqueira ou a mulher trans, a travesti, é barraqueira. Então se eu for ríspida com a pessoa, ela já vai criar aquela imagem de que não pode chamar a professora preta porque elas são grosseiras, porque elas arrumam confusão nas reuniões. Pensando também que as pessoas já tem uma imagem que eu sou super brava, super grosseria e normalmente eu não sou. Sou uma pessoa super fofa, pelo menos eu me acho fofa na medida do possível. Enfim, as pessoas têm uma imagem tão agressiva, que eu não posso as vezes ser direta, não posso dar uma resposta seca quando a alguém fala uma coisa que não teve graça, como: “olha aquele serviço de preto”, eu fico possessa, o ser humano está rindo e eu tenho que dar uma risadinha para não parecer grosseira. Eu sei que as vezes parece que você está sendo passível com algumas situações de violência verbal que os outros fazem, mas eu não posso reagir. Eu me sinto amarrada, porque se eu reagir eu vou ser rotulada de agressiva ou ser “a pessoa que não tem dialogo”, então é muito difícil. E isso eu sentia dentro do cursinho, não é uma crítica ao cursinho, mas sim as pessoas. Eu entendo que deles, eles não pensam: “vou fazer isso propositalmente”, são pessoas que não têm contato, nunca viram, então tem que respirar e ter

muita paciência e bola pra frente. Entretanto chegou um momento que eu já estava cansada que eu não ia mais nas reuniões, mas eu fazia o que dava, prestava atenção no que eles estavam falando no cursinho, no grupo do *WhatsApp*, do *Facebook*, das necessidades, lia as atas, perguntava para a outra professora que ia as reuniões, mas eu não ia mais, porque não aguentava mais.

---

Se eu mudaria algo na minha vida profissional? Eu não mudaria. Eu acho que algumas situações que eu passei, moldaram a minha prática lecionando para o que ela é hoje. Então eu não mudaria. Mas acho que alguns momentos eu poderia ter me imposto mais, poderia ter sido, de fato, mais assertiva dentro da sala de aula mesmo, do tipo: “você não pode falar assim comigo”, “não gosto quando você fala assim” ou “você precisa ter respeito comigo, porque eu sou sua professora”. Porém, acredito que, como eu disse, coisas que aconteceram, tanto os erros quando os acertos, moldam a nossa prática docente para o que ela é e será futuramente.

---

Nossa, que difícil essa pergunta [Risos]. É difícil, as duas perguntas são. Para mim, ser mulher é a expressão do que eu me sinto e do que eu me vejo, na verdade não de como eu me vejo, porque o que eu vejo nem sempre é o que eu gostaria, mas enfim, isso é com o tempo. O ser mulher, pra mim, é muito, vai além do que eu me sinto, mas ao mesmo tempo entra muito no campo do que eu sou, no campo do que eu exerço politicamente e ele entra no campo que eu milito. Então ser mulher, é a minha existência, no todo, na minha afetividade, em atuação política e profissional.

Eu percebi que a minha vida ela era uma desgraça antes de eu me assumir trans, porque eu não me apropriava dos espaços, não sentia que aquilo era meu, só depois de um tempo que eu fui refletir sobre isso, sobre aquele desconforto, aquele não pertencimento. Ele vinha porque eu não era eu mesma, então eu não conseguia perceber um espaço quanto meu, não conseguia perceber uma militância quanto minha, eu não conseguia perceber uma prática profissional quanto minha, porque eu estava em conflito comigo mesma, assim eu estava em conflito com tudo. Porque o principal sou eu. Em relação ao meio externo, sou eu. Em relação com o outro, sou eu. Em relação com a disciplina, sou eu. Em relação com os estudos, o eu já estava bagunçado, sou eu. Então tudo que eu tentava me encaixar, entrar em contato com aquilo, se bagunçava automaticamente, tudo virava um inferno. Quando eu me entendi, me aceitei e me assumi, acho que o EU entrou em consenso, é isso o que eu sou, é isso o que eu

quero viver, é isso o que eu deveria estar vivendo desde sempre. Daí as coisas começaram a se encaixar. Logo, eu acho que o ser mulher vem de encontro com a minha necessidade de vida, e o ser mulher me salvou de ter uma vida infeliz, ou até mesmo de não ter uma vida, de partir para o suicídio. O ser mulher vai muito além de qualquer outra coisa pra mim, é algo muito íntimo, é uma relação de salvação.

Ser mulher trans é uma luta com tudo. É uma luta o tempo todo. É uma luta de você, a sua mente contra o seu corpo, porque você se sente feminina, você se fala no feminino, você performa feminilidade mas o seu corpo não entende, então ele continua produzindo hormônios, ele continua produzindo pelos, ele continua tendo uma voz grave, ele continua tendo uma forma de um corpo que não é o que você queria ter. Então você está brigando com seu corpo o tempo todo, você está passando uma lâmina, você força sua voz para que ela fique mais aguda, mais aceitável. No meu caso, às vezes, eu me calo, não falo, porque não quero que as pessoas escutem a minha voz para que elas não me ataquem, para que não fechem suas mentes pro que eu vou falar, porque muitas vezes elas escutam uma voz grave saindo de um corpo feminino e a mente delas automaticamente se fecha. Então, de vez em quando, eu peço para alguém falar a minha colocação e as pessoas acham legal, mas se eu tivesse falado tenho certeza que a reação não seria aquela. Além de tudo isso, ainda é uma briga com a sociedade, porque eu não consigo emprego, porque eu não sou respeitada, porque a sociedade se fecha para as pessoas trans, para as mulheres trans, para as pessoas transpretas. É uma briga com o machismo que me afeta, com a misoginia que me afeta, com a LGBTfobia que me afeta, especificamente com a com a Transfobia que me afeta. Parece que eu sempre estou tendo que arrombar portas, sempre tenho que brigar com pessoas para estar nos lugares, pra ser ouvida, pra ser falada, então parece que o tempo todo eu estou brigando. É uma briga minha com o Estado, porque ele não me fornece segurança, não me fornece Educação, porque ele não me fornece como fornece para o outro cidadão. As outras pessoas tem isso, tem direito ao nome, tem direito a uma família, tem direito a Educação, tem direito a alimentação e eu não tenho. Tenho que brigar para conseguir isso, pra que o Estado me ofereça.

Todavia, como eu falei antes, quando eu me assumi uma mulher trans, isso me trouxe uma paz de espírito muito grande, de mim comigo mesma, dentro de mim, eu encontrei paz, eu encontrei o que estava me deixando desnorteada, o que não estava me deixando feliz em lugar nenhum. Foi como tapar um furo numa represa que estava pra explodir a qualquer momento. Ninguém sabia qual que era o problema, mas o problema era esse. Então embora seja muito difícil, muito complicado, pra mim é uma alegria e uma diversão muito grande,

até porque eu sou uma mulher trans muito privilegiada, mesmo sendo uma desgraçada da vida. Isso porque eu tenho acesso a espaços que me fazem refletir sobre minha transexualidade, quando eu reflito sobre isso eu consigo encontrar coisas muito incríveis, eu consigo fazer as outras pessoas perceberem coisas muito incríveis sobre a transexualidade, logo eu acho que a minha transexualidade veio também de encontro com a necessidade de outras pessoas, porque aí eu posso me usar como exemplo para a Educação de outras pessoas.

---

É uma forma que eu vejo, compreendo e sinto que a militância feminista conseguiu fazer com o que a mulher possa estar em mais espaços. Porém, um problema que não foi solucionado ainda porque leva tempo e boa vontade de compreender e de querer mudar a cultura, é a permanência. E isso não depende apenas de nós mulheres, mas também dos homens. Porque estamos nos espaços, mas temos que dar o dobro, o triplo do que um homem teria que fazer para ser respeitado. Novamente, você vai ter aquela necessidade pela perfeição, porque você não pode falhar, porque você quis estar nesse espaço, então você vai ter que pegar esses espaços e transformar, vai ter que ocupar todos os cantos dele, vai ter que ser incrível, você vai ter que ser ótima nisso e naquilo. E com isso nos cai uma cobrança, porque você finalmente é aceita naquele espaço, mas tem que ser melhor que todos. Acredito que isso, essa obrigação em ser perfeita, acaba aumentando a evasão. Agora você tem acesso a esse espaço educacional que antes era dado apenas para os homens e você, mulher, pode estar aqui, mas vai ser muito mais difícil estar nesse local porque você vai sofrer agressões, você vai estar suscetível a sofrer diversos tipos de violência, seja verbal, moral, física ou até violência sexual. Se você pode ser violentada dentro de um banheiro, pode sofrer assédio dentro de uma sala de aula por um professor, por um colega de sala, então, você tem um acesso, mas a sua permanência não é garantida. Posto que o desafio vai muito além de você ENTRAR. Há mais mulheres fazendo vestibular, sendo aprovadas, mas quantas mulheres estão conseguindo se formar? Quantas mulheres estão se formando e estão conseguindo se inserir dentro do mercado de trabalho? Elas conseguem entrar no espaço educacional, mas quem muda a cabeça de quem vai contratá-las? Existem normas, diretrizes que vão coagir os espaços públicos, estaduais, federais a contratar mulheres, seja por cotas, por políticas afirmativas ou por uma necessidade social daquele espaço público ser representativo. Mas e os espaços privados? Não existem normativas que forcem o empresário a contratar uma mulher e a gente consegue ver, não apenas com o atual governo, mas antes disso, uma onda que veio e que atualmente está ganhando força do conservadorismo e ele afeta diretamente a

mulher, porque vai colocar a mulher como biologicamente e socialmente a ter a função apenas de cuidar do lar. Então, os empresários que são neoliberais e conservadores tem o pensamento de que o papel da mulher é estar dentro de casa cuidando dos filhos, 24 horas por dia.

É por isso também que dentro dos profissionais de saúde, principalmente enfermeiras e psicólogas, na Educação Básica se tem uma maior carga de mulheres, pois são profissões que são vistas pelo patriarcado, pelo sistema como uma profissão de cuidar, seja de um filho, de uma pessoa idosa, você está cuidando. Por isso se fala que ser professor é vocação, assim como ser enfermeira, cria-se uma lenda de que você nasce com aquilo porque você é mulher, então você nasceu pra cuidar, você nasceu pra educar, você nasceu pra administrar um lar. Além disso, você nasceu pra ser simpática, sorridente e está aí a razão de ter muitas secretarias e poucos secretários. Nós mulheres, nascemos para conseguirmos administrar um lar, isso explica o porquê você vê muitas mulheres que fazem administração, mas não alcançam cargos altos. Elas vão estar sempre ali cuidando da bagunça dos outros, quando algo dá errado eles mandam para a administração e aquela “desgraçada” vai ter que resolver todos os problemas que as “criançonas” que estão lá em cima no poder fizeram. Com isso você percebe que existem profissões que são voltadas para mulheres e mesmo estando no espaço profissional, elas ainda carregam a carga de que a mulher é responsável por cuidar e não é uma profissional que está exercendo uma função. Dá pra notar que é uma enfermeira que faz uma rotina exaustiva de seis, oito ou horas de trabalho, é uma secretaria que entra mais cedo e sai mais tarde do serviço, é uma professora que tem que ficar de manhã, tarde e noite dando aula, porque elas não são profissionais, são mães que estão ali pra cuidar que não podem reclamar. Ela tem que resolver todos os problemas. Então temos que as profissões que eram tidas antes como masculinas, agora foram abertas ao público geral, mas que não tem uma política de permanência e de inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, ao passo que nós temos profissões que são majoritariamente femininas, mas que não são vistas como profissões, são vistas como vocações, são a extensão do papel da mulher na sociedade, que é o de cuidar, educar, manter asseado<sup>494</sup> e organizado.

No final, tudo é machista, mesmo um local que você tem como seu, como essas profissões que são femininas, é num viés machista, um viés patriarcal, de que você não vai pegar um homem que poderia estar trabalhando numa firma, que poderia estar gerando mão-de-obra, e colocar numa função que é delegada como secundária. Por isso que a gente vê a

---

<sup>494</sup> Adjetivo de limpo ou higiênico; que possui asseio ou se preocupa com a limpeza e com a higiene.

Educação e a saúde, sendo consideradas gastos, como isso? Porque são coisas menores, o pessoal quer investir em trabalho de fato e não em profissões que são vistas como secundárias.

---

Tem duas esferas que eu gostaria de destacar. A primeira é a esfera do conhecimento e depois a esfera humana.

A esfera do conhecimento é porque as pessoas tem a mania de ligar questões que não tem um gênero específico com os gêneros que nós determinamos. Por exemplo, quando vão falar de hormônios, você não fala diretamente de testosterona ou estrogênio, se fala de hormônio feminino e hormônio masculino e isso é um conceito errado. Isso entra no campo do conhecimento. Você tendo uma educação sexista, guiada por gêneros, você não está dando uma Educação de fato, você está limitando o conhecimento e está tendo uma visão errônea sobre diversos eventos que acontecem, porque quando você coloca o gênero acima do conhecimento, automaticamente você coloca todo o peso que a sociedade bota sobre o que é masculino e feminino em conhecimentos e isso vai fazer um tema ser mais ou menos importante simplesmente por você relacionar eles aos gêneros.

Isso não é uma coisa intencional, o profissional não vai chegar e falar: “a Botânica é menos importante porque falamos dela no feminino”, mas é uma coisa que está intrínseco da cabeça das pessoas. Porque A planta, A flor, A Botânica são menores, pois a mulher é menos importante dentro da sociedade, ao invés disso vamos falar sobre O reino animal, por exemplo, vamos falar de coisas que são realmente legais. Logo, isso é algo que precisamos ter bastante atenção, já que não percebemos uma ligação direta entre o gênero e as áreas de conhecimento, mas o seu cérebro faz tal ligação, o que evita que as pessoas tenham acesso e possam ter uma afinidade, ou não, pelo conhecimento apenas por essa questão de gênero. Isso é uma loucura, pois as pessoas não percebem como isso atua forte dentro delas.

Então o ensino de gênero dentro dos espaços educacionais permite que seres humanos tenham uma qualidade de vida muito maior dentro da sociedade e aí já entra na esfera humana. Você notar que o outro ser humano ter uma vida melhor não afeta a minha vida, eu fazer com que o outro humano não tenha uma vida dificultada pelo seu gênero, ou pelo seu transgênero, não me afeta. Para algumas pessoas isso é muito difícil, notar que um grupo social ter direitos não vai tirar os meus direitos, eles não vão tirar de mim para dar ao outro, não vão entrar na minha casa, tirar minha roupa, pegar meu dinheiro e dar ao outro. Estamos apenas tentando fazer com que essas pessoas sobrevivam, que elas tenham uma qualidade de

vida, que elas se amem, que ela olhe no espelho e goste de si mesma. Vai muito além de inserir essas pessoas no mercado de trabalho e na sociedade, se ensina gênero para que você consiga transformar essas pessoas em mais um produto de mercado, pra ela conseguir trabalhar, pra estudar, pra ela viver bem, tudo vai em prol do trabalho.

Mas quando eu falo de uma questão humana, é dessa pessoa se sentir bem, dela se sentir querida por ela mesma, se sentir bem vinda nos espaços, ter um sentimento de merecimento, de que ela não está naquele lugar de favor, ela não está naquele lugar por causa de uma cota, porque precisam preencher um espaço ou precisam da diversidade no espaço, como se a pessoa estivesse unicamente ali porque ela é um objeto. Ela é uma pessoa, entende?

Então eu acho que a educação de gênero vai nesse intuito de que todas as pessoas possam ser tratadas como seres humanos, merecedoras do espaço, merecedoras de respeito, de amor, de afeto e carinho. Ela vai além de você inserir essa pessoa como mais um pião no mercado de trabalho para gerar dinheiro e fazer o capitalismo funcionar, você vai educar pessoas para que ela se sinta bem, viva bem e se ela vai, de fato, entrar no mercado de trabalho ou se ela vai cuidar de filhos, seja ela cis ou trans, mulher ou homem, vai ser indiferente. Se um homem quiser ficar em casa e cuidar dos filhos enquanto a esposa trabalha ele vai poder, porque o gênero não vai mais influenciar, nenhum dos gêneros será visto como melhor, eles serão iguais.

Concordo que existem características biológicas que vão diferir essas pessoas, que vão tornar elas diferentes, até por isso que a gente consegue dizer que uma pessoa vai gerar uma vida e a outra não. Mas quando você tem uma educação de gênero, você entende que alguns homens podem engravidar, os homens trans, e que algumas mulheres nunca vão engravidar, seja uma mulher cis que tem algum problema reprodutivo como uma mulher trans que não tem um útero.

Enfim, tudo isso colabora para que no futuro as pessoas possam decidir de fato o que vão fazer com a vida delas sem ter medo de julgamentos. As pessoas vão poder decidir entrar no mercado de trabalho e o marido vai cuidar de casa ou eu vou conseguir emprego mesmo sendo mulher, tendo filhos, tendo marido (porque isso ainda conta). Quando você tem essa educação, visando um futuro, isso não vai mais contar, não vai mais importar. Mas tem que ter muito realismo com a educação de gênero, porque não é apenas chegar, dar uma aula sobre gênero e todo mundo vai entender e vai ser melhor. Não vai acontecer, porque se você está dentro de uma sala de aula e vai ensinar sobre gênero, mas saindo dali, eles vão voltar pra casa deles, eles são alunos, não são eles que mandam dentro de casa, são os pais e se os

pais tem a cabeça fechada não adianta nada. Lá você tem um adolescente, uma criança, super empoderada de si mesma, mas ela vai chegar em casa e se, uma menina por exemplo, falar: “não vou lavar a louça porque eu sou menina, não sou obrigado a lavar louça” ela vai tomar um cacete. As coisas não vão se resolver num passe de mágica, de um dia pro outro, é uma construção de longo prazo.

---

Eu avalio inicialmente, sendo dura e crua, de forma positiva, porque a inserção dessas pessoas tem que começar de algum ponto, mas é ainda muito falho a permanência delas. Mesmo que existam políticas de cotas, para inserir essas pessoas, se você não faz um treinamento de professores, dos demais funcionários que estão dentro daquele espaço, a pessoa está inserida na sala de aula, mas sofre agressões transfobias de um professor(a), lembrando que em muitas das vezes essa pessoa não tem um apoio familiar, ela está sozinha no mundo. Ela vai estudar, mas precisa de um emprego, de um auxílio socioeconômico e a universidade não está preparada para oferecer isso.

Entretanto, precisamos partir de algum lugar, então, em um primeiro ponto, é muito bacana estar acontecendo a entrada dessas pessoas, está longe do ideal, mas está tendo, mesmo ainda não existindo políticas de permanência pra essas pessoas, não apenas para as pessoas trans, mas para pessoas negras, pobres, para as mulheres.

Então a universidade está vestindo uma camiseta da diversidade, mas ainda ela não está com a construção da diversidade e do que é manter essa diversidade dentro do curso inserida dentro de si, ela ainda está utilizando isso como uma bandeira, como uma política para mostrar aos outros como a diversidade está entrando no Ensino Superior, mas as pessoas que se formam, ainda são as mesmas pessoas brancas de classe média. Pra confirmar é só você ir em uma cerimônia de colação de grau, são várias pessoas brancas com uma beca, são poucas pessoas pretas que vestem uma beca preta, são poucas pessoas pobres. As pessoas estão entrando, mas elas não estão conseguindo permanecer e se formar. Logo, eu vejo como positiva a inserção, mas a permanência está completamente falha.

---

Essa é justamente uma das maravilhas, que faz eu gostar muito de ser trans, mas, ao mesmo tempo, é uma angustia muito grande, porque é uma sensação de estranheza, as pessoas não disfarçam aquele olhar de que você não deveria estar ali. É nítido na cara das pessoas que você não está no lugar certo, algumas até perguntam: “o que você está fazendo aqui?” [Risos] no intuito de que você realmente não deveria ocupar aquele espaço.

Entretanto, é uma sensação muito louca, a de você estar desbravando o espaço, de que você está abrindo uma porta. Antes você não podia, mas você está lá, então é uma sensação de poder muito grande, mas ela vem acompanhada com uma responsabilidade, por exemplo, se você é a primeira pessoa trans a estar chegando naquele local, você tem que ser o modelo, porque senão você vai manchar aquela memória, as pessoas vão generalizar o seu mal comportamento para todas as pessoas trans. Então ao mesmo tempo que é uma alegria é um desconforto muito grande e uma responsabilidade muito grande.

---

São muitos desafios, a gente tem que ter uma compreensão histórica, saber sobre a situação atual da mulher, da pessoa LGBT, da pessoa trans. A desigualdade não começou a dez, cem anos atrás, essa é uma questão que nos acompanha desde o início da humanidade, desde o momento em que o homem percebeu que tinha um pênis e ele olhou para o outro ser humano presente e notou que ele tinha uma vagina, então ela é mulher. Quando se observou que um é diferente do outro houve essa discrepância. Logo não é uma situação que será resolvida de uma hora para a outra.

Também temos que levar em consideração a geografia e a cultura. A questão da mulher aqui no Brasil é muito difícil? Extremamente, mas a questão da mulher na Angola, no Taiti, em alguns países do Oriente Médio é muito pior. A situação da mulher na China, no Japão, na Índia é completamente diferente, então temos que entender que isso vai acontecer em processos diferentes, de formas diferentes dentro de cada sociedade. Por exemplo, aqui no Brasil, as mulheres tem o direito de votar, tem locais que as mulheres ainda são compulsoriamente casadas, elas são trocadas por terras, elas são trocadas por dinheiro. Essa questão geográfica-cultural influencia bastante.

Para que nós consigamos a equidade de gêneros, porque eu acho que a igualdade, pra mim que sou militante de diversas causas em uma só, embora ela seja um conceito muito bonito, ela é muito higienista, dizendo que todos serão iguais, mas igual a quem? Igual ao homem branco. Logo, todos terão os mesmos direitos e oportunidades que o homem branco, e eu acho que não é isso que procuramos. Buscamos que as pessoas sejam respeitadas em suas diferenças, mas que essas diferenças não influenciem nas oportunidades e, e nas possibilidades que essas pessoas vão ter em suas vidas e então equidade é um termo que se encaixa melhor. Acredito que com essa compreensão, da equidade, já seria um grande passo, porque quando você percebe que as pessoas querem ser respeitadas pelo que elas são e não querem tirar direitos e privilégios que outros grupos sociais tem. Fazendo com que esses

grupos mais privilegiados socialmente, não tenham medo das minorias, porque as pessoas tem na cabeça é que se a mulher tiver direito ao trabalho, ela vai tirar o meu trabalho. O que não é verdade, é justamente o contrário, colocando em prática o que a palavra equidade significa haveriam mais vagas de trabalho, mais locais, mais vagas nas instituições de ensino e não limitar o que uma pessoa pode ser pelo seu gênero, sua cor ou sua cultura. E esse conhecimento, querendo ou não, está dentro da educação de gênero.

Então os caminhos que a gente pode seguir pra que isso possa ter uma velocidade maior de implementação, é a compreensão de que não vão ser retirados direitos de ninguém, mas sim garantir os direitos que algumas pessoas não tem. Quando conseguimos essa compreensão, a gente começa a caminhar pra que as pessoas que são socialmente privilegiadas atuem como parceiros das minorias. Isso é algo que eu gosto muito de levar nos espaços, quando você é uma pessoa não privilegiada, se você coloca uma pessoa que é socialmente privilegiada como a sua inimiga, você não permite que ela te ajude, e isso é muito desinteligente. Por que? Eu, como pessoa negra, tenho poucos representantes negros no congresso, nas universidades, em locais que de fato podem fazer algo por mim e pela minha inserção, mas eu tenho muitas pessoas brancas, correto? Só que se eu trato todas as pessoas brancas como minhas inimigas, simplesmente por serem brancas e privilegiadas, eu impeço que essas mesmas pessoas tenham conhecimentos sobre as minhas demandas e que usem a voz delas pra lutar por uma causa que é minha, então daí vem a desinteligência. Isso também é compreender, o homem é diferente? Sim. A pessoa cis ela é diferente de uma pessoa trans? Sim, mas eles não são meus inimigos, o privilegio que eles têm, não foi roubado, da mesma forma que eu também não vou roubar nada de ninguém, isso foi dado a essas pessoas pela construção histórica, geográfica, cultural desses locais. Logo, essas pessoas são minhas aliadas, elas têm acesso e podem levar a minha voz.

Acredito que pra que no futuro a gente consiga ter uma equidade de gênero, precisamos ir nesse caminho.

---

Eu acho que primeiro vem a interdisciplinaridade, porque geralmente essas questões ficam todas para Biologia já que explicamos os órgãos reprodutivos, então que expliquemos sobre gênero também. Novamente você está ligando a questão de gênero apenas a Biologia, apenas ao órgão reprodutivo, ao pênis e a vulva e não é isso, vai muito além, aborda questões sociais, de conhecimento e de ensino. Então o gênero e a sexualidade têm que permear todo o currículo. E os professores perguntam: “mas como fazer isso? Eu estou aqui pra ensinar

Física, Química”. E eu respondo: “dá seu jeito”, se você aprendeu como ensinar Química, Física, Português, Inglês, História, Matemática ou qualquer outro conceito, você vai ter que dar um jeito de inserir isso. Seja mostrando pesquisadores que fizeram e que construíram aquele conceito que eram mulheres ou que eram pessoas LGBTQs, seja mostrando que naquela pratica, tanto uma menina quanto um menino, vão conseguir fazer, então a menina pode responder, o menino pode responder, e uma menina pode errar e um menino pode errar. Não apenas acertar, mas valorizar os erros. Não é fácil, não tem uma formula pronta, não tem um “plim” resolveu como uma varinha. Depende muito da boa vontade e do esforço das pessoas de querer inserir aquilo, e usar a criatividade. Quando crescemos, ficamos adultos, endurecemos, começamos a seguir receitas, fórmulas prontas, esquecemos aquela criatividade de pegar uma tampinha de garrafa e aquilo virava um universo inteiro e você passava o dia todo brincando com uma tampinha de garrafa.

Eu acho que, pro mundo dar certo, temos que voltar a ser criança, temos que voltar a pegar um desafio e transformar aquilo em possibilidades, não limitar aquilo em uma escolha, como ver que eu tenho um problema, mas ele tem várias soluções e vários caminhos para alcança-las, isso está nas Ciências Exatas. Os caminhos são diversos, e isso é pra tudo, pra educar, pra cozinhar, exemplo, vou fazer aqui um arroz, mas não tenho o que eu queria colocar no meu arroz, então eu coloco outra coisa. Quem é universitário faz isso, quer comer um sushi, mas não tem, o que está disponível é uma salsicha e macarrão, pegamos isso e fazemos a nossa magia. Temos que levar isso pro processo educacional, transformar isso em magia. Não é romantizar, como se nascêssemos com esse dom, que volta naquilo da vocação, é exercer profissão. Se você teve uma boa formação, se você tem vontade de aprender, você quer de fato se dedicar a sua profissão e ser um bom profissional, usa sua imaginação. Então é voltar a ser criança e a se permitir juntar os conhecimentos gerando uma infinidade de possibilidades, é se perguntar “por que?”, se perguntar formas diferentes de fazer, de atingir. É ter maturidade (eu não gosto de falar humildade) de que você não sabe tudo e nunca vai saber tudo, então é botar o pé no chão e falar: “isso eu não sei”, “eu errei”, “preciso saber mais”, “preciso pedir desculpas”, “preciso falar pra turma que tal conceito que eu passei não estava tão certo”. Podemos passar para o outro lado e ver que não somos deuses da Educação, por exemplo, tudo que eu falar os alunos vão entender, eles não vão, porque cada pessoa tem uma rotina, uma vivência, logo, se vinte pessoas estão aprendendo e cinco não, CINCO PESSOAS NÃO ESTÃO APRENDENDO e eu vou ter que fazer com que vinte e cinco pessoas entendam aquilo. Temos que lembrar também que eles não precisam saber do jeito

que eu sei ou do jeito que está no livro, mas eles precisam compreender aquilo. Então é dar o seu jeito [Risos]

---

Nossa, acho que eu já falei demais. Mas quero falar um pouco mais sobre as diferentes vivências. Acredito que a Educação<sup>495</sup> não está dentro das humanidades apenas como uma questão de conceito ou conteúdo, a Educação está porque é uma coisa muito de um humano para o outro, de um ser vivo para o outro. Entra na identidade do indivíduo, este que merece respeito, amor, carinho, afeto e todos os direitos que o Estado fornece para o outro. Inclusive, perdemos isso no meio do caminho.

Temos que compreender que, às vezes, dentro da sala de aula está um ser humano que não tem todos esses direitos garantidos. Por mais que a gente pense que não tem tantos direitos, você tem direito ao seu nome. Ter o direito a ter o seu nome respeitado é algo exatamente basal<sup>496</sup>, que nem é listado como direito, mas muitas pessoas trans não o tem. Então, temos que voltar a raiz do que é a Educação, do que é essa humanidade, essa compreensão do outro ser humano, e quando a gente começarmos a perceber e a sentir isso aí começaremos a caminhar, a crescer e a nos permitir. Sem esquecermos que os problemas não se resolvem em passes de mágica, é sempre uma construção, um passo de cada vez, uma luta e sempre vai surgir um desafio novo. Às vezes é mais fácil seguir o que já está sendo feito, porque você não vai ter que lutar tanto, você só vai pegar o rumo do que as pessoas estão fazendo. Mas para algumas pessoas não existe essa possibilidade, a de não lutar, elas estão lutando o tempo todo. Decidir não lutar é um privilégio que as pessoas não conseguem notar que nem todos possuem. Então é usar o fato de que você não precisa lutar sempre pelos seus direitos e de dizer: “não, eu vou lutar sim, pelo outro”, nós vamos lutar, não apenas eu, nós vamos à luta juntas, juntos e juntas, é isso.

---

<sup>495</sup> Ela se referiu a Educação como disciplina, não Educação em sua significância generalizada.

<sup>496</sup> Relativo ou pertencente à base, ao princípio, algo primordial.

#### **4.4 Entrevista do grupo “Cotas na Universidade” – Carolina, Gustavo e Tiago com a professora Debora Fonseca**

##### **Textualização da entrevista com Debora Fonseca**

Então, a minha formação é em Psicologia, fui aluna da Unesp - Bauru, fui uma aluna que usou da bolsa, na época era bolsa BAAE, que era a modalidade de bolsa, então acho que é fundamental e reconheço que para mim foi importante ter o auxílio para me manter na universidade. Eu segui a carreira na Psicologia na perspectiva da Psicologia Social que é um olhar da Psicologia que compreende o sujeito social historicamente construído então, teremos um olhar do contexto, da realidade, do histórico e não pensar o sujeito enquanto apenas indivíduo, enquanto alguém que só se constitui na relação com os outros. Assim fui traçando a minha história na Psicologia nessa perspectiva e sempre fui dos movimentos sociais, sempre fui da luta manicomial, são várias bandeiras na luta dos direitos da criança e do adolescente e eu comecei desde a graduação, já comecei a ter esse tipo de inserção. Fiz Mestrado e Doutorado na área de Psicologia Social, na PUC-SP. A minha perspectiva foi indo um pouco mais pra questão da juventude e mais especificamente a juventude que acaba estando em conflito com a lei, pensar um pouco nesses jovens, quem são esses jovens, geralmente são jovens negros, pobres que acabam se deixando criminalizar, ou seja, um contexto social e político que, esses jovens não conseguem se inserir na sociedade comum pois é muito mais fácil para um branco, de uma classe média alta estar inserido do que um jovem negro da periferia. Além do que nós temos uma política de extermínio dessa população histórica no Brasil, tem épocas que são mais veladas e tem épocas que são mais declaradas. Estamos vivendo esse momento, um movimento de genocídio declarado da população jovem negra.

Portanto, fui trabalhando as minhas pesquisas, os meus estudos com relação a juventude. Então por um tempo pesquisei o jovem no campo da educação, da saúde e depois que eu entrei na Unesp, ingressei na Unesp em 2010, aí eu fui trabalhar um pouco mais na interface da educação, pensando então no contexto da escola, educação, mas com essa mesma perspectiva de pensar o jovem nessa realidade e acompanhando um pouco as questões de violência, violência no contexto da escola no processo de culpabilização do jovem e do aluno, então a gente tem pesquisado isso. Com isso, eu entendo que tudo isso está dentro da área de Direitos Humanos apesar da gente não nomear assim. Tem muitas coisas que a gente discute em Direitos Humanos que eu não preciso falar o que é Direitos Humanos.

Eu estou falando do que, falando da garantia a vida, defesa da vida, eu estou falando de garantir o processo da educação, da saúde, da alimentação, e da moradia, tudo eu estou

falando de Direitos Humanos, qual é a ideia de Direitos Humanos, é a gente poder e garantir as condições dignas, mínimas para todos, independentemente do lugar social, classe social e condição econômica. Com essas pesquisas no campo dos jovens em conflito com a lei, tenho trabalhado com cursos de formação para profissionais que estão nos diferentes serviços da sociedade, que atende crianças e adolescentes vítimas de violência e de várias outras violações de Direitos. Eu resolvi, depois desse histórico com os dados que eu fui coletando dessas pesquisas, nos últimos três anos batizar as pesquisas de Direitos Humanos porque eu acho que é uma bandeira que a gente precisa retomar, então assim, eu entendo que eu venho trabalhando com essas questões, mas fui batizar mesmo essa a questão em educação em Direitos Humanos que é o que eu digo que eu trabalho, que não é ir lá ensinar Direitos Humanos mas, é trabalhar com as temáticas que estão no cotidiano de todos nós, da escola e da sociedade, então estou falando do que, eu estou falando de racismo, homofobia, violências, machismo, feminicídio, a gente está falando de todas essas questões que quando a gente fala na defesa dos Direitos Humanos, a gente precisa trabalhar com as pessoas pra que elas entendam o que que é isso, se não a gente vai ficar sempre naquela lógica de ouvir “Ah mas, Direitos Humanos é defender direito de bandido”, é a primeira coisa que a gente ouve quando fala que trabalha com Direitos Humanos.

Quer dizer, mas a pessoa que comete um crime deixou de ser humana, é a primeira pergunta que a gente tem que fazer, mas não é defender, Direitos Humanos não é defender direito de bandido, Direitos Humanos é defender que todas as pessoas, não importa a condição que ela esteja e o que ela tenha feito, ela não perdeu sua condição de humanidade, ela tem que responder pelo o que ela fez, ela tem que ser responsabilizada pelas coisas que faz, mas ela precisa entender por que que aquilo não é adequado na nossa sociedade, em nossos acordos sociais, porque tudo são acordos sociais, porque a gente não pode matar um ao outro, porque foi feito um acordo social de que garantia a vida e isso é um acordo que está nas nossas legislações. Então, eu venho trabalhando com essas questões, e a gente tem trabalhado nos últimos três anos diretamente com Educação em Direitos Humanos dentro do contexto da educação e dentro da universidade também, trazendo essas questões para dentro das disciplinas.

*“Se houve, um motivo pelo qual eu entrei na Psicologia ou ir para a área dos Direitos Humanos?”*

Então, lá atrás eu já entrei no curso e comecei a ter contato, na própria universidade. Eu não tinha essa ideia de uma Psicologia que poderia estar em diferentes contextos porque sempre temos uma ideia de uma Psicologia clínica organizacional, era o que sempre me passava pela cabeça. Mas aí eu tive a oportunidade já no início de entrar numa pesquisa, que era justamente por conta da bolsa BAAE, hoje é chamada de socioeconômico, que chamava de bolsa BAAE, tive a oportunidade de trabalhar com uma professora que já tinha esse projeto, era sobre Psicologia Social que trabalha na comunidade com adolescentes grávidas.

Então, assim, eu estava no primeiro ano, segundo ano eu já comecei a ir para a comunidade, conhecer essa realidade, começar a olhar dados de pesquisa, eu acho que isso foi fundamental na minha trajetória como pesquisadora, como alguém que se interessa por essa área, então eu acho que assim a universidade foi fundamental. Claro que tem história de vida, a gente sabe também que alguns irão passar por isso e isso não vai fazer o menor sentido, dependendo da sua história de vida, você também vai se atentar, vai se interessar, vai se envolver, vai se identificar e acho que é um pouco nesse sentido. Então eu tive uma oportunidade na universidade de pensar sobre essas coisas e a partir daí fui me envolvendo com pesquisas na universidade, com iniciação científica e com outras coisas, que com certeza foi um ponta pé inicial com envolvimento movimentos sociais e então fui para o um campo da Psicologia que tem essa inserção social, que tem esse pé nos movimentos sociais, acho que tem a ver com isso, essa escolha, essa trajetória.

*“Na minha visão qual é a diferença entre cotas e políticas afirmativas?”*

Então, eu acho que assim, é difícil colocar assim, são diferentes entendimentos, acho que a questão das cotas, vamos pensar nas cotas nas universidades porque também a gente pode pensar que você tem hoje cotas em concurso público, tem outras coisas que tem que pensar aí as suas particularidades. No caso da universidade, a questão das cotas, ela tem um papel fundamental e eu vou usar uma palavra que não é muito adequada, mas assim, quase que de um tentar ressarcir aquilo que historicamente *“o governo não fez de valorizar a nossa educação básica”* é, mas principalmente, não eu acho que até a questão das cotas porque a gente começa com as cotas raciais.

O sistema das cotas na universidade vem pela questão das cotas raciais e é evidente que nós temos que olhar assim, a hora que você vai olhar na educação, e se mais da metade da população brasileira é negra porque que a gente não tem esse perfil se mantendo na educação? Então você olha na obrigatoriedade na educação para todos a partir da Constituição de 88, e a LDB, a educação passa a ser direitos de todos e dever do estado, então

todo mundo tem direito de estar na escola e o governo tem que garantir. Então se a gente olhar lá no início todas as crianças vem para a escola, mas elas não permanecem. E você tem um movimento, de quem é que vai abandonando? Normalmente essas pessoas que abandonam são de baixa renda e são negras. Foi isso que esse país fez historicamente quando, primeiro trouxe os negros no processo com a escravidão, depois reverte isso e ao invés de colocar essas pessoas, dar espaço para essas pessoas ocuparem a sociedade, fez o que? Trouxe os imigrantes, excluiu os negros, que é um segundo movimento bastante perverso e se a gente for olhar historicamente então, nós temos uma história de segregação mesmo, racial no Brasil que vem desde da escravidão e depois o processo, com a própria lei Aurea, que não libertou, ela só na verdade mudou o modo. Porque que não foram empregados os negros nas propriedades? Pois, trouxeram os imigrantes. Então, a gente tem um histórico de segregação social, racial, social-racial, que precisava ser recompensado então porque que a maioria da população negra é pobre? Porque nós produzimos isso enquanto sociedade e o Brasil produziu isso.

Então, a gente precisa fazer uma compensação disso, a gente precisa dar oportunidades, dar possibilidades dessa população poder acessar outros níveis de educação. Não é privilégio, não é facilitar, é possibilitar que uma parcela dessa população possa ter acesso. Então olha na universidade, quantos negros nós temos aqui? Nós estamos em 2019, eu entro na sala de aula hoje, está um pouco melhor, vamos dizer assim, mas, ainda não é metade da sala, não é. Quantos professores negros vocês têm na universidade? “*Só o professor Borba?*” Então, vamos pensar aí, isso quer dizer de fato que a gente tem uma história que não permitiu que uma parcela da população pobre, e aí entra a questão social, e grande parte dessa população é negra e por conta desse histórico, não chegam ao ensino médio e assim não chegam nas universidades. Então acho que a compensação do ponto de vista das cotas é essa, não é tirar o direito de ninguém, mas garantir que tenha a mesma possibilidade de acesso. Então eu acho que as cotas começam por aí, ela tem uma proposta de compensação, e claro que é polêmico, porque as pessoas não conseguem e as vezes acham que estão tirando, porque a gente tem uma lógica de direito individual e não do direito coletivo, os próprios, se a gente pegar a legislação de direitos humanos ela é direito individual. Então a gente trabalha numa perspectiva de superação dessa lógica individual por uma perspectiva de direitos coletivos. Então não tem como olhar o meu direito, eu tenho que olhar de todos, então as cotas têm essa perspectiva de um olhar mais coletivo, mais amplo. É então ao fazer isso, a gente começa a possibilitar que alguns, que antes não tinham acesso,

possam ter. Então é uma distribuição mais igualitária vamos dizer assim , não chega a ser igualitária mas você possibilita um pouco mais de acesso e assim quem chega na universidade ainda são aqueles que conseguiram passar pelo ensino fundamental, passar pelo ensino médio que também é outra peneira , porque muitas vezes tem que trabalhar, tem que ajudar a sustentar a família , assim a juventude mesmo pobre não chega nas universidades públicas porque ainda é uma peneira muito afinada.

Por mais que você tenha acesso pelas cotas, quem é esse que entra pela cota? Não é todo mundo, não são todos “*são as pessoas que as vezes tiveram a oportunidade de cursar uma ETEC por exemplo*”, uma escola pública um pouco melhor ou até conseguir fazer uma escola particular com bolsa ou conseguiu enfim já é seletivo, imagine sem essas cotas, a seleção como é. Então acho que as cotas vêm nesse sentido, agora também tem uma perspectiva de política de ação afirmativa por que você reafirma este lugar como um direito. Na minha leitura, eu acho que ela também tem política de ação afirmativa, mas as políticas de ações afirmativas não se dão só pelas cotas, elas se dão em diferentes maneiras, em diferentes lugares, em diferentes espaços. Então por isso, eu acho que não pode se confundir uma com a outra, mas está claro que uma implica a outra então as ações afirmativas vão garantindo que é direito, é lugar de negro está na universidade, é lugar de pobre estar na universidade, é lugar de todo mundo que, todos que aqui quiserem estar. E assim a gente vai falar das minorias que não são minorias, são maioria.

Então na verdade nós temos uma grande maioria que está excluída desse processo então, é afirma por exemplo diferentes segmentos que são discutidos, não porque são minorias, mas, porque são, não correspondem ao modelo que o capital exige para ser valorizado, reconhecido. Assim, eu entendo que tem essa diferenciação quando a gente fala de ações afirmativas. E existe uma outra diferenciação que eu acho que é importante a gente fazer: são cotas raciais e cotas sociais. As cotas sociais têm outra perspectiva, hoje em dia algumas universidades têm adotado essa social junto com a racial, eu acho que é interessante pois a social é olhar mesmo a origem desse sujeito, que é a questão da escola pública, que é muito interessante e então quando você associa essas duas coisas, você começa a ter a possibilidade de mais acesso e que não só a questão racial. É você olhar a história, por exemplo, as próprias políticas de permanência estudantil já vão falar um pouco disso, se você vai definir um critério de renda, um critério de renda per capita pois aí você vai conseguir olhar por exemplo: É diferente uma família com um filho que ganha um salário mínimo e meio, e uma família que tem seis filhos, ou alguma pessoa doente, então tudo isso tem que

ser considerado, se existem problemas crônicos de saúde na família... Esse estudo social é importante para você entender aquele sujeito, a renda que ele tem e isso ser um critério para a inserção.

Então, acho que tem uma outra vantagem, a escola pública ser valorizada, a gente precisava ocupar as escolas públicas de verdade, a gente não ocupa e aí eu acho que todos nós, por que? Porque a gente não consegue ter uma escola pública de qualidade, quer dizer tem algumas mais, outras menos, mas depende do lugar também não dá para generalizar. Mas as cotas sociais ajudam nesse sentido, você entender o histórico desse sujeito, a origem dele, toda dificuldade e eu acho que é um critério até mais justo do que só o racial. Só que no Brasil nós ainda temos um compromisso ético com a questão racial, por isso que eu acho que não dá só para transformar uma na outra, só em cotas sociais, eu acho que a racial tem ainda que se manter por um bom tempo até que a gente comece a entrar numa sala de aula e ver metade da sala, pelo menos, que represente a questão dos negros, afrodescendentes na verdade.

*“O que eu acredito ser o papel dos Direitos Humanos nessa discussão?”*

Eu acho que é isso, a compreensão de humano, se a gente olhar por exemplo o cenário atual brasileiro, político brasileiro, a gente está ouvindo um discurso que é medonho, se a gente está ouvindo que tem gente que vale mais que outros, que tem humanos que é mais humano que o outros e outros que nem sempre são considerados humanos.

Então, acho que o papel dos direitos humanos é isso, é trazer essa discussão pois as pessoas têm que ser respeitadas dos pontos de vista da dignidade porque são pessoas e não importa se é branco, preto, pobre, rico, homossexual, heterossexual, as pessoas tem que ser e temos que ter políticas públicas, garantias de dignidade para todos, para todos. O que seria essas garantias básicas? A vida, alimentação, moradia, educação, saúde que é o que a gente precisa minimamente para viver. E isso depende do que? De uma distribuição mais igualitária de renda, vai passar por outros aspectos. Então acho que qualquer discussão que a gente faça de direitos humanos, a gente já está fazendo o discurso dos direitos humanos porque também, por exemplo, se a gente pegar o histórico dos direitos humanos, eles são eurocêtricos, eles olham para uma história bastante individual, do direito à propriedade e então a gente precisa avançar não só no discurso dos direitos humanos, a questão legal, eu não estou falando da declaração universal dos direitos humanos, que já foi declaração universal dos direitos do homem que nem considerava as mulheres como humanas, dignas desse direito.

Eu estou falando de uma evolução e acho que a gente tem que caminhar nisso, mas é entender que o papel da discussão dos direitos humanos é nessa perspectiva, do reconhecimento da nossa igualdade, das nossas diferenças, a nossa igualdade enquanto humano, que tem que ser respeitada e a garantia básica de sobrevivência dessas pessoas, e ser respeitado pelas nossas diferenças, não somos iguais, não temos que ser todos iguais, isso não nos torna melhor nem pior só nos torna diferentes. E aí surge o compromisso de a gente lutar por isso em todos os espaços onde a gente esteja e acho que quando a gente tem clareza disso, a gente vai conseguindo rebater esses discursos que estão colocados aí, então por exemplo: Se a gente tem uma ministra que diz que uma mulher tem que ser submissa ao homem, com base em que? “*Na Bíblia?*”. Isso é um retrocesso no que a gente já tinha, que não era o melhor de tudo. Aí você começa a ver alguém fazendo um discurso como esse, que ela considera que a mulher é inferior ao homem. É claro que tem, ela vai executar políticas e são políticas que vão de novo fazer segregação social, racial, sexual, porque o que está por trás dessa política é uma determinada concepção de homem, uma determinada concepção de sujeito que vai impregnando, que vai nos serviços, que vai estar lá na educação, porque que hoje os professores estão sendo vigiados na escola? Porque eles falam, eu fui falar aqui eu já pensei, eu devo falar ou não devo, eu vou falar, eu posso falar, apesar de eu já ter sido ameaçada na sala de aula porque eu estava fazendo assim, não é que eu estava fazendo uma defesa ideológica. Claro, gente, “*não tem como ser professor sem ter uma ideologia, é impossível*”, mas você vê que esse discurso maior pode não estar sendo feito diretamente, mas ele vai levando para dentro das instituições um clima, que as pessoas começam a achar que podem intimidar o outro e alguns tem até medo inclusive de falar então por isso que assim é um retrocesso tremendo esse discurso. Um problema muito sério porque assim, tanto do ponto de vista da mulher, tanto do ponto de vista da questão dos negros também. Nós estamos assistindo abertamente, é a polícia sendo autorizada a matar. Então são seres superiores que tem o direito de matar com a legítima defesa e 80 tiros, que legítima defesa é essa? Acho que nesse sentido o papel quando a gente fala de direitos humanos, acho que a gente não pode só ficar atrelado a uma concepção de direitos humanos, legalista mais essa compreensão do humano mesmo que, que é essa “*dignidade*” humana? Não é converter o outro as minhas crenças, mas é respeitar o outro da forma como ele pensa ser, mas que ele tenha minimamente condições de sobreviver, porque que ele não pode sobreviver como qualquer outro, porque ele tem que ser, porque só porque a cor da pele é diferente da minha

ele vai ser agredido por isso, ele vai sofrer uma violência, vai ser discriminado acho que é esse o papel, pelo menos eu entendo que vai por aí.

*“Como professora, eu ingressei na Unesp em 2010, na época em que se discutia sobre as cotas, se eu fiz parte dessas discussões?”*

Não diretamente, porque quando eu cheguei a gente não tinha muito acesso, porque essas discussões acabavam acontecendo não nas unidades, muito pouco nas unidades, isso foi nos órgãos colegiados centrais, mas a gente sabia o que teriam as polêmicas e foram bastante polêmicas. Muita resistência, muitos que entendem que não é o papel da universidade fazer isso, então achava que as cotas não era um papel da universidade, que tinha que ser da educação básica, que a universidade não tinha o papel de fazer a compensação, porque você acaba tendo aluno que entra com um nível de defasagem, eu nem gosto de usar a palavra defasagem porque acho que são níveis de conhecimento diferentes só isso, defasado em relação a que? Há uma expectativa, mas sabe muito de outras coisas, o que as vezes, também são importantes na universidade, muitas vezes é um nível diferente de conhecimento. E o que que a gente faz, a gente valoriza um determinado tipo de conhecimento na universidade e você espera que o aluno já chegue sabendo essas coisas então acho que assim, a universidade não teria como fazer isso, teve até uma proposta que quase foi aprovada, que era que o aluno teria dois anos que ele ia fazer um pedágio *“ou seja, você ia ficar dois anos estudando matérias básicas e depois ia pro curso que você prestou”* quer dizer você ia passar e você ia fazer, se era quatro, você ia fazer em seis, quer dizer ao mesmo tempo que é uma política de inclusão, ela é de exclusão, que é o que a gente chama de inclusão perversa, você inclui excluindo. Então assim, eu acho que de certa forma depois de tudo que teve, todas as discussões, depois de todas as polêmicas, eu acho que não é a melhor, mas ainda foi acertada a decisão de ir fazendo progressivamente, por que isso foi aos poucos trazendo essa discussão e o que deveria ter acompanhado, que na fala da reitoria acompanhou, mas na minha leitura não acompanhou é o processo de permanência, porque não adianta você fazer inclusão sem fazer permanência. *“O acesso ocorre, a matrícula ocorre, mas, quantos se formam? Esses dados nós não temos”*. Então, foi muito interessante esse professor porque ele falou um pouco disso, que eles estão terminando agora um levantamento que a gente não tem, então é isso que eles estão fazendo. Mas é isso assim, a gente nem sabe porque que os alunos abandonam, a Unesp não tem um sistema de acompanhamento que deveria ter, muitos vão embora, simplesmente desistem, vão embora porque ele não conseguiu acompanhar. E aí a dificuldade de acompanhar o conteúdo, é a

dificuldade de se manter na cidade, a dificuldade quais são? Então acho que falha nesse sentido ainda, mas, não é na Unesp só isso, estão em todas as universidades. Então você tem um processo aí de permanência, então assim por que também ia ser muito irresponsável pensando, por um momento que nós estamos agora 50% lá atrás, quando você não tinha nenhuma luta garantida de permanência, era botar irresponsavelmente 50% dos alunos aqui com toda uma expectativa, todo um esforço, todo um sonho e morrer na praia e aí eles iam sair, e é um pouco disso que está acontecendo, eu entrei e não conseguir ficar. Quase um fracasso, como se fosse uma questão individual, ela não é uma questão individual, é uma questão social, é uma questão muito mais coletiva de todos, mas como o acesso é um direito individual você não consegue fazer a política de permanência e se eu não tenho uma proposta assim esse é um outro problema.

Porque as cotas nas federais elas vêm por uma legislação, no estado, não tinha essa legislação, mas, o estado foi pressionado a discutir as cotas e então as universidades estaduais, elas não tinham obrigatoriamente que fazer, elas foram pressionadas pelas federais que começaram a fazer esse movimento. Mas no caso de SP foi uma pressão do governo do estado assim, todo esse movimento nas federais e aí existe um acordo do governo do estado com as universidades estaduais, de repasse de verbas pra permanência, que nunca aconteceu então talvez por isso que a gente esteja nessa situação, é não sei na onde nós vamos parar, mas enfim eu acho que acertou nessa decisão de ir fazendo progressivamente apesar de não ser o ideal, e porque a gente ainda não consegue garantir a permanência, que é um outro problema bastante sério nas universidades e eu acho que mais complicado ainda quando é colocado numa perspectiva individual, foi ele que não conseguiu foi ele que não. ... aceso ele teve né.

Não gente, é isso, a verdade é que (inaudível) ... não tem como construir, ter mais um bloco novo de moradia aqui em RC, porque com as cotas você já sabia que ia chegar esse número muito maior, a demanda é muito maior, então só que a, o que a gente tem, olha o cenário que nós estamos vivendo, não tem professor gente, não tem, então não houve planejamento pra essa situação, nem das aposentadorias, porque as aposentadorias eram previsíveis, a Unesp sabia que ia chegar nesses períodos de 2017, 2018, 19, 20 com a história dela, ela ia ter uma avalanche de aposentadorias, ela não fez o governo, não negociou, não gestou o estado assumir uma parte desses é, dessas aposentadorias que obrigação do estado, de quando chega a 30% da folha o estado tem obrigação de suplementar, o estado não faz, não faz, então hoje a folha de pagamento é muito mais com os inativos do que com os ativos,

por isso que não tem contratação, você não tem reposição. É então, não teve um planejamento, se não teve um planejamento para uma coisa que era clara, evidente, é só você olhar o tempo de trabalho né, o que dirá para as outras coisas então, a gente tem um problema, teve uma expansão desmedida por força política e que não teve em nenhum momento de repasse financeiro então estamos no caos. E assim, eu sei que é difícil, eu fico pensando é claro que os alunos vão em cima da direção né, mas a direção não tem poder nenhum disso, sobre isso, o que nós temos são os órgãos colegiados, que é quem nos representa nesses órgãos colegiados, os alunos têm que estar lá, tem que pressionar para aprovar essas coisas, a expansão poderia ter sido *aprovada* “*ah, mas tem o 70%, 15%, 15%*” então, mas a força do aluno não é o voto, é a pressão.

A lei das cotas não soluciona o problema que existe na desigualdade da educação universitária, ela é compensatória, claro que ela tem um função importante, social, por isso que a gente deve lutar pra manter ainda que por um longo tempo, a gente ainda não conseguiu reverter esse quadro pelo qual elas surgem, mas claro que não resolve, se a gente pede distribuição de renda mais igualitária, uma reforma que te fato garantam minimamente esses direitos básicos para população, nós não vamos resolver, se a gente não conseguir atacar o sistema mesmo, que é um sistema capitalista que é o modelo que nós temos ai que, ele é perverso, é isso que ele faz e ele não vai ser diferente nunca, não adianta só reformar, as reformas elas são um pouco melhor, as vezes por exemplo, essa legislação que nós temos foi um avanço dos governos anteriores, que tinham uma perspectiva mas não foi um governo, ele não fez, ele reformou, ele não mudou, por isso que a gente tem retrocesso porque a gente não teve uma mudança de fato, ela foi só umas reformas, que ai com canetadas, você reverte essas coisas. Nós tivemos apenas uma mudança nos procedimentos de legislação, que a agora está dependendo do congresso ele muda tudo isso assim (estalo dos dedos) nós não tivemos uma mudança estrutural, por isso que eu falei, reformou algumas coisas, mas, não mudou totalmente então, por isso que a gente pode ter grandes retrocessos mesmos nessa política. É, talvez, eu acho que já tenha um grande problema que a gente hoje não faz mais movimento social assim, nem sei se deve chamar isso, hoje a gente chama de coletivo, a gente chama de outras nomenclaturas, nós achamos que fazemos revolução pelo celular, se as pessoas não se encontrarem, as coisas não acontecem, mas nós não tem mais essa perspectiva, a subjetividade no campo da psicologia está mediada por isso aqui que eu uso , a nossa relação com o outro é mediada por isso, não é mais no cara a cara, não é mais no enfrentamento, no corpo a corpo, no discutir ideias, olhando pra dentro do outro, na hora que eu cansei, eu saio

lá do *whatsApp*. No pessoal não dá para sair, e acho que assim, nós vamos ter que criar outras formas, são outras modulações subjetivas então, a gente vai ter que encontrar outros caminhos, eu acho que o jeito que se fazia antes não dá para fazer mais, também do jeito que está, não dá mais, não consegue, o aluno tem que criar outras formas de luta porque se não, nós vamos morrer na praia, já estamos né. “*Uma bolsa de 400, sendo que o salário mínimo é de 900*” é essa desigualdade que é muito complicada. Pega o professor lá da escola básica, não dá para culpar o professor, ele tem que dar aula de manhã, tarde e noite, em vários lugares para conseguir viver minimamente. A gente está no num momento muito crítico, ou a gente vai revolucionar ou a gente vai ...

“A Unesp esse ano expulsou 27 alunos, por causa daquela Comissão que avalia se ele tem ou não direito as cotas, você me pergunta se eu acho que ela é eficaz? ”Olha, é bem difícil, eu acho que no princípio não deveria existir mas, pela prática tem, hoje eu defendo que tenha, porque a gente começa a ver situações muito desonestas, nem sempre, não sei se é mal caratismo mas enfim, é, eu converso muito com o professor Juarez, que acompanha inclusive essa Comissão, até eu estava comentando num Congresso semana passada, e ele estava, e ele fez essa fala, ele deu esse exemplo, que ele está nessa Comissão que faz a verificação, ele contando por exemplo de uma garota que entrou pelo sistema de cotas , como se declarando afrodescendente negra, ela chegou pra Comissão, loira de olho azul, não, escute essa, ele falou está gravado, então assim, eu não ouvi pessoalmente ele contando, ele não iria mentir, ele falou assim, mas como você se declara, negra, parda, ai a menina falou assim, é que desde pequenininha a baba me chama de minha neguinha então, eu acho que eu sou. Eu sou negra. Gente, ela fala isso numa Comissão, não é muito sério? Assim, tem caso que é discutível, a gente até pode ponderar, enfim, mas assim a questão é o que que gera a discriminação no Brasil? Estereótipo, então é isso que nós temos que olhar se tem, começa a ter muitas situações e fraudes como essa, isso é uma fraude, não é? Será que essa garota acha que ela realmente é negra? Que ela sofre o preconceito? Que ele sofreu discriminação a vida dela inteira porque ela é loira de olho azul? Então nesse sentido, como nós temos uma sociedade que não preza pela ética, vamos dizer assim, minimamente, do respeito ao outro, então nesse sentido eu acho que a Comissão de verificação ela tem um papel importante, ela não é assim inquisitória para dizer assim quem é e quem não, mas assim, é claro que gente, olha aqui nós três, quem tem aqui, características afrodescendentes? Meu avô é negro. Então, eu posso alegar, meu avô é negro, eu mostro a foto para vocês, meu avô é negro, agora eu vou me declarar negra? Branquela desse jeito, nunca sofri, eu não sei o que é sentir um

preconceito, pela cor da pele, pelos traços. Só quem vive é que pode saber. E é isso que a Comissão ela vai olhar, não é um processo de discriminação, a pessoa tem direito, inclusive de se defender, ela vai argumentar, ela vai comprovar, ela vai .... Então eu não acho que é ruim nesse sentido, acho que ideal era que não precisasse, era que a gente tivesse bom senso mas, a gente vê que isso não ocorre, como tem na questão social, tem gente que também mente, que omiti, como na questão racial, então assim se ela convencer a Comissão de que ela é, e de que ela sofreu esse tipo de preconceito, que ela sofre, eu acho que a Comissão antes de decidir, não teve só esses 27, eles tinham mais de 50, é esse ano foram 27, então, mas que eles averiguaram foram mais de 50 então assim, nem todos que foram averiguados, foram desligado foram esses casos, você acha que faz algum sentido essa justificativa que essa garota deu. Então, já que a lei, ela fala do auto declaração. Você não pode tirar o direito de ela ingressar, só que você pode depois averiguar. Tem todo um processo de averiguação, que vai desde o começo, primeiro assim, tem que ter uma denúncia, alguém tem que mostrar, porque assim, a Comissão não está em todos os campi, em todas as salas de aula para ver quem são as pessoas. A partir desse ano, começou, isso ainda é muito complicado, vai ter que ter em todas as unidades, uma equipe que vai olhar isso mas, a Unesp ainda não conseguiu fazer, então assim, de certa forma eu acho que foi uma coisa ruim, eu entendo, ruim porque assim, os funcionários que eram responsáveis pela matrícula começaram a ter um pouco essa atribuição, é muito difícil pra eles, eu acho que não pode colocar essa responsabilidade nas mãos deles mas, alguns muito explicito, eles podiam fazer o questionamento, inclusive informar pra Comissão mas, eu acho que não cabe a eles. Então assim, fora eles na matrícula, quem tem acesso aos alunos? A matrícula num primeiro momento é feita online, depois é que eles vão entregar a documentação, então é muito difícil nesse momento, você tem que ir pela .... Você tem que acreditar na declaração, por isso que eu entendo a crítica. Eu sei que algumas federais já avançaram nisso, então por exemplo a UFSCAR ela já está na matrícula, porque eles associaram a econômica com a racial, tem uma série de critérios, geralmente é até confuso, mas, eles já têm uma equipe, quando o aluno vem fazer a matrícula, ele já passa por uma Comissão que vai olhar, fotografar, vai fazer a verificação, e muito burocrático, você tem que provar. Então, assim tem problemas também, não estou dizendo que é o melhor, mas, eu acho que o sistema está se aperfeiçoando, vai tentando resolver os problemas que, por exemplo a Unesp nunca tinha expulsado. Mas é isso, a direção vai ter que ir olhando para isso, eu acho que tem uma proposta de na matrícula poder já olhar, ter uma Comissão que faça isso, eu acho que não tem que ficar na mão do funcionário que está cuidando, ele não

pode ser responsabilizado por isso, não é uma atribuição dele, então eu acho que a gente está avançando. A gente espera que sim, a gente tem que ...

Eu não sei se eu entendi a pergunta pera aí ... *“existe um decreto, que vai falar da questão da permanência, quem tem direito a permanência segundo PNAES quem tem renda mínima de 1,5 salário, a permanência segundo as cotas sociais é garantida, segundo o PNAES, não segundo a universidade, não segundo o governo, não segundo nada. Ai qual que é a problemática que a professora vê, sendo que isso ocorre parcialmente. Porque segundo o PNAES, é óbvio, assim como a Constituição é algo muito lindo, na política eu acho isso muito engraçado, porque é tudo lindo, tudo perfeito”*. Eu acho que é assim, a gente precisa ter uma lei que corresponda a nossa realidade, a lei só faz sentido provocando uma mudança na sociedade cultural se não a gente não chega lá. Então assim, quando a gente fala “a é lindo”, tem que ser mesmo, eu acho que essa que é essa a utopia. A lei ela tem que dizer o que a gente tem e o que a gente almeja, e gente vai ter que ir provocando mudanças sociais, culturais para poder chegar lá, talvez a gente demore muito (inaudível) a própria Constituição não tem tudo garantido, pelo contrário, às vezes a gente tem retrocesso. Tem que está lá na lei, a e a nós temos que batalhar para essas coisas irem acontecendo, e no caso da permanência estudantil implica, no financiamento, que eu acho que é o grande problema, então do ponto de vista da educação, você pega as universidades federais, esse recurso me parece que vem do MEC, acho que é do Ministério da Educação, no caso da Estaduais é da própria universidade, daquele orçamento que é para tudo, para tudo dentro da ....

Então eu acho que assim, se não tiver atrelado essa política a uma questão do financiamento, de onde vai vir esse dinheiro, se não tiver amarrado, a gente não sustenta então, talvez o grande problema nas nossas leis, é que a gente não consegue amarrar é, com o econômico, com o financiamento, e aquilo que está amarrado, está correndo o risco de não ser mais, que o grande projeto desse governo que está ai agora, é desvincular as verbas da saúde, da educação, do orçamento pré determinado, tem que gastar tanto com a educação, tanto com a saúde, ele quer desvincular, se ele fizer isso, se isso passar, nós estamos, ai sim num desmonte total. Então eu acho que assim, a gente tem que lutar pelo financiamento para que essas coisas aconteçam, ah mas a gente não sabe discutir economia, não sabe ... A gente precisa aprender a discutir essas coisas, a gente precisa saber de onde vai vir o dinheiro porque também essas promessas, de onde vem o dinheiro, não adianta, então por isso que assim eu acho que toda legislação tinha que amarrar ao financiamento, está amarrado e nem sempre está. A própria Unesp, ficou numa fala do governo que ia subsidiar, cadê esse

dinheiro? Então, mas esse dinheiro, dessa parcela (dinheiro do ICMS), é pra tudo o que eu estou querendo dizer é que esse dinheiro, deveria vir pra permanência estudantil, deveria vir direto do governo do estado, já carimbada pra isso, não vai entrar no orçamento, não deveria ser do orçamento geral da universidade, porque se for na contra partida teria que vir direto esse dinheiro, então assim o governo do estado vai repassar tanto de dinheiro todo ano pra permanência estudantil, só pode ser usado pra isso, que é isso que é verba carimbada que eles falam, que é o que acontece hoje com o governo federal, ele tem que repassar uma determinada quantia de dinheiro pra saúde do orçamento geral da união, então é assim, não lembro agora são 25% ou 30%, eles vão falar não, manda o dinheiro lá pro município e o município faz lá o que ele quer, o estado faz o que ele quer, ele que vai ver a onde ele tem que colocar, esse dinheiro cai em um buraco negro, que aí os governos vão colocando na onde eles quiserem e aí é uma margem pra corrupção, assim já tem margem pra corrupção quando ele vem carimbado, pelo menos você tem garantia que ele chegou naquela pasta, então é nesse sentido que eu falo que é garantir o financiamento, que é pensar em como esse dinheiro teria que vir carimbado pra isso diretamente com essa função, porque isso acontece nas federais mas, não é suficiente, mas já acontece. Nas estaduais, ficou na promessa.

É eu acho que assim, que as nossas perspectivas são muito ruins diante do cenário político, econômico que nós temos aí, agora se a gente pensar, na introdução da sua pergunta, logo depois assim, quando você fala que assim, agora atingimos 50% eu acho que isso é fantástico, a gente ter chegado nisso, agora a gente precisa fazer com que isso se efetive, que é a permanência, temos que lutar pra isso agora, porque eu acho que assim, o início das cotas na Unesp, a entrada de alunos, pelo sistema de cotas, ele tem causado uma revolução, isso tem causado uma revolução nos cursos, nos cursos dito de elite, porque nas licenciaturas, agora começa a entrar, isso eu já ouvi de gente da Medicina, uma professora me contando lá de Botucatu, que ele falou assim, é inacreditável o que as cotas tão fazendo nos cursos de Medicina, porque o aluno que vem pelas cotas, ele começa a questionar esse modelo de saúde que é ensinado, ele começa a questionar os professores, ele coloca o ensino em cheque, e isso vai provocando um movimento lá dentro então assim, se você tinha uma elite branca, quem que entrava nos cursos de Medicina? Só rico, porque teve acesso a uma escola, então com o sistema de cotas, ainda que o aluno que está entrando, vamos falar assim, tenha um certo privilégio em relação a maioria da população, ele já provoca um questionamento nesse curso, ele já provoca um questionamento de assim, porque que a gente vai tudo pra Unimed e não vai pra saúde pública, pensa isso na engenharia, porque a gente só vai construir grandes

prédios e não vamos construir casas populares, vamos aprender a desenvolver matérias com outras ... Então um direito né, se a gente começar, então eu acho que assim a longo prazo essa entrada do aluno pelas cotas, começa a provocar mudanças no cenário do próprio ensino da universidade, acho que vai colocar isso em cheque, então eu acho que não é só a questão do direito do aluno está aqui, mas, é também de provocar revoluções internas em algumas áreas de conhecimento é, que historicamente não tinha.

Então eu acho que é fantástico esse movimento, nas licenciaturas a gente não percebe isso, nos cursos mais, mas nesses outros cursos, eu ouvi uma vez uma professora, vice-diretora lá de Botucatu, falando da Medicina, que assim, tem professor que odeia os alunos das cotas, “onde já se viu essa aluna ficar me questionando, achar que pode”. (TIAGO: Garanto que esse professor, é filho de pai médico e mãe médica.) Sempre foi assim e sempre será reproduzido assim, então você começa a tocar em pontos importantes, para pensar na saúde, um profissional de saúde que queira trabalhar no SUS, porque eles não querem, se formam para montar o seu negócio, eles usam como trampolim, ele vai um tempo para conseguir os seus clientes e depois ele vai para o consultório particular, para os convênios médicos. Então assim, esse aluno vai começar a questionar e obrigar que se fale, que se discuta saúde pública, saúde, outras estratégias e isso também nas engenharias, isso também, nos cursos de direito, que também são bastantes, elitizados, defesa do direito individual, ninguém quer trabalhar na área de direitos humanos, os advogados formados pelas universidades públicas, eles não querem trabalhar na área de defesa dos direitos da criança, eles não querem trabalhar nessas áreas porque não dá dinheiro, na onde é que dá dinheiro? Criminal, família, patrimônio.

Então é isso, a gente precisa formar profissionais que queiram uma outra atuação. Então eu vejo assim, acho que nós estamos em um momento difícil político, mas, acho que nós não temos que desistir, vamos ter que ir à luta... A questão indígena, você tem outros, comunidades quilombolas, você tem outras, tem universidades que estão muito na nossa frente. Por isso que quanto, as afirmações afirmativas a gente precisa garantir que é lugar para as pessoas estarem. Não está que estar escondidos, excluídos, fora da universidade, como fora de nenhum outro lugar da sociedade, acho que é isso que é a ideia das ações afirmativas.

*“Você falou no começo, em alguma pergunta aqui, sobre a resistência no começo de quando estava se discutindo a questão da reserva de vagas, hoje você ainda acha que*

*essa resistência ainda existe? Aqui na Unesp-Rio Claro, por exemplo. Você acha que ainda há muita resistência?”*

Eu acho que tem, quando eu vou nas reuniões de chefia, nas reuniões com professor, quando eu vou em algumas discussões, como é que a gente vai sustentar, o que eu escuto de alguns professores, que eu sou sempre a do contra nessa história, “A precisamos fechar cursos”, está bom, qual curso nós vamos fechar? Noturno, isso não é uma resistência? Não é declarado que é pela questão das cotas, mas, quem é o aluno que estuda à noite? O aluno que trabalha .... Então essa é uma outra briga, eu sou assim aquela que não, que fica discutindo com o pessoal da biologia, tem um curso diurno e um curso noturno, quantos alunos do noturno se formam, tem que fechar esse curso noturno, tem que ficar só com o diurno, NÃO! Vamos fechar o diurno, porque aí os alunos diurnos vão para o noturno. “É porque não tem estrutura no campus, segurança”, aí eu falo, isso aí é outra coisa não tem que tirar o direito de o aluno entrar. Então, eu acho que é essa história também, não sei se no IGCE, a geografia, a matemática têm noturno? “Não” Porque que não tem noturno? É a mesma lógica ... e outra coisa por exemplo, está eu não sei nada do curso de vocês, só o que eu escuto por aí, porque que só se formam, porque que tão poucos alunos chegam ao final do curso, tem um processo no curso que é de se discutir. Quando a biologia fala que poucos alunos se formam, aí eu falo, o que que vocês estão fazendo com esse curso, porque os alunos eles querem estar aqui, eles querem estudar. O que que o curso está fazendo que está expulsando esses alunos. Quais são os processos da relação ensino-aprendizagem que tão colocadas aí. Então, eu acho que assim, não dá para a gente achar que é só o aluno, a educação ela se faz numa relação. É na verdade, sabe qual é o problema, eu acho que grande maioria dos professores que vão para a universidade não fizeram uma licenciatura, eu acho que deveria ser obrigatório. É assim, minimamente estudar didática, tem que estudar essas coisas, entender o que que é a avaliação na educação, entender que ela não é para punir, parece que tem professor que usa a avaliação para poder mostrar como ele é bom. Imagina, a prova tem que ser um movimento de aprendizado não para punir, é para avaliar o que não foi aprendido e trabalhar aquilo que falta, não é para punir. Então nesse sentido que eu acho que tem que ter é isso, e aí as pessoas, sei lá, sobem no salto (inaudível) ...

*“Gostaria muito de agradecer a professora, porque eu pensei que a gente falar muito pouco, mas eu falo muito mesmo e eu quero ficar opinando, por isso que eu fiquei cortando a professora, eu peço desculpa. Queria muito agradecer a professora por ter disposta esse*

*tempo para a gente. E se a professora quiser nos dar algumas referências bibliográficas, a gente agradeceria muito.”*

Não imagina, é uma conversa. Eu estou à disposição sempre que precisar.

## 5. Carta de cessão dos professores colaboradores

### 5.1 Airton Moreira



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JULIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS  
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática



#### CARTA DE CESSÃO



Rio Claro - SP, 14 de maio de 2019.

Eu, AIRTON F. MOREIRA JR., portador do RG número 29.413.688-5, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em **09/05/2019**, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em **14/05/2019**, para que Felipe Batista Nascimento, Karen Eduarda dos Santos e Leide Helena de Lima, e a Professora Iara Leticia Leite de Oliveira do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem), vinculado à Unesp de Rio Claro/SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, ficando vinculado o controle de seus cuidados ao Ghoem, que terá sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

[Airton Moreira]

## 5.2 Célia Roncato

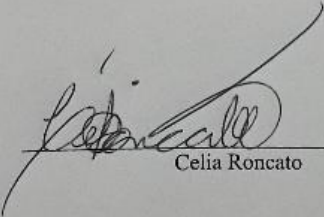
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JULIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS  
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

**CARTA DE CESSÃO**




Rio Claro - SP, 04 de 06 de 2019.

Eu, **CELIA RONCATO**, portadora do RG número **14308786**, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em **29/04/2019**, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em **04/06/2019**, para que **MARINA FUZARO MAGOSSO, SAMARA LOURENÇO** e a Professora Iara Leticia Leite de Oliveira do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem), vinculado à Unesp de Rio Claro/SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, ficando vinculado o controle de seus cuidados ao Ghoem, que terá sua guarda.


De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,


  
Celia Roncato

### 5.3 Gabriela Naomi de Souza Santos

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO" INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS Departamento de Matemática e Educação Matemática</p>	
<p>CARTA DE CESSÃO</p>		
<p>Rio Claro - SP, <u>17</u> de maio de 2019.</p>		
<p>Eu, Gabriela Naomi de Souza Santos, portadora do RG numero <u>41097781-0</u>, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em <b>08/05/2019</b>, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em <b>20/05/2019</b>, para que <b>Brena Cristina Sturion, Isabela de Almeida Canciam, Marina Freitas Silva, Matheus Renato Ricci</b> e a Professora Iara Leticia Leite de Oliveira do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem), vinculado à Unesp de Rio Claro/SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, ficando vinculado o controle de seus cuidados ao Ghoem, que terá sua guarda.</p>		
<p>De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,</p>		
<p> _____ Gabriela Naomi de Souza Santos</p>		

## 5.4 Debora Fonseca

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JULIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS  
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática




**CARTA DE CESSÃO**

Rio Claro - SP, 17 de maio de 2019.

**Eu, Débora Cristina Fonseca, portadora do RG número 21354277-8, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 18/04/19, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 17/05/2019, para que (Caroline Bessa; Gustavo Guerra ; Thiago Trevisan) e a Professora Iara Leticia Leite de Oliveira do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem), vinculado à Unesp de Rio Claro/SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, ficando vinculado o controle de seus cuidados ao Ghoem, que terá sua guarda.**

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,



---

Débora Cristina Fonseca

## 6. Carta de apresentação da pesquisa aos alunos



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Rio Claro



### **Apresentação de Intenções de Pesquisa e Entrevista**

Pesquisadora: Taís Fernanda Gutzlaf (Mestranda, PPGEM/Unesp, Rio Claro).

Orientadora: Heloisa da Silva (PPGEM/ Unesp, Rio Claro).

Prezados (as)

Vimos pelo presente, convidá-los (as) para participar da pesquisa de mestrado de Taís Fernanda Gutzlaf, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, sob orientação da professora Dra Heloisa da Silva. Esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar as potencialidades das narrativas e, em especial, da História Oral, como abordagem pedagógica para a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” num curso de Licenciatura em Matemática. Para tanto, busca-se analisar estratégias elaboradas e aplicadas com as narrativas e, em especial, com a História Oral nessa disciplina, de modo a compreender quais problematizações, discussões e envolvimento essas estratégias promoveram nesse espaço.

Seguindo uma orientação metodológica dentro do que se intitula *História Oral*, vimos convidá-los (as) a participar dessa pesquisa de mestrado por meio de uma entrevista a ser realizada com o grupo de trabalho junto à disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” referente ao estudo da temática “.....”. Nela pretendemos explorar, a partir do ponto de vista dos membros do grupo e de suas impressões, sobre as possibilidades e potencialidades da atividade desenvolvida (*Seminário Final*) com a História Oral na disciplina, a partir de questões envolvendo tal atividade proposta pela professora.

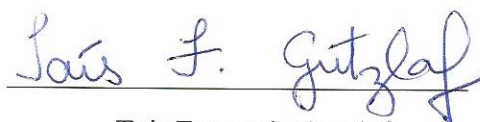
Como a entrevista será áudio-gravada, o (a) entrevistado (a) terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. Entretanto, as gravações ficarão sob a guarda do entrevistador e/ou do responsável pelo projeto, que se disponha 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 entrevistado (a) - colaborador (a) e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por esse (a) entrevistado (a). Este (a) 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 possíveis de veto, alteração e/ou complementação.

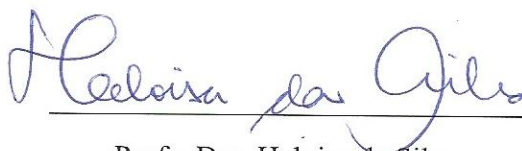
O procedimento metodológico a ser adotado com as gravações compreende: a) uma transcrição do que foi dito; b) uma edição do que foi dito, retirando vícios de linguagem, o que chamamos de textualização; c) a apresentação desta textualização para que o (a) entrevistado (a) dê sua aprovação ou proponha as mudanças e acréscimos que julgar necessários; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos.

O (a) colaborador(a) deve ter claro que se deseja traçar um esboço de parte de sua formação sob a perspectiva de que ela atuou e/ou atua como estudante, na proposta de intervenção pedagógica da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” do curso de Licenciatura em Matemática- Unesp, Rio Claro e apontar os resultados dessa proposta para a capacitação do futuro professor, almejando novas possibilidades de melhoria para a formação inicial de professores que ensinam matemática.

Atenciosamente,



Taís Fernanda Gutzlaf



Prof. Dra. Heloisa da Silva

## 7. Roteiro base para entrevista com os alunos

Primeiramente gostaria de agradecer a disponibilidade em participarem desta pesquisa e cederem esta entrevista.

- 1) Para iniciar nossa conversa, gostaria que vocês se apresentassem da forma como gostariam de aparecer na transcrição dessa entrevista nessa pesquisa.
  - Nome, idade, quando e porque decidiu ingressar no curso de Licenciatura em Matemática e como está sendo o curso para cada um de vocês.
- 2) O tema que vocês trabalharam foi “.....”. Poderiam esclarecer melhor os motivos que os fizeram optar por tal tema, considerando os que vocês destacaram na memória individual? (*Vocês devem se recordar que na ocasião da apresentação da proposta para os alunos da disciplina, foi solicitado que fizessem uma memória destacando as razões pela escolha do tema e a elaboração de algumas questões que posteriormente poderiam compor o roteiro de entrevista*).
- 3) Esta foi a primeira vez que realizaram uma atividade como essa? Houve alguma similar? Comentem.
- 4) O que vocês têm a dizer sobre essa proposta de trabalho de modo a utilizar a História Oral como uma abordagem pedagógica na disciplina de “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática?”
- 5) Contem como se deu a escolha do professor (a) entrevistado (a) e como foi esse contato.
- 6) A professora Iara fez uma apresentação da metodologia da História Oral antes de realizarem esse trabalho. Vocês consideram que uma apresentação como a que a professora fez é o suficiente para a realização de um trabalho como o que vocês realizaram ou sugerem que alguma outra prática, uma oficina por exemplo, seja importante para tanto? Comentem.
- 7) Com relação aos procedimentos que chamamos de específicos ao trabalho com História Oral, gostaria que vocês falassem um pouco sobre esses processos, iniciando pela elaboração da memória individual, ou seja, comentassem como foi a participação de vocês em cada um deles e como a avaliam.
- 8) Em relação ao roteiro, a busca por leituras de textos envolvendo a temática do Seminário colaborou de alguma forma com a elaboração do roteiro?
- 9) Gostaria que falassem sobre o momento da entrevista.

- 10) O que vocês têm a dizer sobre o processo de transcrição da entrevista? Ele colaborou de alguma forma com a compreensão do que aconteceu no momento da entrevista? Como?
- 11) O que vocês têm a dizer sobre o processo de textualização da entrevista, em termos do entendimento do que foi dito pelo professor (ao realizarem a edição da transcrição) e também da compreensão dos aspectos relacionados ao tema estudado?
- 12) Como veem todo esse processo de elaboração de memória individual, leitura de texto, entrevista, transcrição, textualização, para o entendimento do tema por parte de vocês?
- 13) As expectativas que vocês tinham com relação ao tema foram contempladas?
- 14) Dentre as respostas do professor entrevistado, há alguma que tenha surpreendido vocês ou algum de vocês? Alguma resposta que tenha contemplado coisas que vocês não conheciam?
- 15) Em suas opiniões, quais os aspectos positivos que têm a destacar sobre a realização de uma proposta como essa? Existe algum aspecto negativo que vocês observam com esse tipo de atividade e que gostariam de destacar?
- 16) O que tem a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos entre os colegas de turma?
- 17) O que acharam dos seminários sobre as entrevistas realizadas pelos colegas? O que aprenderam com eles?
- 18) Gostaria de saber sobre as possibilidades trazidas por esse trabalho para a formação de vocês.
- 19) De modo geral, quais foram as dificuldades encontradas para executar o trabalho?
- 20) Além dessa atividade envolvendo a História Oral, outras propostas foram desenvolvidas ao longo da disciplina. Nesse sentido:
  - ✓ O que vocês acharam sobre as narrativas que foram disponibilizadas em algumas aulas pela professora? Se recorda de alguma em especial? De que maneira essas narrativas contribuíram para a aprendizagem das temáticas da disciplina?
  - ✓ O que vocês acharam da proposta do diário semanal? Ele contribuiu de alguma forma no espaço da disciplina (compreensão de aspectos estudados) e fora dele, ou seja, em sua formação? Por quê acham isso? E para o desenvolvimento da escrita? Como?

- 21) Por fim, vocês têm alguma colocação a ser feita sobre o trabalho? Algo que queriam destacar e que não foi contemplado por esse roteiro?

### **8. Roteiro base para realização da entrevista com a professora Iara Letícia Leite de Oliveira**

Primeiramente gostaria de agradecer a disponibilidade e por você ter aceitado o convite para essa entrevista.

- 1) Para iniciar nossa conversa, gostaria que você se apresentasse da forma como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista nessa pesquisa:
  - Nome, idade, formação, quando e onde começou sua carreira docente.

#### **Sobre a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.**

- 2) Em sua opinião, qual a importância da disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” nos cursos de Licenciatura? E no curso de Licenciatura em Matemática?
- 3) Do seu ponto de vista, quais devem ser os assuntos abordados na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática” em um curso de Licenciatura em Matemática?
- 4) Pode contar um pouco sobre a disciplina, em termos de objetivos e metas para a formação de professores?
- 5) É a primeira vez que ministra essa disciplina? Já ministrou disciplinas que se aproximassem da mesma proposta pedagógica? Se sim, poderia fazer uma comparação?
- 6) Conte como foi sua experiência nessa disciplina. Os objetivos e as metas traçados (as) foram alcançados?

#### **Sobre a História Oral e a disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.**

- 7) O que tem a dizer sobre a História Oral como abordagem pedagógica, visto que também trabalha com a História Oral como metodologia de pesquisa?
- 8) O que tem a dizer sobre a abordagem da História Oral no ensino de História da educação matemática e também de assuntos relativos à Sociologia e educação matemática?

- 9) Gostaria de saber a sua opinião sobre essa intervenção que propusemos conjuntamente: utilizar a História Oral como uma abordagem pedagógica na disciplina de História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática, em termos de sua experiência, ou seja, já havia realizado alguma proposta semelhante? Se sim, como foi?
- 10) No que, segundo o seu ponto de vista, as etapas utilizadas na abordagem com a História Oral (memória individual sobre o tema a ser pesquisado, estudo do tema por textos, elaboração do roteiro para a entrevista, a entrevista, a transcrição e textualização) colaboraram com a disciplina? Mudaria alguma coisa? O que?
- 11) Contamos com seu apoio para o levantamento dos temas que seriam sugeridos aos alunos, durante a realização da atividade. Estes temas foram: *Políticas de Ações Afirmativas, Questões Raciais, Questões de Gênero, Cotas na Universidade, Movimentos Sociais e Educação Matemática, Inclusão Escolar e Educação Matemática e Educação Matemática Crítica*. Gostaria de saber por que a escolha de tais temas? Qual a ligação destes temas com os assuntos trabalhados em sala, no decorrer das aulas da disciplina?
- 12) A sequência escolhida para a apresentação dos temas propostos aos alunos teve alguma finalidade? Qual seria?
- 13) O que tem a dizer sobre esse trabalho que desenvolvemos com os alunos sob a abordagem da História Oral, em termos dos objetivos dessa disciplina?
- 14) Com relação ao envolvimento dos alunos com a atividade e com os temas propostos, o que tem a dizer?
- 15) O que tem a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos bem como as dinâmicas de apresentação adotadas por alguns grupos?
- 16) Além do envolvimento dos alunos com os temas propostos, considera que a abordagem tenha despertado outros interesses? Quais?
- 17) Essa abordagem mobilizou algumas ideias para a sua prática como professora da disciplina? Se sim, quais? Utilizaria essa mesma proposta de atividade em outra ocasião? O que alteraria com certeza? Comente, por favor.
- 18) Teria alguma sugestão a fazer para potencializar tal proposta?
- 19) Quais as potencialidades destaca acerca da abordagem da História Oral em tal disciplina durante o primeiro semestre deste ano? Quais as possibilidades foram abertas com essa intervenção pedagógica?

20) Em sua opinião, houve alguma dificuldade na execução dessa abordagem? Comente.  
**Sobre a proposta das narrativas e do diário semanal na disciplina “História e Sociologia da Educação: Questões da Educação Matemática”.**

21) Além da atividade de intervenção abordando a História Oral mais propriamente, outras propostas foram desenvolvidas por você ao longo da disciplina. Nesse sentido:

- O que têm a dizer sobre o uso das narrativas orais e escritas trabalhadas durante a disciplina? De que maneira considera que tais narrativas contribuíram, ou podem ter contribuído, para a aprendizagem das temáticas da disciplina?
- O que tem a dizer sobre a proposta do diário semanal? Qual foi sua intenção e objetivos com ela? O que tem a dizer sobre o trabalho com ela realizado ao fim e ao cabo?

22) Por fim, a maneira como se deu o desenvolvimento da disciplina, superou suas expectativas?

23) Teria alguma sugestão a fazer para potencializar tal disciplina?

24) Quais conselhos daria a um professor formador que estivesse disposto a trabalhar tal abordagem em uma disciplina como essa?

25) Por fim, gostaria de destacar algo mais e que não foi contemplado nessa entrevista?

## 9. Cartas de cessão dos alunos e professora da disciplina

### 9.1 Felipe

#### CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Felipe Batista Nascimento, solteiro, portador do RG número 47.890.023-5, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 03/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Felipe Batista Nascimento

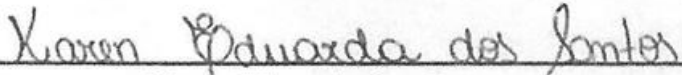
Felipe Batista Nascimento

## 9.2 Karen

**CARTA DE CESSÃO**

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Karen Eduarda dos Santos, solteira, portadora do RG número 56.619.050-3, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 03/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,

  
\_\_\_\_\_  
Karen Eduarda dos Santos

## 9.3 Leide

## CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Leide Helena de Lima, solteira, portadora do RG número 45.113.964-1, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 03/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.  
Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Leide Helena de Lima

## 9.4 Marina Fuzaro

### CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 08 de junho de 2020.

Eu, Marina Fuzaro Magossi, solteira, portadora do RG número 52.073.833-0, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 04/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 08/06/2020, para que Tais Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Marina Fuzaro Magossi

## 9.5 Samara

### CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 08 de junho de 2020.

Eu, Samara Lourenço Luiz da Silva, solteira, portadora do RG número 47.550.100-7, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 04/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 08/06/2020, para que Tais Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,



\_\_\_\_\_  
Samara Lourenço Luiz da Silva

## 9.6 Brena

### CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Brena Cristina Sturion, solteira, portadora do RG número 54.619.964-1, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 05/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à Unesp de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presentedata. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da Unesp de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Brena Sturion', is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

Brena Cristina Sturion

## 9.7 Isabela

## CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Isabela de Almeida Canciam, solteira, portadora do RG número 50.993.404-3, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 05/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Tais Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,

*Isabela A. Canciam*

---

Isabela de Almeida Canciam

## 9.8 Marina Freitas

**CARTA DE CESSÃO**

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Marina Freitas Silva, solteira, portadora do RG número 46.793.744-8, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 05/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Marina F. Silva

Marina Freitas Silva

## 9.9 Matheus

## CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Matheus Renato Ricci, solteiro, portador do RG número 54.688.526-3, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 05/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,



\_\_\_\_\_  
Matheus Renato Ricci

## 9.10 Carolina

## CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Carolina Aparecida da Silva, solteira, portadora do RG número 459134309, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 08/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Carolina Ap. Silva  
Carolina Aparecida da Silva

## 9.11 Gustavo

## CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Gustavo Guerra Geraldini, solteiro, portador do RG número 45196124-9, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 08/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à UNESP de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.  
Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,

  
\_\_\_\_\_  
Gustavo Guerra Geraldini

## 9.12 Tiago

**CARTA DE CESSÃO**

Rio Claro – SP, 23 de julho de 2020.

Eu, Tiago José Trevisan, solteiro, portador do RG número 41124087-0, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 04/07/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/07/2020, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à Unesp de Rio Claro- SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da Unesp de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Tiago José Trevisan

### 9.13 Professora Iara

#### CARTA DE CESSÃO

Rio Claro – SP, 16 de fevereiro de 2021.

Eu, Iara Leticia Leite de Oliveira, casada, portadora do RG número 15.748.014, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 01/10/2019, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 16/02/2021, para que Taís Fernanda Gutzlaf e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à Unesp de Rio Claro - SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da Unesp de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus, e de meus descendentes, subscrevo a presente,



---

Iara Letícia Leite de Oliveira

