



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Aparecida de Souza, Luzia

Narrativas na investigação em história da educação matemática

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp.

259-268

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061925004>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Narrativas na investigação em história da educação matemática

## *Narratives in investigation in the history of mathematics education*

Luzia Aparecida de Souza<sup>1</sup>

### **Resumo**

Em articulação com a história oral, este artigo propõe um olhar mais cuidadoso para as potencialidades da narrativa não somente para a investigação científica, mas para a comunidade que se estabelece como interlocutora nessa investigação. Desse modo, dedica-se a caracterizar uma das perspectivas sobre narrativa em sua relação com a prática historiográfica, que tem orientado trabalhos sobre história da formação de professores que ensinam matemática no País. Este texto discute práticas e perspectivas presentes nos trabalhos do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa e do Grupo de História Oral e Educação Matemática, na construção de narrativas a partir de situações de entrevista. Pressupostos da historiografia, experiência, comunicação e metodologia de pesquisa são mobilizados na caracterização da narrativa proposta. Assim, este texto evidencia a necessidade de um trabalho que, para além de procedimentos de pesquisa, considere o momento de construção do outro frente ao pesquisador e sua própria participação na narrativa construída.

**Palavras-chave:** História oral. Historiografia. Narrativa.

### **Abstract**

*In connection with oral history, the aim of the paper is to propose a careful analysis of the potentialities of narratives, not only for scientific research, but for the community that is established as an interlocutor in this investigation. Thus, we characterize one of the perspectives of narratives related to the practice of historiography, which has guided studies of the history of education development of mathematics teachers in Brazil. We discuss practices and perspectives of the construction of narratives through interviews present in two research groups: i) History of Research in Mathematics Education (HMER) and ii) Oral History and Mathematics Education Group (GOHME). Presuppositions of historiography, experience, communication and research methodology are used to characterize the narrative proposed. Thus, the paper highlights the need for a study, in addition to research procedures, that considers the time of narrative construction of the individual along with the researcher and the individual's participation in the construction of the narrative.*

**Keywords:** Oral History. Historiography. Narrative.

---

<sup>1</sup> Professora, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática. Campus de Campo Grande, Caixa Postal 549, Cidade Universitária, 79070-900, Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: <luzia.souza@ufms.br>.

## Introdução

Este texto busca delinear uma perspectiva acerca das narrativas e sua articulação com a construção de fontes a partir da oralidade. A construção aqui considerada é aquela advinda da metodologia de história oral praticada por dois grupos de pesquisa dos quais esta autora é, respectivamente, membro e coordenadora: o Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM)<sup>2</sup> e o Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)<sup>3</sup>. Esses grupos têm desenvolvido estudos acerca da formação de professores que ensinam matemática no País.

Esses estudos, muitos vinculados à linha História da Educação Matemática, buscam uma importante fundamentação no movimento historiográfico de modo a localizar de onde fala o pesquisador ao trabalhar e produzir fontes históricas e ao construir versões históricas no contexto da Educação Matemática.

Esse movimento de aproximação aponta para indícios de um pensamento ainda comum no contexto em que se trabalhou no início dos anos 2000, quando o GHOEM se estruturou. Naquele momento, trabalhar com história oral trazia para alguns a problemática, como se ouvia comumente, de trabalhar com fofoca ou telefone sem fio. Discursos que desconsideravam, ainda em 2000, uma necessária ampliação de fontes para reelaboração da pesquisa na linha de História da Educação Matemática mostram-se como discursos de resistência, provavelmente resquício de um movimento historiográfico marcante.

Reis (2004, p.10) aponta o século XIX como momento de criação da história científica que preconizava pela objetividade. Diz que: "A história científica quer ser 'objetiva', isto é, quer formular enunciados adequados ao seu objeto e que sejam válidos para todo tempo e lugar, como ela estimava que faziam as ciências naturais".

Da história científica, Leopold Von Ranke (1795-1886) foi um dos maiores representantes, e um dos princípios por este defendido era o de uma história na qual o sujeito teria que se neutralizar de modo a apresentar os objetos e fatos tais como são. De acordo com Queiroz (1994), já no século XVIII, a História preconizava pela mobilização de dados exteriores à mente, deixando de lado lembranças. Uma crescente documentação escrita e o desprezo por fontes consideradas subjetivas marcavam o tipo de método empregado naquelas investigações.

A ampliação de fontes traz, junto, a necessidade de um repensar metodológico, mas ambos os esforços se estruturam sobre um alicerce de pressupostos teóricos, uma visão de mundo. O questionamento dessa perspectiva de voltar-se a um passado sem se deixar contaminar pelo presente, assim como o questionamento da própria ideia da existência de objetos e fatos "tais como são", é o cerne de um movimento historiográfico que torna possíveis as iniciativas que existem hoje em termos de pesquisa em História da Educação Matemática.

O movimento da Escola dos Annales, na década de 1920, propulsiona esse questionamento ao buscar pela não continuidade de um isolamento da História, mas por sua proximidade com as Ciências Sociais que já praticavam essas e outras questões. Um dos principais fatores trazidos por este e outros movimentos paralelos é o de que para haver História não haveria a necessidade de documentos *a priori*, mas de um problema, de uma questão a ser mobilizada.

Marc Bloch, um dos representantes dos *Annales*, discute em sua obra "*O ofício do historiador*" uma mudança importante de perspectiva: a impossibilidade do pesquisador se anular na busca de um estudo objetivo e o movimento de criação existente na mobilização de qualquer tipo de documento.

<sup>2</sup> Cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <[www.ghoem.com](http://www.ghoem.com)>.

<sup>3</sup> Cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

[...] a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto] mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida [...]. Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los (Bloch, 2001, p.79).

A aproximação com as Ciências Sociais era frutífera, pois estas já vinham discutindo a relevância de outras fontes e métodos e, portanto, fundamentos. Com grande relevância na área, a Escola de Chicago surgiu em 1892 e seu Departamento de Sociologia e Antropologia se tornou o principal centro de pesquisas sociológicas dos Estados Unidos.

A Escola de Chicago, interessada em compreender as relações sociais em uma comunidade, voltava-se para estudos e dados qualitativos, articulando histórias de vida com outras fontes. Desse modo, contribuiu para:

[...] o desenvolvimento de métodos originais de pesquisa qualitativa: a utilização científica de documentos pessoais, como cartas e diários íntimos, a exploração de diversas fontes documentais e o desenvolvimento do trabalho de campo sistemático na cidade (Goldenberg, 2003, p.28).

O destaque dado à Escola dos *Annales* e à Escola de Chicago não tem a pretensão de atribuição de filiação a movimentos ou métodos. Em paralelo a estes, outros movimentos - por vezes praticados por pesquisadores isolados -, conviviam e foram de fundamental importância para uma mudança de óculos teóricos na historiografia. A própria existência de movimentos como estes revela uma comunidade, um contexto que permitia seu estabelecimento. São também produções de seu tempo, um tempo em que essas elaborações eram, de algum modo, "autorizadas".

O historiador Albuquerque Júnior (2011) discute características da historiografia que permitem perceber que, embora significativos, nenhum desses movimentos rompeu rápido e definitivamente com a visão positivista de História efetivada por Leopold Von Ranke. Segundo esse autor:

A partir dos anos sessenta, do século passado, os historiadores descobriram as palavras. Os historiadores passaram a pensar sobre o que acarreta o fato da história só existir em estado de palavra. Os historiadores, tendo que responder aos questionamentos advindos de campos outros de saber: como a Linguística, a Antropologia, a Etnografia, a Crítica Literária, a Filosofia da Linguagem, a Psicanálise, descobrem preocupados e contrafeitos que a história implica uma escrita, é uma prática escriturística, é um gênero narrativo. Os historiadores, até então pouco afeitos a discutir sobre o papel que a linguagem ocupava em seu ofício, que passavam horas a discutir as versões dos eventos, como se estas versões distintas fossem produto apenas de más leituras dos documentos, de equivocadas interpretações dos testemunhos, do desconhecimento de eventos e de documentos, de erros ou parcialidades no julgamento, tomam consciência de que existe entre o passado e a história um terceiro elemento, por muito tempo um terceiro excluído, a existência mesma da linguagem, sua presença modificadora (Albuquerque Júnior, 2011, p.250).

Este autor afirma que, ainda hoje, pensar os objetos históricos como construções discursivas desconcerta e causa desconforto entre os historiadores (Albuquerque Júnior, 2007).

Bolívar *et al.* (2001) fazem uma distinção entre verdade histórica e verdade narrativa que é, de certo modo, questionada se for considerada a perspectiva de construção defendida por Albuquerque Júnior (2007) e, em aproximação, por membros dos grupos HEMEP e GHOEM. Para os autores, a verdade histórica se refere a se os fatos descritos correspondem ao que ocorreu em determinados espaços e tempos (o que poderia ser corroborado, por exemplo, pela trian-

gulação), enquanto a verdade narrativa se refere ao que é sentido, captado e expresso com coerência, autenticidade ou convicção, seja esse relato literário ou não. Na perspectiva de que a história é um conjunto de construções discursivas, a ideia de correspondência entre descrição e “fato” não se mostra promissora, assinalando para uma maior proximidade entre as noções de verdade (histórica e narrativa) apresentadas por Bolívar *et al.* (2001).

É em vertentes que autorizam e aprofundam as perspectivas de ampliação de fontes, métodos e em fundamentos de (des)construção discursiva que os trabalhos em história oral têm se apoiado (Souza, 2006).

São diversas as abordagens em que se tem pensado para a história oral (Souza, 2006): técnica, disciplina, metodologia. Os grupos HEMEP e GHOEM buscam implementá-las, atualmente, como metodologia. Esta, vista como articulação coerente entre procedimentos de pesquisa e fundamentação teórica, transita, ainda que não se restrinja a isso, pela historiografia com o intuito de repensar, continuamente, o processo de criação de fontes por meio da gravação de entrevistas, da estruturação de narrativas. É este um cuidado que marca as pesquisas nesses grupos, ainda que não se tratem de pesquisas inscritas na História da Educação Matemática.

### Um olhar sobre as narrativas

A narrativa, enquanto experiência estruturada como relato, coloca em questão a expressão “dado da pesquisa”, pois esta não é, como alertado por Bolívar (2012), algo a ser captado pela investigação, mas criado no próprio processo investigativo. Nenhum documento efetivamente é dado ao pesquisador (na perspectiva aqui articulada, os documentos são constituídos na significação), mas a estrutura narrativa permite evidenciar esse movimento de construção mais fortemente, principalmente por envolver a própria criação material de uma fonte antes inexistente.

A narrativa envolve o contar histórias, sendo uma forma própria de discurso que organiza

temporalmente e significativamente eventos. Para Bolívar (2012, p.4), “[...] *la narrativa como un modo en que los individuos dan sentido a sí mismos y al mundo*”.

Este autor afirma que a história de vida ordena múltiplas experiências em torno de uma trama ou um argumento com uma dimensão temporal. Essa ordenação, na percepção de diversos pesquisadores na linha da História da Educação Matemática, ocorre também no relato de histórias temáticas (quando não a vida, mas um momento desta, em que há envolvimento com o tema a ser investigado, está em pauta), típicas do trabalho com história oral que vem sendo desenvolvido nos grupos HEMEP e GHOEM. A história oral temática busca a construção de fontes, a partir da oralidade, caracterizadas pelo foco em experiências específicas (de ensino ou formação, por exemplo), mas estas, como qualquer outra experiência de vida, são construções, movimentos que singularizam o universal, que constroem o(s) mundo(s). Essa construção é feita, a cada momento, segundo o olhar e os interesses do tempo presente do narrador. Segundo Bolívar (2012, p.7):

*Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. Sin desconsiderar la influencia o repercusión que los acontecimientos de la vida privada y personal del docente tienen en su vida profesional, importa - mirando a su incidencia en la mejora - la trayectoria profesional (formación inicial, proceso de socialización y construcción de identidad profesional, itinerarios formativos seguidos).*

Cada indivíduo singulariza/constitui o universal, mas cabe ressaltar que a experiência vivida é irrecuperável, ou seja, todo e qualquer relato constitui-se já como uma outra experiência: a de tecer uma trama que articule as diversas experiências. Nessa direção, Albuquerque Júnior (2011, p.254) chama a atenção para o homem em estado de palavra:

[...] o homem que se conta não é o mesmo homem que vive, mesmo quando narra sua própria vida. Quando faz memória ou autobiografia, o sujeito narrador não coincide com o sujeito narrado, o sujeito da narrativa

não é o mesmo personagem contado. Porque o sujeito da narrativa é um sujeito em estado de vida, em carne e osso, é um sujeito em que corre sangue nas veias. Já o sujeito narrado é um sujeito em estado de palavra, é feito de papel, é um sujeito em que corre tinta nas veias. O historiador que pretende estar falando do sujeito de carne e osso, falará na verdade do sujeito de papel e tinta que chega até ele mediante suas distintas formas de representação, embora estas formas de representação permitam a ele, pelo menos, garantir que o seu personagem realmente fez parte do passado. O historiador dará a ele uma nova vida, de tinta e papel, embora faça parte do pacto de leitura entre o leitor e o autor do texto historiográfico acreditar que ali se fala do sujeito de carne e osso que um dia viveu no passado.

Todo documento, em especial neste caso a narrativa, é, além de uma produção do tempo presente como mencionado anteriormente, uma construção intencional e direcionada ao interlocutor de quem conta a história: quem fala sempre o faz em direção a alguém. Esta perspectiva pode ser melhor explorada em Lins (1999). Considerando o "ser biológico" como o outro e o "ser cognitivo" como o constituído por seu interlocutor (a quem este se dirige), Lins observa que toda vez que se fala, se fala em direção a alguém, e esse alguém não corresponde ao indivíduo à sua frente, mas ao ser cognitivo que aquele que fala constitui. É em direção ao ser cognitivo que se fala.

Do mesmo modo, a ação de ouvir (ler) algo ocorre sempre em relação ao ser cognitivo constituído e é sobre o que este ser cognitivo diria que se produz significados. Essa elaboração trazida por Lins evidencia o quanto complexa é a comunicação.

Segundo Lins (1999, p.82):

[...] o autor produz uma enunciação, para cujo resíduo o leitor produz significado através de uma outra enunciação, e assim segue. A convergência se estabelece apenas na medida em que compartilham interlocutores, na medida em que dizem coisas que o outro diria e com a autoridade que o outro aceita. É

isto que estabelece um espaço comunicativo: não é necessária a transmissão para que se evite a divergência.

Desse modo, a narrativa constitui-se em um contexto mais amplo que não pode ser desconsiderado na ação investigativa. Todo documento é uma produção social, assim como os são os exercícios de leitura/criação desses documentos no exercício analítico. Assim, também é importante um posicionamento do pesquisador, considerando quem fala, de onde fala e o que fala. A própria apresentação do pesquisador como alguém da universidade ou que trabalha na área da Educação Matemática já traz marcas na narrativa estruturada pelo entrevistado.

Nessa direção, Rabelo (2011, p.176) afirma que as narrativas, produção de seu tempo feita pelos entrevistados,

[...] são totalmente dependentes do contexto em que os mesmos se encontram (e também do objetivo com que deram a entrevista). As mesmas poderiam ser totalmente diferentes se entrevistássemos anos antes ou anos depois, quem sabe até mesmo na semana seguinte. Enfim, as construções da sua singularidade dependem do contexto social e histórico, as contribuições são somadas e reformuladas. Para entender as regras em que os seres humanos se fundam, ao criarem significados em contextos prático-culturais, devemos indagar e interpretar o que a pessoa faz ou tenta fazer em determinada situação e local.

A autora complementa: "A narrativa não é uma construção livre, ela conta os significados que a pessoa constrói para o 'si mesmo'" Rabelo (2011, p.176).

Articulando esta visão com a abordagem feita por Lins (1999) ao processo comunicativo, acrescenta-se que essa construção de si se dá sempre frente a um outro, ainda que este outro seja aquele que se imagina ao falar. Retomando: sempre que se fala, faz-se em direção a alguém e este alguém, como afirma Lins (1999), é a direção para a qual se coloca a falar. Desse modo, o ouvinte ou o pesquisador que entrevista "participa", de certo modo, da construção narrativa.

Ao apresentar o intuito de seu trabalho, Rabelo (2011, p.172) afirma que "Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido". As palavras significam em seu uso e, para evidenciar um uso específico nos trabalhos com história oral, tem-se optado por mobilizar, em vez de "reconstrução", o termo "construção", considerando que, na perspectiva aqui defendida, toda experiência vivida é irrecuperável e a própria "narrativa de experiências" é uma outra experiência, diferente, embora também irrecuperável, irreproduzível. Narrar o mundo é construí-lo temporal e espacialmente, é trabalhar com/em estado de palavra.

Desse modo, o passado não existe, ele é construído e este é um papel das narrativas. A narrativa não é a verdade como aconteceu pela simples razão de que essa verdade não existe. Uma aula, enquanto ocorre, é já múltipla, pois são múltiplas as narrações de aula possíveis de serem feitas: a de cada aluno em particular, a do professor à frente da sala. São leituras, são aulas. Um "mesmo indivíduo", em um outro momento e/ou contexto, narraria uma aula diferente, pois o próprio indivíduo já não é o mesmo. Mas e se gravar a aula em vídeo? Se ninguém assistir, será somente um arquivo ou um DVD enquanto objeto. A partir do momento que alguém assiste à gravação, este construirá significados (próprios do exercício de leitura) e descreverá "sua" aula, aquela que ele percebe. Provavelmente várias características percebidas por uma pessoa sequer farão parte do vídeo assistido por outra. Assim também "o" vídeo torna-se múltiplo.

Essa característica de multiplicidade de narrativas sob uma mesma nomenclatura (por exemplo, Movimento da Matemática Moderna<sup>4</sup> ou Escola Nova) não pode ser apresentada como limitação, pois, nessa vertente, não há o que pudesse escapar dessa multiplicidade, dessa convivência de singularidades. É necessário, pois, uma sensibilidade

metodológica que permita diferenciar limitações de condições/características de pesquisa.

Na mesma direção, Bolívar (2012, p.12) aponta que:

*El sujeto narrado es diferente al sujeto narrador precisamente porque el sujeto narrador re-significa lo nombrado desde el momento de la escritura. El sujeto narrado es un efecto del texto mismo, pero por otro lado el sujeto narrador se construye sólo en la narración, no es anterior a ella.*

Admitir essas singularidades, a ação criativa e construtiva da narrativa, as experiências pessoais como fontes de pesquisa traz um cuidado importante: a lembrança constante de que toda experiência narrada está inscrita em um contexto social e político. Esse cuidado é fundamental para que as pesquisas envolvendo narrativas as apresentem e avancem em termos de análise, não se restringindo a criar espaços para divulgação de práticas dos entrevistados. Em outras palavras, a singularidade das narrativas não deve impedir um estudo contextualizado, pois esse não precisa ser feito em busca de padrões e generalizações.

Bolívar (2012, p.18), nessa direção, afirma que:

*Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados con otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempo, en primer lugar; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio.*

O autor assinala para um cuidado em tomar as narrativas como produções de indivíduos autônomos e livres, essas são produções sociais que, por sua vez, afetam e ajudam a "produzir" a sociedade.

<sup>4</sup> Souza e Garnica (2013) discute três distintas perspectivas que caracterizam e implementam diferentes Movimentos de Matemática Moderna: a de teóricos divulgadores e críticos do movimento, a de professores multiplicadores (membros de Delegacias de Ensino na década de 1960) responsáveis por disseminar as ideias aprendidas em cursos feitos em São Paulo e a de professores do Grupo Escolar Eliazar Braga (que funcionou em Pederneiras (SP) no período de 1920 a 1975) a partir de suas práticas de ensino. Trata-se de três movimentos com características e objetivos distintos, implementados sob a nomenclatura "Movimento da Matemática Moderna". Souza e Garnica (2012), por sua vez, discutem exercícios de implementação e análise de distintos movimentos da Escola Nova, considerando os esforços de professores multiplicadores e a perspectiva dos professores atuantes até a década de 1970 nesse mesmo grupo escolar.

As narrativas não podem, desse modo, ser descoladas de seu contexto de produção e leitura. Por mais que as narrativas tragam uma “verdade” singular, localizada temporal e espacialmente, seu estudo não pode limitar-se em apresentação. Cabe ao pesquisador um papel ativo de reelaboração (próprio do exercício de leitura) que explore sua característica de construção social e política.

### **Narrativa no trabalho com história oral: algumas potencialidades para o estudo da formação de professores de matemática**

A diversidade metodológica e de fundamentação que marca as pesquisas na área educacional mostra-se como fundamental à compreensão da própria ação investigativa. Essa diversidade assinala para possibilidade de teorizações e construções de conhecimento não somente por parte do pesquisador que se coloca em uma ação de pesquisa, mas de seus colaboradores que se constroem na ação narrativa frente a este pesquisador. Em via dupla, colocam-se em cena cuidados e contribuições para todos os agentes envolvidos na criação de uma fonte narrativa.

Em acordo com Bolívar (2012, p.1), “*El yo se convierte en um proyecto reflexivo, que requiere su continua reconstrucción, al tiempo que se relata a los demás*”. Segundo o autor, não é a epistemologia que define a metodologia, mas esta que articula epistemologia e método. Segundo a perspectiva que vem sendo trabalhada nos grupos HEMEP e GHOEM, a metodologia articula, de modo coerente, pressupostos teóricos e procedimentos de pesquisa e é justamente essa articulação, tão particular devido às diferenças de pressupostos e adaptações de procedimentos, que torna a metodologia algo em permanente construção e sem o atributo de paternidade (metodologia das Ciências Sociais ou de qualquer outra área).

Em acordo com Albuquerque Júnior (2007, p.91), o historiador é “[...] um homem que brinca com as palavras, que não gosta de palavras engavetadas, de sentido único, porque só é possível mudar o mundo

mudando a forma de pensá-lo, vê-lo e dizê-lo”. A perspectiva que tem operado nos grupos de pesquisa aqui considerados é a de que não se diz de outro modo a mesma coisa, mas, ao fazê-lo, dizem-se coisas diferentes. Essa é uma outra potencialidade do trabalho com narrativas.

*La investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Como tal, hemos defendido que constituye un enfoque propio (y no solo metodología 'cuantitativa' más), que altera algunos supuestos de la investigación sobre el profesorado y la enseñanza, así como el propio lenguaje de la investigación (Bolívar et al., 2001, p.3).*

*[...] contar las propias vivencias, y 'leer' (en el sentido de 'interpretar') dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en un perspectiva peculiar de investigación. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al 'mundo de la vida' mediante el lenguaje. La subjetividades, también, una condición necesaria del conocimiento social (Bolívar, 2012, p.4).*

No trabalho com história oral, as narrativas são construídas, enquanto fontes históricas, a partir de situações de entrevistas. Essas podem ser histórias de vida, mas, em geral, por conta dos estudos desenvolvidos na Educação Matemática, constituem-se como temáticas.

O GHOEM, em seus dez anos de trabalho, tem discutido regulações a essa metodologia no sentido de gerar contribuições não só ao pesquisador que, naquele momento, desenvolve sua pesquisa em Educação Matemática, mas a outros pesquisadores que possam mobilizar a narrativa produzida como fonte (Souza, 2006). Desse modo, gravações em vídeo são feitas sempre que possível, ainda que os pesquisadores desse grupo não tenham, até o momento, dedicado-se a integrar em suas análises os gestos e as expressões que marcam a narração oral.

As entrevistas são conduzidas por um roteiro construído para ser o mais amplo possível. Em geral, trata-se de uma questão geradora, ampla, seguida de tópicos orientadores do diálogo. As intervenções do pesquisador ocorrem no sentido de explorar os pontos apresentados pelo entrevistado ou a questioná-lo sobre pontos ainda não abordados. A esta gravação do oral, segue um processo de transcrição de entrevistas, que, embora reconhecidamente impossível, direciona-se para ser literal, descrevendo pausas, tons e emoções. A partir dessa ou, em alguns casos, a partir diretamente do registro oral, é criada a textualização como um texto de maior fluência em que o pesquisador reorganiza ideias, filtra vícios de linguagem e busca, na reescrita, manter o tom dado pelo entrevistado. Essa reorganização é já um movimento analítico em que o pesquisador “limpa” o texto, buscando evidenciar o que imagina ter sido dito pelo entrevistado. O entrevistado recebe essa versão para correção muitas vezes junto com a transcrição que a gerou, e é a negociação aí disparada que se apresenta como uma das potencialidades da textualização: o entrevistado significa o texto reorganizado pelo pesquisador e o reconhece ou não como sendo seu (total ou parcialmente). É comum o entrevistado não se interessar pela transcrição, parando no início de sua leitura. Nesta, o sujeito se apresenta fragmentado entre cortes, pausas e suspiros. Na textualização, por sua vez, as contribuições tendem a serem maiores e sua leitura integral, o entrevistado se reconhece ou reconhece uma leitura distorcida de seus dizeres mais facilmente e intervém. É essa troca, essa negociação entre as leituras e significações do pesquisador e do entrevistado, o movimento que constitui a narrativa a ser explorada nas investigações. Nesse processo, são produzidos documentos diferentes a partir da narrativa oral.

Uma das potencialidades do trabalho com a oralidade é a construção de fontes que, comumente, não deixaram (ou o fizeram de modo muito incipiente) indícios em outros tipos de documentação. Na História da Educação Matemática, isso se mostra muito claramente, principalmente nos estudos sobre história da formação de professores que ensinam matemática no País. Os interlocutores das pesquisas

são professores, infames, nos termos de Foucault, que atuaram na formação de centenas de pessoas em instituições também desconhecidas na história da educação. Não se está a afirmar com isso que a oralidade só se mostra interessante ou promissora na ausência de outras fontes. O trabalho com a produção de narrativas a partir de situações de entrevista, sempre que possível articulado às mais diversas fontes, assinala para experiências pessoais e estratégias de implementação e/ou subversão de orientações educacionais no caso da formação de professores.

O próprio deslocamento do olhar voltando para práticas e comunidades consideradas marginais no contexto das pesquisas em Educação Matemática traz uma necessária regulação para as pesquisas em desenvolvimento. Segundo Albuquerque Júnior (2007), a História precisa de novas linguagens, inventar novas palavras e conceitos capazes de perceber as mais minuciosas e, aparentemente, inglórias experiências. Esse deslocamento do olhar cria novos centros e, com isso, novas margens na história da pesquisa científica, e essa, segundo Albuquerque Júnior (2007), não é somente uma questão de estética, mas de ética. Ao falar de si, o professor cria-se frente ao entrevistador com alguma consciência de que essa criação é provisória e direcionada, pois jamais se chegará a uma biografia definitiva. O próprio sujeito está em plena construção.

Essa imagem, entretanto, do ser marginal, da instituição marginal na História da Educação é algo interiorizado por uma significativa parte dos interlocutores estabelecidos nos 11 anos de pesquisa do GHOEM e nos 3 anos em que opera o HEMEP. Ex-professores mostram-se surpresos com o estudo de suas práticas e comunidades e, de modo muito comum, temerosos em não conseguir contribuir. Souza (2011), como exemplo, traz situações em que a desconfiança sobre a possibilidade de colaboração leva duas antigas professoras a convidarem amigas (também ex-professoras) para suas entrevistas como um auxílio para memória.

Em “*O cavaleiro inexistente*”, Ítalo Calvino constrói cena similar:

Eu, que estou contando essa história, sou irmã Teodora, religiosa da ordem de São Columbano. Escrevo no convento deduzindo coisas de velhos documentos, de conversas ouvidas no parlório e de alguns raros testemunhos de gente que por lá andou. Nós, freiras, temos poucas ocasiões de conversar com soldados: e, assim, o que não sei trato de imaginar; caso contrário, como faria? E nem tudo da história está claro para mim. Vocês vão me desculpar: somos moças do interior, ainda que nobres, tendo vivido sempre em retiro, em castelos perdidos e depois em conventos, excetuando-se funções religiosas, tríduos, novenas, trabalhos de lavoura, debulha de cereais, vindimas, açoitamento de servos, incestos, incêndios, enforcamentos, invasões de exércitos, saques, estupros, pestilências, não vimos nada. O que pode saber do mundo uma pobre freira? (Calvino, 2005, p.32).

Os professores, cujas narrativas são construídas nas investigações do GHOEM e do HEMEP, têm produzido elaborações - acerca de legislações, ensino de matemática, projetos de formação continuada, movimentos pedagógicos, cultura material da escola, estratégias de ensino, literatura de fundamentação, estrutura escolar, práticas de adaptação e de subversão, entre tantos outros fatores -, pensando a irmã Teodora: o que pode saber do mundo um pobre professor?

Simson e Giglio (2001) discutem, nessa direção, as potencialidades do trabalho com a oralidade não somente para as pesquisas, mas para aqueles que se colocam como seus interlocutores.

Por eliciar essa consciência, o trabalho de história oral traz vantagens inestimáveis para as comunidades sobre as quais se debruça e para os indivíduos que participam do projeto de reconstrução sócio-histórica. Paulatinamente, as pessoas vão se redescobrindo e tendo a oportunidade de refletir sobre aspectos de sua vida que nem sequer lhes pareciam importantes. Não se trata aqui de dizer que um projeto de pesquisa pode tornar-se um forjador de relevâncias, ao sabor dos interesses de um pesquisador de fora de

uma determinada comunidade [...]. Quando falamos da valoração de aspectos que estavam ignorados na história de uma pessoa ou de um grupo, estamos querendo chamar a atenção para esquecimentos que, muitas vezes, identificam-se com repressão de fontes de autoconhecimento, ou simplesmente com uma 'depressão' da própria identidade; trazê-los à luz da lembrança e ressignificá-los numa construção histórica é um benefício para as pessoas envolvidas e os transforma em experiência passível de ser partilhada com outros grupos (Simson & Giglio, 2001, p.144).

Pensar nas contribuições que a produção de narrativas pode trazer não somente para as pesquisas, mas para a comunidade que se estabelece como interlocutora é fundamental, principalmente para aqueles que atuam e querem intervir no contexto da formação de professores no País. A construção e a análise de narrativas de professores podem constituir-se como um importante exercício de ressignificação da prática docente, contribuindo para a produção de identidades que reconheçam a relevância dessa profissão.

O GHOEM possui um projeto amplo para investigação histórica acerca da formação de professores que ensinam matemática no País, e o HEMEP, mais particularmente e com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem se dedicado a compreender essa formação no estado de Mato Grosso do Sul. O trabalho com a produção de narrativas de professores tem estruturado as práticas desses dois grupos, e o movimento constante de regulação metodológica assinala para a característica provisória de procedimentos e de perspectivas, inclusive das aqui apresentadas.

## Considerações Finais

Considerando as práticas dos grupos GHOEM e HEMEP no trabalho com História da Educação Matemática, buscou-se, aqui, configurar parte de um movimento que caracteriza qualquer perspectiva, seja

a de fundamentos da prática historiográfica (abandono da ideia de objetividade como universalidade e fomento do diálogo com outras áreas), seja a de fontes e métodos (a oralidade e seu reconhecimento como fonte na produção científica).

A perspectiva sobre narrativa aqui expressa buscou articular conceito (narrativa como experiência estruturada como relato localizado temporal e espacialmente frente ao outro), experiência (vivida e narrada como distinta), comunicação (e o papel do ouvinte na produção de narrativas) e suas relações com a postura historiográfica particularmente no HEMEP e GHOEM.

Esse artigo estrutura-se de modo a reconhecer as particularidades da narrativa e sua relevância para o contexto da pesquisa científica e, de modo fundamental, para a comunidade que esta estabelece como interlocutora na construção de narrativas. Esse reconhecimento, pretende-se, pode contribuir para que o cuidado na aproximação com os entrevistados em uma investigação ultrapasse as técnicas de gravação e desgravação ou mesmo o movimento de teorização (realizado com e a partir das narrativas), constituindo-se, em termos de intervenção no processo de construção do outro, de modo intencional.

## Referências

Albuquerque Júnior, D.M. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.

Albuquerque Júnior, D.M. Em estado de palavra: quando a história não consegue que se meta fora a literatura. In: Flores, M.B.R.; Piazza, M.F.F. (Org.). *História e arte: movimentos artísticos e correntes intelectuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.249-261.

Bloch, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Bolívar, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: Abrahao, M.H. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. Porto Alegre: PUCRS, 2012. v.1. p.27-69.

Bolívar, A. et al. *La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

Calvino, I. *O cavaleiro inexistente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Goldenberg, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Lins, R.C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática. In: Bicudo, M.A.V. (Ed.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Edunesp, 1999. p.75-96.

Queiroz, M.I.P. História, história oral e arquivos na visão de uma socióloga. In: Ferreira, M. M. (Org.). *História oral*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p.101-116.

Rabelo, A.O. A importância da investigação narrativa na Educação. *Educação e Sociedade*, v.32, n.114, p.171-188, 2011.

Reis, J.C. *A história entre a filosofia e a ciência*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Simson, O.R.M.V.; Giglio, Z.G. A arte de recriar o passado: história oral e velhice bem-sucedida. In: Neri, A.L. (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001. p.141-160.

Souza, L.A. *História oral e educação matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2006. Disponível em: <[http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/3815souza\\_la\\_me\\_rcla.pdf](http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/3815souza_la_me_rcla.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2012.

Souza, L.A. *Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

Souza, L.A.; Garnica, A.V.M. Movimentos de um movimento: um estudo sobre os significados atribuídos ao escolanovismo e seus ritmos. *Educação Matemática em Pesquisa*, v.14, n.3, p.481-506, 2012.

Souza, L.A.; Garnica, A.V.M. As matemáticas modernas: um ensaio sobre os modos de produção de significado ao(s) movimento(s) no ensino primário brasileiro. *RELIME: Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, v.16, n.3, p.369-393, 2013.

Recebido em 29/10/2013 e aprovado em 10/12/2013.