

# Reflexões Acerca da História Oral e suas Potencialidades em Pesquisas do Campo da História da Educação Matemática

## Reflections on Oral History and its Potential in Research in the Field of History of Mathematics Education

Kátia Guerchi Gonzales<sup>ab\*</sup>; Ana Carolina de Siqueira Ribas dos Reis<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, MS, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade Anhanguera Uniderp, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática, MS, Brasil.

<sup>c</sup>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática, MS, Brasil.

\*E-mail: [profkatiaguerchi@gmail.com](mailto:profkatiaguerchi@gmail.com)

---

### Resumo

Este estudo apresenta algumas discussões sobre a metodologia História Oral mobilizada em estudos do campo da Educação Matemática e que tem por objetivo a constituição de fontes de pesquisa a partir da oralidade. Para essa discussão trazemos pressupostos teóricos e procedimentais que fundamentam o trabalho com essa metodologia, os quais abordam desde a concepção de pesquisa historiográfica e fontes até os procedimentos específicos utilizados para a construção das fontes. Apresentamos, também, uma discussão sobre potencialidades do uso da História Oral em pesquisas do campo da História da Educação Matemática, evidenciando como as narrativas criadas têm possibilitado reflexões sobre experiências na formação de professores que ensinam Matemática.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. História Oral. Constituição de Fontes.

### Abstract

*This study presents some discussions about Oral History methodology mobilized in studies in the field of Mathematics Education and whose objective is the constitution of research sources from orality. For this discussion we bring theoretical and procedural assumptions that are the foundation for this methodology, which approach from the conception of historiographic research and sources to the specific procedures used for the construction of the sources. We also present a discussion about potentialities of the use of Oral History in researches in the field of History of Mathematics Education, showing how the created narratives have made possible reflections on experiences in the formation of teachers who teach Mathematics.*

**Keywords:** Teacher Training. Oral History. Constitution of Sources.

---

## 1 Introdução

Este texto tem por objetivo discutir particularidades da metodologia História Oral praticada na Educação Matemática e potencialidades de sua mobilização em trabalhos da História da Educação Matemática, a partir de perspectivas que têm sido mobilizadas nos grupos de pesquisa Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMPE).

Embora os estudos aqui apresentados sejam de cunho historiográfico, trabalhar com essa metodologia não significa necessariamente desenvolver uma pesquisa dessa natureza. No entanto, sendo uma pesquisa historiográfica ou não, essa metodologia tem por objetivo a constituição de fontes a partir da oralidade. Assim, adotar essa metodologia implica assumir alguns pressupostos historiográficos que fundamentam a construção, intenções dessa construção, a mobilização e orientação de práticas de análise.

Inicialmente, apresentamos nesse texto a perspectiva historiográfica com a qual trabalhamos e que justificam a forma

como pensamos e fazemos pesquisa em História da Educação Matemática, apresentando em seguida, e de forma breve, o que entendemos por História da Educação Matemática como campo de pesquisa.

Posteriormente, apresentamos uma discussão sobre nossa concepção de fonte histórica, assumindo que as fontes – escritas, orais e pictográficas – são produções humanas e que sempre estão sujeitas ao olhar do pesquisador.

Por fim, apresentamos potencialidades do uso de fontes orais nas pesquisas em História da Educação Matemática, uma discussão sobre a metodologia que utilizamos para mobilizar esse tipo de fonte - a História Oral – e os trabalhos por nós desenvolvidos nessa perspectiva.

## 2 História

Para os que estudam História é basilar a leitura do livro denominado *Apologia da História ou o ofício de historiador*, de Marc Bloch, um dos fundadores dos *Annales*<sup>1</sup>. Marc Bloch foi um historiador francês que acreditava no que os seus precursores ensinaram: “o objeto da história é, por

---

1 Marc Bloch, juntamente com Lucien Febvre, no final da década de 30 do século XX, institui a escola dos *Annales*, que se tornou precursora do que hoje se conhece por “Nova História”.

natureza, o homem” (Bloch, 2001, p.54) e, assim, defendia que o exercício historiográfico sobre uma determinada comunidade e determinado fazer não poderia ser deslocado dessa comunidade e das condições em que ela vive ou viveu (Souza, 2006). Criticava o positivismo e defendia que a busca por compreender o passado está na importância do presente. Propunha, assim, uma história-problema que não era meramente um estudo do passado, mas um olhar ao passado a partir de questões que se impunham, no presente, como significativas.

De acordo com esse viés historiográfico, pode-se afirmar que o objetivo de um estudo histórico é compreender o homem por meio de suas ações no tempo. Para Marc Bloch, que alterou os fundamentos sobre como escrever história e, portanto, sobre a forma de produção histórica, é permitido ao historiador, dentre outros elementos, a utilização de fontes historiográficas diversas e diversificadas.

Deste modo, o papel do historiador vai além de coletar dados oficiais, reunir documentos e apresentá-los em um relatório final. Evidencia-se a necessidade de atrelar uma hermenêutica às fontes: fontes, por sua vez, são consideradas leituras, e o próprio processo de criação de fontes é hermenêutico, uma vez que não há texto sem leitura – a leitura cria o texto que, sem ela, nada seria além de laudas ou registros materiais sem sentido. Além disso, é por meio da leitura que atribuímos significados aos textos – já que o significado não está no texto, mas é a ele atribuído pelo leitor. Dentro dessa lógica, quanto mais ricas as conexões que podemos fazer, mais ricos nossos textos.

Nossa compreensão, a partir dos estudos de Bloch (2001) é de que os que usam a História para compreender os domínios da Educação Matemática não precisam escrever uma história baseada em – ou baseada apenas em – registros oficiais –, aqueles encontrados em bibliotecas ou em arquivos governamentais: pode-se examinar uma variedade maior de evidências, como pinturas, fotografias, diários, filmes, cartas e vozes que permitam que o pesquisador escreva e conte um caso, uma situação, num determinado tempo, de um determinado modo e ponto de vista: uma narrativa, uma história.

Comungamos a ideia de que a história é uma construção. Vista dessa forma, permite que os “fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, (é possível) que se reconheça neles um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato” (Alberti, 2004, p. 9).

Desse modo, a “história é busca, portanto, escolha” (Bloch, 2001, p. 24). Busca não de um passado, mas de um tempo, de uma mudança, de homens neste movimento. Então o que podemos dizer sobre o fazer História e sobre o papel do historiador? Para responder essa questão nos baseamos nos estudos de Cury (2011, p.11), que enfatiza que o termo história não possui uma única e precisa definição, ressaltando que:

Por “história” entendem-se os fatos ou acontecimentos; também, o campo de conhecimento que faz a narração metódica desses mesmos fatos; ainda, designa o conjunto de conhecimentos sobre as transformações do passado; finalmente, o termo pode referir-se ao conjunto de obras referente à história.

O autor aponta ainda que, seja qual for o tema e a concepção de história, ou, até mesmo, a opção metodológica quanto ao fazer História, é necessário que se mantenham os vínculos com o tempo presente.

Um texto introdutório para abordar tais discussões pode ser o livro de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, intitulado *História: a arte de inventar o passado*. No texto, o estudioso enfoca que houve um crescente uso do termo invenção na área historiográfica e reforça as mudanças paradigmáticas que, nos últimos anos, vêm ocorrendo sobre o saber histórico e, assim, entendemos que este termo refere-se ao movimento de inventar, construir e reconstruir representações histórico-sociais. Não se pode olvidar que essas representações histórico-sociais dão sentido às vivências cotidianas dos sujeitos em tempos distintos. Inventar, então, de acordo com Albuquerque Junior (2007), leva a descontinuidades, ao heterogêneo, à singularidade e estudar a história, a partir das rupturas, das descontinuidades, da singularidade e da diferença é lançar mão da invenção.

Sendo assim, pode-se dizer que a História, sob esta ótica, é pensada como discurso e produção de sentido, uma vez que o historiador é um elemento fundamental e sem neutralidade alguma, tanto na escrita quanto na produção do saber histórico. Pensando neste viés, tais histórias são construções que permitem inserir elementos infinitos, admitindo quase tudo, e nesse sentido, é possível afirmá-las como invenções.

Em face dessas ponderações, é possível reconhecer que “a historiografia é, hoje, o uso metódico, regrado e policiado pelos pares, das palavras, para com elas estabelecer versões do passado as quais venham incidir criticamente no presente” (Albuquerque Junior, 2011, p. 257). Assim, pode-se dizer que a história é criada, inventada e presentifica-se a partir de “um olhar, dentre vários outros possíveis, marcado por nossa atualidade, vale dizer, por nossa inserção cultural e social, enfim, por nossa própria subjetividade” (Jenkins, 2013, p. 10).

Com esse pensamento, a história, ainda que trabalhada a mesma temática, nunca se repete, refere-se a pontos de vistas distintos, únicos e singulares. Por esse ângulo, a mesma paisagem pode ser vista por inúmeras perspectivas e, desse modo, um mesmo acontecimento pode ser organizado em várias tramas. Pode-se dizer então, que não há uma história, mas histórias. Como afirma Bloch (2001, p.159), “[...] Resumindo tudo, as causas, em história como em outros domínios, não são postuladas. São buscadas.” A história, vista desta forma, sempre assume uma posição e não é neutra.

Definimos, a partir destes estudos, que em nossos trabalhos, como em Le Goff (1994, p.21), baseado nas ideias de Ricouer, a história

[...] só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta, na medida em que o seu sentido se mantém confuso, misturado... A história é essencialmente equívoca, no sentido de que é virtualmente événementielle e virtualmente estrutural. A história é na verdade o reino do inexato. Esta descoberta não é inútil; justifica o historiador. Justifica todas as suas incertezas. O método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. Ela quer tornar as coisas contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem de reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica. Finalmente, esta reflexão procura justificar todas as aporias do ofício de historiador, as que Marc Bloch tinha assinalado na sua apologia da história e do ofício de historiador. Estas dificuldades não são vícios do método, são equívocos bem fundamentados.

Em vista disso, a trajetória dos fatos não pode, pois, reconstituir um acontecimento por mais variados e abundantes que sejam os documentos, sempre indiretos e incompletos aos olhos de quem os interroga. Cabe, assim, ao pesquisador arquitetá-los e interligá-los em uma narrativa escolhida. Desta maneira, toda escrita histórica, toda organização do passado é transiente, sendo todo marco central também descentralizado, uma vez que se concebe História como fluxo.

Finalizamos as discussões sobre História e o papel do historiador comungando com a ideia de que a historiografia é um estudo contínuo e incompleto e que não se efetiva com base nos grandes acontecimentos – não da forma que entendemos –, datas e nomes, e de que o contexto do acontecimento, daquele que narra e do responsável pela constituição da história ajudam-nos a construí-la, sendo a relação entre o homem e o contexto o que nos permite contar uma história.

### 3 História da Educação Matemática

A partir das considerações sobre o viés historiográfico que justificam e fundamentam o modo como compreendemos a pesquisa historiográfica, apresentamos algumas reflexões sobre o campo de pesquisa do qual fazemos parte: História da Educação Matemática. A produção de pesquisas nessa área tem crescido muito nos últimos anos no Brasil, crescimento esse não só em termos de quantidade como também de diversidade de temáticas exploradas.

Esse campo, algumas vezes, é confundido com outro campo de pesquisa, a saber: História da Matemática. No entanto, enquanto na História da Matemática o foco é a Matemática, ou seja, as práticas relativas à produção nessa área, a História da Educação Matemática tem como foco compreender, por exemplo, processos de apropriação e transformação dessa atividade:

[...] A História da Educação Matemática visa a compreender as alterações e permanências nas práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de Matemática; dedica-se a estudar como as comunidades se organizavam para produzir, usar e compartilhar conhecimentos matemáticos e como, afinal de contas, as práticas do passado podem – se é que podem – nos ajudar a compreender, projetar, propor e avaliar as práticas do presente. (Garnica & Souza, 2012, p. 27).

Dessa forma, mais do que simplesmente estudar práticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de matemática no passado, e produzir e disseminar fontes, a História da Educação Matemática visa problematizar essas práticas. Por que ensinamos o que ensinamos em Matemática? Como questões culturais e políticas organizam leis e propostas educacionais para um determinado período? Como os professores se apropriam dessas leis e propostas? Que mudanças no currículo de Matemática foram implementadas ao longo do tempo e com que intenção? Essas são algumas das temáticas que a História da Educação Matemática pode vir a nos ajudar a compreender.

Para compreender questões como as mencionadas acima é fundamental lançar mão de recursos diversos, não somente aquelas encontradas em arquivos governamentais ou bibliotecas. Em nosso caso, narrativas de professores, livros didáticos, jornais, revistas, cadernos de alunos, registros produzidos dentro das instituições como atas de reuniões, diários de classe etc. têm possibilitado compreender como as pessoas vivenciam os acontecimentos no contexto escolar.

Dentro da perspectiva com a qual trabalhamos, todos esses materiais podem ser considerados fontes potenciais para a pesquisa. Em vista disso, apresentamos a seguir uma discussão sobre o que entendemos por fontes de pesquisa.

### 4 Fontes

Depois de entendermos, compartilharmos e discutirmos sobre a nossa concepção de História e História da Educação Matemática, discorreremos sobre um outro elemento delicado e essencial para aqueles que fazem pesquisa nesta área: as fontes históricas. Esse componente, nesta perspectiva que adotamos, é visto como construção discursiva e histórica:

O historiador não pode tomar os documentos, as fontes históricas, como indícios de um real que pode ser desvelado, um real que estaria nas entrelinhas e seria reconstruído pelo historiador. [...] Ela não é sinal de um acontecimento, como quer Ginzburg, embora se remeta a um acontecimento que deve ser explicado. (Albuquerque Junior, 2007, p. 103).

Ao tentar fazer as relações necessárias sobre as fontes e o trabalho do pesquisador, nos baseamos também em Saviani (2004), que procura expressar em seus escritos a ideia das fontes como o ponto de origem para a produção historiográfica, ponto de apoio e base que permitem aos historiadores se lançarem na linha historiográfica. Discorre que, no trabalho com a historiografia, não podemos falar em fontes naturais, uma vez que todas as fontes históricas são produções humanas, e ainda afirma, que as fontes históricas não são a fonte da história, explicando-nos que não é delas que brota e flui a história. Porém, ressalta que, “enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (Saviani, 2004, p.5-6). Assim, as fontes históricas sempre são construção de um conhecimento da

história e não a história em si. Afinal, toda produção humana é carregada de intencionalidade e nenhuma fonte pode ser vista como mais fiel ao real, ou como a verdade, muito menos como “a” história.

É claro que após essa observação ficava um questionamento: quais fontes nos ajudam a problematizar nosso objetivo de pesquisa? A resposta a partir de todas essas leituras é de que não há fontes definidas a se lançar mão, uma vez que, nenhum acontecimento histórico possui “uma documentação consagrada que não possa ser substituída por outra ou é constituído de um conjunto de eventos que não possam ser substituídos por outros, o que depende do olhar do próprio historiador” (Albuquerque Junior, 2007, p.156). Sob tal ótica, não há uma metodologia a ser seguida rigorosamente, um roteiro estático que dirá do caminho a seguir, de que fontes lançar mão, de como se contará a história. O problema de pesquisa, o desenrolar dessa pesquisa, os desafios, os acasos, as fontes encontradas e aquelas construídas a partir das leituras e experiências do pesquisador fazem parte dessa trama, e a deixam tão criativa quanto caótica. Segundo Jenkins (2013, p. 60), “embora possam existir métodos para descobrir ‘o que aconteceu’, não existe absolutamente nenhum método pelo qual se possa afirmar de uma vez por todas, ‘ponto-final’, o que os ‘fatos’ significam”. Assim, o historiador escolherá um método de acordo com o problema e as circunstâncias.

As fontes podem, então, ser consideradas como resíduos, assim como são para Garnica e Souza (2012), e esses resíduos são o que cada pesquisador busca compreender em um determinado campo, a partir de um estudo historiográfico. Para os autores, as fontes não são somente as que estão à disposição do pesquisador, mas também aquelas que a partir destes estudos historiográficos, deste campo, os pesquisadores podem criar.

## 5 História Oral Enquanto Metodologia de Pesquisa

Compreendemos a partir dos nossos estudos que os fatos históricos não falam por si, assim o papel do historiador volta à cena: interrogando fontes, dados, documentos, na busca de responder suas inquietações.

Entende-se, na interseção dessas reflexões, que o pesquisador é constituído ao longo de suas vivências, sendo que se reconhece, como parte do trabalho do historiador, a subjetividade, uma vez que, como vimos, não há neutralidade e muito menos exatidão no conhecimento histórico, que é

“uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (Bloch, 2001, p. 75).

Adotado esse paradigma, reafirmamos, que a história é sempre construção de um pesquisador, assim, se outro pesquisador fosse contar uma história sobre o mesmo tema, certamente contaria, uma outra história.

Devemos reconhecer que não há um modo único de olhar historicamente, podemos, sob diferentes perspectivas, obter este olhar, sempre, é claro, levando em conta que a história não é uma mera descrição do que aconteceu.

Para os trabalhos que buscam compreender a História da Educação Matemática, uma possibilidade é ouvir agentes escolares, professores, alunos e outros envolvidos diretamente com o ensino da Matemática para que estes possam contar as suas histórias. Lembrando-se que o sujeito que narra a sua história o faz a partir de um presente, ou seja, ele pode contar diferentes histórias se for interrogado em tempos também distintos.

Uma possibilidade de trabalhar com narrativas orais sobre a História da Educação Matemática é lançar mão da História Oral como recurso metodológico, dando oportunidade àqueles que vivenciaram os fatos de serem ouvidos, construindo, com eles, versões históricas. São exemplos deste trabalho os estudos de Souza (2011)<sup>2</sup>, Faoro (2014)<sup>3</sup> e Pinto (2013)<sup>4</sup>, entre outros.

Neste viés recusa-se a fazer uma história que mutila o homem, mutilando, assim, a própria história. Pode-se dizer que dentro dessa perspectiva o historiador deve ter apetite, já que, é essencial a um pesquisador “ser um faminto de história, faminto de homens dentro da história” (Bloch, 2001, p.20).

Buscar os homens dentro da história faz entender que as narrativas e o modo de concebê-las são fundamentais para que os trabalhos sejam desenvolvidos. Nessa ótica, podemos destacar o pensamento de Bolívar, Domingo y Fernandez (2001) a respeito das narrativas, já que para esses autores, a mobilização de narrativas de vida permite explorar e investigar fenômenos do campo da Educação.

As investigações que lançam mão de um aparato biográfico-narrativo envolvem um trabalho exaustivo de obter e analisar relatos produzidos sobre determinado fenômeno, que se serve de experiências pessoais. Desse modo, é possível considerar que os seres humanos são sujeitos narrativos, já que só existem por meio da linguagem, ao contarem histórias, conversarem e se relacionarem com os demais e até mesmo

2 O trabalho de doutorado de Souza (2011) foi desenvolvido em um esforço coletivo, no qual parcerias com agências de fomento, com meios de comunicação, pesquisadores de iniciação científica e a Secretaria de Educação e Cultura de um município paulista foram essenciais. A pesquisa visou à construção de uma versão sobre o ensino de matemática no Grupo Escolar Eliazar Braga, localizado na cidade de Pederneiras, no período de 1920-1975. A autora utilizou a História Oral como metodologia e apresentou a tese na estrutura *multipaper*.

3 Faoro (2014), em seu trabalho de mestrado, buscou caracterizar o primeiro curso de formação de professores de Matemática de Dourados, cidade sul mato-grossense. Procurou constituir elementos das movimentações que levaram à criação, implantação e estruturação do curso, além dos perfis dos professores e a estrutura física que a instituição tinha. A História Oral foi utilizada na constituição de fontes, por meio de entrevistas com os primeiros professores do curso de habilitação e licenciatura em Matemática.

4 A tese apresentada por Pinto (2013) teve como objetivo o estudo do Projeto Minerva. O autor lançou mão de várias fontes escritas, bem como de depoimentos orais produzidos a partir da História Oral. A tese, composta por nove volumes, apresenta, em cada um deles, temas específicos sobre o Projeto.

com eles próprios – quando se colocam em momento de reflexão.

Não é de hoje que os relatos são utilizados em pesquisas na área da Educação, de modo geral. O uso desse recurso pode ser visto em diferentes trabalhos que usam entrevistas e transcrevem-nas para tecer compreensões acerca de alguma temática, mobilizando diferentes metodologias. Dessa forma, a mobilização de relatos em uma investigação não implica o trabalho com a História Oral.

No entanto, como a intenção da História Oral praticada na Educação Matemática<sup>5</sup> é a criação de fontes a partir da oralidade, essa metodologia prevê alguns parâmetros a serem seguidos, os quais articulam pressupostos teóricos e procedimentos específicos para a construção das fontes.

A fundamentação teórica está associada às discussões que fizemos anteriormente sobre o lugar de onde falamos, ou seja, sobre nossa concepção de historiografia, fontes e seus usos na pesquisa científica:

Se a constituição intencional de fontes define o esforço do oralista, é preciso que esse oralista se cerque de cuidados, tendo clara, por exemplo, uma concepção sobre o que é, para ele, praticar historiografia, o que são fontes, quais suas potencialidades, qual o alcance e a legitimidade dos discursos possíveis a partir das fontes que ele disponibiliza, em que perspectiva de ciência suas intenções e suas atividades se inscrevem, quais as ideologias e como se manifestam, tanto na criação quanto na divulgação e apropriação das fontes criadas etc.. (Garnica, 2010, p. 292).

Embora os trabalhos discutidos nesse texto sejam historiográficos, trabalhar com a História Oral não significa necessariamente desenvolver um estudo dessa natureza. No entanto, como a ideia é produzir documentos históricos que possam ser mobilizados por outras pesquisas, a articulação com a historiografia se faz necessária. Os pressupostos historiográficos orientam tanto a construção de fontes, as intenções disso, como mobilizá-las e, também, orientam práticas de análise da pesquisa (Garnica, 2010, p. 293).

Para a construção das fontes a História Oral apresenta procedimentos específicos que envolvem desde o preparo para a produção da fonte oral por meio das entrevistas, a gravação do momento da entrevista (produção de uma fonte oral), a transcrição, a textualização, até a assinatura da carta de cessão.

O preparo para a elaboração da fonte oral envolve alguns cuidados como o mapeamento dos possíveis colaboradores, a elaboração dos roteiros de entrevista e a escolha dos equipamentos de gravação que serão mobilizados. Segundo Souza (2011), existem duas tendências de trabalho com História Oral: histórias de vida e histórias temáticas. Enquanto trabalhar com histórias de vida pressupõe roteiros mais

abertos, optar por histórias temáticas requer roteiros menos amplos e que orientem o colaborador a falar sobre temas relevantes ao estudo, sem se afastar muito desse foco. Seja com histórias de vida ou histórias temáticas,

[...] os roteiros abordam uma primeira questão mais ampla com o intuito de disparar um processo dialógico entre entrevistador e entrevistado. Tal processo, entretanto, deve privilegiar a fala do depoente, suas amarras e seqüências, pois é neste fluxo narrativo que se está, inicialmente, interessado. (Souza, 2011, p. 75).

Escolhido(s) o(s) equipamento(s) de gravação (utilizados quando e se autorizados pelo colaborador) e produzidas as fontes orais, passamos aos momentos de edição, quais sejam, a transcrição e textualização. A transcrição consiste em passar para a forma escrita o que antes se apresentava apenas como oralidade, exercitando o cuidado de registrar no papel detalhes do momento da entrevista como a ordem dos temas abordados, vícios de linguagem, entonações e interrupções. Já a textualização, um primeiro exercício analítico, é o momento de construção de uma narrativa mais fluente a partir da edição da transcrição (ou da gravação), no qual há uma reorganização das ideias, filtrando-se vícios e pausas excessivos, possibilitando maior clareza do que foi dito pelo colaborador.

A textualização gera um novo documento cuja escrita sofre interferência do pesquisador. Esse texto deve passar pela leitura do entrevistado com o intuito de que ele o reconheça como uma leitura plausível do que foi dito e faça as intervenções que julgar necessárias como, por exemplo, acrescentar, ocultar informações ou corrigir equívocos. Esse momento reforça a ideia de que o cuidado ético perpassa o processo de investigação, não sendo tomado somente após a análise das narrativas, pois “[...] é direito do entrevistado ocultar informações já ditas no momento da gravação ou acrescentá-las quando julgar necessário [...]” (p. 96) e, por isso, podemos dizermos que a textualização é uma produção em co-autoria (Souza, 2011). Por fim, o entrevistado autoriza por meio de uma carta de cessão a utilização do material para fins acadêmicos.

Feitas essas considerações sobre História Oral, apresentaremos brevemente – devido à restrição de páginas que um artigo demanda – dois trabalhos desenvolvidos mais próximos ao viés historiográfico e que utilizaram a História Oral enquanto metodologia de pesquisa, desenvolvidos pela primeira e segunda autora desse artigo.

## 6 A Formação de Professores na Escola Normal Joaquim Murinho – Campo Grande/MS

O primeiro estudo que será apresentado foi realizado em

5 Quando falamos História Oral praticada na Educação Matemática queremos evidenciar que essa metodologia tem especificidades próprias da área: a História Oral em Educação Matemática é uma apropriação (criativa) de Histórias Oraís já desenvolvidas em outros campos, como a Antropologia, a Sociologia, os Estudos Culturais, a própria História, etc. Ressalte-se que a incorporação da História Oral à Educação Matemática, ao mesmo tempo que explora criativamente tradições de outros campos, mantém uma tradição bastante consolidada na área: a de mobilizar parâmetros qualitativos de investigação que também se apoiam na oralidade, na coleta de depoimentos que, de um modo ou outro, são analisados segundo perspectivas várias. (Garnica, 2010, p. 292).

nível de mestrado e tem como título *A formação matemática de professores do ensino primário: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murтинho*, de Reis (2014). Essa instituição pública de ensino, em um primeiro momento chamada Escola Normal de Campo Grande, funcionou efetivamente em Campo Grande/MS<sup>6</sup> de 1931 a 1940 (quando formaram-se as últimas turmas) e depois de 1947 até meados da década de 1970<sup>7</sup>.

Esse trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e concluído no início de 2014, voltou-se para a compreensão do funcionamento da instituição, de propostas pedagógicas, objetivo do ensino de matemática nesse Curso Normal, metodologias e livros indicados, e a relação entre o que era ensinado e a prática dos professores já atuantes em sala de aula. Para tanto, foram mobilizadas narrativas de ex-alunas da Escola Normal Joaquim Murтинho e fontes documentais como algumas produzidas pela própria instituição (como livros de matrícula, atas de exames trimestrais e finais, livros de portarias, livros de registro de diplomas), revistas, jornais, documentos oficiais e pessoais e, também, de referências bibliográficas sobre o assunto.

Com esses materiais em mãos e com o objetivo de criar um cenário da formação matemática nessa instituição, a narrativa<sup>8</sup> foi a opção de análise adotada por Reis (2014) a partir de estudos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Cury (2007) e Cury (2011), por exemplo. Com essa narrativa tentou-se, de certa forma, criar uma história dessa instituição, história essa orientada por temáticas que chamaram a atenção da autora ao longo do estudo como, por exemplo, influência política na contratação de professores para atuar no Curso Normal, desvalorização profissional, predominância de mulheres no Curso e a pouca informação sobre questões relacionadas ao ensino de matemática nessa Escola Normal. Como não se pode descolar uma instituição de seu contexto, buscou-se

evidenciar também questões políticas e educacionais não só de Campo Grande, mas de Mato Grosso de modo geral.

Mesmo com o uso de disparadores de memórias<sup>9</sup>, ou seja, de recursos materiais que pudessem ajudar as colaboradoras da pesquisa a se lembrarem de algo relacionado ao ensino de matemática, elas pouco falaram sobre essa temática, o que muitas vezes não acontecia em relação a outras disciplinas ou a outros momentos vividos na instituição<sup>10</sup>. Devido ao tempo para o desenvolvimento da pesquisa, essa questão não foi problematizada.

Tanto as entrevistas quando as fontes produzidas pela Escola Normal Joaquim Murтинho - como registros de atas, de decretos, de diplomas, de matrículas etc - foram disponibilizadas para outros pesquisadores. Esses materiais foram digitalizados e uma descrição sobre seus conteúdos é apresentada na dissertação como forma de divulgação para futuras pesquisas.

## 7 Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul

A segunda pesquisa, focalizada neste texto, foi um projeto de pesquisa em nível de doutorado concluído em meados de 2017, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru. Nesse trabalho intitulado *Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul*, Gonzales (2017) volta-se à investigação da formação emergencial de professores leigos.

Essas instâncias de formação foram implantadas no estado de Mato Grosso Uno, primeiramente como *Licenciaturas Parceladas de Curta Duração de Ciências*, na década de 1970 e desenvolveram-se no Sul do Mato Grosso até a divisão do estado. Posteriormente, na década de 1990, há também a criação e desenvolvimento de *Licenciaturas de Ciências - Habilitação em Matemática em Regime Parcelado*.

6 Campo Grande hoje é a capital do estado de Mato Grosso do Sul, no entanto, no período em que funcionou a Escola Normal Joaquim Murтинho esse estado ainda não havia sido criado. Dessa forma, Campo Grande era uma cidade situada ao sul do estado de Mato Grosso uno.

7 Embora a criação formal dessa instituição tenha se dado em 1929, com o decreto estadual nº 865 de 22 de junho, a primeira turma do Curso Normal teve início em 1931 conforme indícios de documentos produzidos pela própria instituição. Essa Escola Normal foi incorporada ao Liceu Campograndense com o decreto estadual nº 229 de 27 de dezembro de 1938 e em 1947 essa instituição é recriada com o decreto estadual nº 834, de 31 de janeiro.

8 As narrativas são relatos de experiências pessoais, sendo experiência entendida aqui como aquilo que *nos* passa, *nos* marca, *nos* toca (Larrosa, 2002). Ao narrar o sujeito dá sentido às coisas, ele conta os significados que constrói para si. Sendo assim, a análise narrativa pode ser entendida como um processo no qual o pesquisador narra o sentido que construiu para a pesquisa, visa evidenciar a formação do olhar do pesquisador. Esse tipo de análise busca fugir à generalização, assumindo que cada ação é única. De acordo com Cury (2011) no caso de análise narrativa (de narrativas), a ênfase está na consideração de casos particulares e o produto desta análise aparece como nova narrativa, a explicitação da trama ou de argumentos que tornem os dados significativos, não em busca de elementos comuns, mas no destaque do que é singular e que, em suma, não aspira à generalização. 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 ou distorcer a voz de cada narrador (ou depoente) a favor de uma versão pré-estabelecida. A trama pode estar construída de forma temporal ou temática, mas o importante é que possibilite a compreensão do por que algo aconteceu.

9 Nos momentos de entrevista, recursos como fotos, documentos e até mesmo os roteiros são considerados disparadores de memória, pois auxiliam o colaborador a relembrar determinadas experiências e situações. Assim como a estruturação do roteiro de entrevista depende dos objetivos do pesquisador, pois as perguntas ou temas levam o entrevistado a falar em uma determinada direção, o uso desses outros recursos segue a mesma perspectiva. Por isso, cabe ao pesquisador avaliar os impactos das suas escolhas para a investigação pretendida. Nesse caso, optamos por usar esses disparadores em um segundo encontro com os entrevistados para potencializar (quando possível e se possível) lembranças sobre a instituição estudada.

10 Somente no final da pesquisa foi encontrado um material da Escola Normal Joaquim Murтинho em que havia a discriminação de conteúdos de matemática a serem desenvolvidos em um determinado período na instituição e por isso essa fonte foi pouco explorada no estudo. Uma ex-professora de matemática que lecionou nessa Escola Normal foi entrevistada, mas por motivos de saúde mudou-se de Campo Grande para outro estado antes de assinar a carta de cessão e não deixou nenhum contato. Por esse motivo a entrevista dela não foi utilizada na pesquisa.

Para contar uma história do movimento dessas Licenciaturas no Mato Grosso do Sul, usamos várias documentações pertinentes e – principalmente – depoimentos de idealizadores, professores, alunos, coordenador de curso e também da secretária do curso da década de 1970, totalizando 14 entrevistas com 13 colaboradores<sup>11</sup> que estiveram envolvidos nos processos de viabilização, implantação e condução de tais cursos. Buscou-se caracterizar as necessidades existentes à época e a abertura na legislação vigente que possibilitava a configuração de tais cursos, além das condições sociais e políticas em que ocorreram as atividades e as estruturas físicas e acadêmicas nos dois momentos, seja na Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT na década de 1970, ou na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS na década de 1990.

Essa investigação tentou ser, de certo modo, uma forma de elaborar compreensões acerca dos cursos e suas cercanias. Para isso, além da História Oral utilizada como metodologia de pesquisa para elaborar junto aos colaboradores narrativas de suas experiências, via entrevista, trabalhamos com elementos da Hermenêutica de Profundidade proposta por Thompson (2011) para compor uma interpretação - entre tantas outras possíveis – acerca dos objetos e cercanias que se pretendia tematizar.

Além de elementos relacionados diretamente com o ensino, aprendizagem e formação dos professores leigos que ensinavam Matemática no ensino básico do estado em foco, evidencia-se discussões a respeito: das situações particulares do contexto educacional do estado em estudo; da divisão de Mato Grosso Uno; da criação do Mato Grosso do Sul, das influências e disputas políticas; e das carências e urgências que permitiram que cursos como as Licenciaturas Parceladas fizessem parte da formação de professores de Matemática antes e depois da divisão do estado.

## 8 Conclusão

Para escrever uma história mapeando as práticas de formação e atuação de professores de Matemática no estado de Mato Grosso do Sul, como é o caso das pesquisas aqui mencionadas é necessário que outros pesquisadores contribuam. Há momentos em que o trabalho do historiador consiste em um trabalho solitário, debruçado em fontes; contudo há vários momentos em que o trabalho do historiador é um processo solidário, que enriquece o trabalho de todos e permite que os estudos sejam compostos e se complementem.

As narrativas orais, por sua vez, permitem a compreensão de experiências sociais compartilhadas em tempos cruzados – o do relato e o do acontecido –, favorecendo também a relação entre colaborador e pesquisador, que vai além da busca pela

verdade dos fatos. Afinal, narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também fomos ou nos sentimos personagens. Nesse sentido, as narrativas carregam uma gama de possibilidade de análise e as significações dependem daquele que está interessado em entender – que pode ser o entrevistador (também autor da narrativa) ou qualquer outro leitor. Assim, as narrativas são o cerne para as pesquisas que, como as do grupo a qual pertencemos, estão interessadas nos discursos produzidos a partir da experiência vivenciada, no caso, sobre a formação de professores que ensinam/ensinavam Matemática.

A História Oral pode, então, ser compreendida como um método autobiográfico, em que aquele que narra constrói uma versão histórica em direção daquele que escuta, uma narrativa repleta de sentimentos, sensações e experiências. Por isso, já desde o momento da entrevista – pode-se dizer até antes, na preparação dela – a narrativa constituída por meio do relato é algo coletivo, é do entrevistado tanto quanto é do entrevistador e, por isso, os passos que se seguem após a entrevista deverão ser discutidos, entendidos e negociados também coletivamente.

Pode-se, ademais, considerar que a narrativa sempre trará marcas que constituem o sujeito narrativo, que, por sua vez, não é o sujeito narrador, de tal modo que, quando se interpreta uma narrativa não se está analisando a vida do sujeito, mas a narrativa que ele produziu sobre sua vida.

Pode-se entender que a história, constituída na narrativa pelos depoentes, com o pesquisador, é uma história de interpretações que nos auxilia e nos permite a compreensão da formação de professores que ensinam Matemática, bem como, outros temas de interesse do pesquisador.

## Referências

- Alberti, V. (2004). *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro, FGV.
- Albuquerque Júnior, D. M. (2007). *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: EDUSC.
- Albuquerque Júnior, D. M. (2011). Em estado de palavra: quando a história não consegue que se meta fora a literatura. In: Flores, M. B. R., Piazza, M. F. F. *História e arte: movimentos artísticos e correntes intelectuais*, (pp.249-261). Campinas: Mercado de Letras.
- Bloch, M. (2001). *Ofício de historiador (ou Apologia da História)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cury, C. R. J. (2007). A educação como desafio na ordem jurídica. In: Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*, (pp.6.7-584). Belo Horizonte: Autêntica.

11 Foram colaboradores desta pesquisa os idealizadores dos projetos Gilberto Luiz Alves e Antônio Carlos do Nascimento Osório. Os professores Carlos Henrique Patusco, Masao Uetanabaro, Sérgio Delvizio Freire, Luiz Carlos Pais, José Luiz Magalhães de Freitas, Edmir Ribeiro Terra, Sidnei Azevedo de Souza e Celso Correia de Souza. A secretária do curso da década de 1970 Maria Luiza da Silva Correa e o coordenador do curso da década de 1990 Antônio Lino Rodrigues de Sá, como também o aluno Antônio Enes Nonato que foi acadêmico nos cursos de 1970 e 1990 e por isso nos concedeu duas entrevistas.

- Cury, F. G. (2011). *Uma história da formação de professores de Matemática e das Instituições formadoras do Estado de Tocantins*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro.
- Faoro, T.C.T. (2014). *A Formação de Professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre os anos iniciais da licenciatura em Dourados*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS.
- Garnica, A. V. M. (2010). Outras inquisições: apontamentos sobre história oral e história da educação matemática. *Zetetiké*. 18(34), 259-304.
- Garnica, A. V. M., & Souza, L. A. D. (2012). *Elementos de História da Educação Matemática*.
- Gonzales, K. G. (2017). *Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parcelada no Mato Grosso do Sul*. 2017, 534 f. Tese de Doutorado em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP.
- Jenkins, K. (2013). *A História repensada*. São Paulo: Contexto.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação* 19, 19-28.
- Le Goff, J. (1994). *História e memória*. Campinas: UNICAMP.
- Le Goff, J. (2001). Prefácio. In: Bloch, M. *Apologia da história*, (pp.15-34). Rio de Janeiro: Zahar.
- Pinto, T. P. (2013). *Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica*. 2013. 379 f. Tese de Doutorado em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP.
- Reis, A.C.S.R. (2014). *A Formação Matemática de Professores do Ensino Primário: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho*. 2014. 143 f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS.
- Saviani, D. (2004). Breves considerações sobre fontes para a história da educação. Fontes, história e historiografia da educação, (pp.3-12). Campinas: Autores Associados.
- Silva, H., Baraldi, I. M., & Garnica, A. V. M. (2013). Sentidos para a pesquisa com narrativas (em Educação Matemática). In: Flores, C. R., & Cassani, S. *Tendências contemporâneas nas pesquisas em educação matemática e científica: sobre linguagens e práticas culturais*, (pp.54-76). Campinas: Mercado das Letras.
- Souza, L. A. (2006). *História oral e educação matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista.
- Souza, L. A. (2011). *Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar*. Tese de Doutorado em Educação Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP.
- Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.