

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004, v. único, p. 151-163.

**(Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática**

**Antonio Vicente Marafioti Garnica**

*“ ‘Tell it like it was’, runs a common American phrase /.../ But this is neither so simple nor as easy as it sounds. What happened, what we recall, what we recover, what we relate, are often sadly different, and the answers to our questions may be both difficult to seek and painful to find” (Bernard Lewis In **History: remembered, recovered, invented**)*

Em 1999, o texto que elaborei para o livro ***Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*** afirmava sobre a possibilidade de se desenvolver uma Filosofia da Educação Matemática segundo um enfoque indutivo-descritivo da prática. Essa afirmação partia do pressuposto de que muitas contribuições significativas para configurar uma Filosofia da Educação Matemática poderiam estar dispersas nos escritos e práticas de vários pesquisadores, embora tais escritos e práticas nem sempre assumissem, de modo explícito, suas epistemologia, ontologia e axiologia fundantes. No mesmo texto ressaltai a importância das metodologias qualitativas de pesquisa nessa trajetória de configuração indutivo-descritiva e, propositalmente, vinculei visceralmente Educação Matemática e Filosofia da Educação

Matemática, na tentativa de ressignificar o conceito de pesquisa e, em específico, o conceito de pesquisa em Educação Matemática.

Não deve ser estranho ao pensamento científico a necessidade de vincular elementos que, embora aparentemente possam ser trabalhados como disjuntos, auxiliam, em interconexão orgânica, a compreender mais profunda e essencialmente horizontes caros, no caso, à Educação Matemática. Os aspectos filosóficos fundamentam – ou deveriam fundamentar –, segundo penso, tramas metodológicas, práticas e conceitos utilizados no fazer acadêmico, posto que a ciência, sem esse lastro, não pode operar significativamente. À preocupação quanto aos fundantes filosóficos e quanto à metodologia vem juntar-se, nos trabalhos que tenho realizado, as questões referentes à formação dos professores de Matemática. Essa formação, segundo vários pesquisadores, é tão íntima ao que temos concebido por Educação Matemática que acaba por confundir-se com ela: não há prática científica em Educação Matemática que, de um modo ou outro, num momento ou outro, não vise à formação de professores. Esses elementos – a Filosofia, as questões metodológicas e a formação de professores –, interpenetrados, vêm insistentemente fazendo parte do meu cenário de ação como professor e pesquisador dessa área específica. A essa tríade de interesses, mais recentemente, vem juntar-se a História ou, mais especificamente, algumas abordagens historiográficas – bastante particulares e até então pouco exercitadas em Educação Matemática – que têm nos auxiliado – ao menos a mim e ao meu grupo – a compreender alguns caminhos que possibilitem intervenções mais adequadas quanto ao ensino e à aprendizagem.

Uma visada panorâmica no trabalho do grupo “História Oral, ‘Concepções’ e Educação Matemática”<sup>1</sup>, oficialmente constituído no ano de 2001, poderá, aqui, nos servir de guia.

Tenho defendido, no rastro de Marc Bloch, a concepção de que a História é uma ciência dos homens no tempo e que – ao contrário do que muitas abordagens historiográficas podem nos levar a acreditar – a origem (notadamente fincada no passado, seja ele próximo ou distante) não justifica a permanência (o exercício do presente, do qual se inferem projeções para um futuro). Conhecer esse “passado” – ou as várias versões que constituem “o” passado –, entretanto, é uma das condições *sine-qua-non* para que possamos construir possibilidades de análise quanto ao que se transforma e o que permanece, sem o que estaríamos continuamente a reinventar a roda.

Aprofundar o estudo quanto à permanência ou à mudança exige, entretanto, ferramentas outras. Foucault, por exemplo, trará contribuições significativas para se entender a profissão (docente ou não) como uma política de verdade: *“face à impossibilidade de existência da verdade (do saber) na ausência do poder e sabendo a natureza essencialmente ‘em perspectiva’ do conhecimento que nunca se dá de forma definitiva e acabada, compreende-se que o tema “profissão docente” só pode ser entendido a partir destas constatações. O*

---

<sup>1</sup> Do grupo de pesquisa “História Oral, ‘Concepções’ e Educação Matemática” participam, sob minha coordenação, alunos de graduação, mestrado e doutorado. Nominalmente: Emerson Rolkouski, Heloísa da Silva, Ivani Pereira Galetti, Ivete Maria Baraldi, Maria Ednéia Martins, Marisa Resende Bernardes e Rosinete Gaertner. Mais tarde, em meados de 2002, o grupo ampliou-se com a participação dos professores Antonio Carlos Carrera de Souza, Carlos Roberto Vianna, Gilda Lúcia Delgado de Souza e Sílvia Regina Vieira da Silva, e passou a ser chamado de “História Oral e Educação Matemática”. Embora todos os trabalhos dos integrantes do grupo dialoguem num campo comum de significados, neste artigo, em especial, faço menção mais específica aos trabalhos do grupo “inicial”.

*caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana mas, sempre, do caráter polêmico e estratégico do conhecimento: das relações de poder, dos jogos de verdade. Assim, ‘profissão docente’ passa, agora, a ser concebida como um regime de verdade e ‘profissionalismo docente’, em conseqüência, iluminado a partir dos jogos de verdade”* (Bernardes, 2003: i). Peirce, por sua vez, pode auxiliar a ressignificar o termo “concepção”, tão banalizado nas pesquisas sobre as concepções dos professores de Matemática (que, como se tem afirmado, “fundam” suas práticas): *“As concepções – ou crenças – acerca de algo, segundo Peirce, são regras de ação e, assim sendo, manifestar-se-iam quando descrevemos ações, hábitos, posições específicas acerca de como procedemos quando relacionados com algo próprio à nossa prática /.../ Vivemos num mundo de mudanças, e mudanças, ou hábitos – nos quais suas verdades estão enraizadas, dando-nos regras para a ação – são freqüentemente desafiados e conferidos. Tanto maior será nosso autocontrole quanto mais estáveis forem essas verdades que se mantêm como referências seguras: em outras palavras, gradualmente nossa auto-censura torna-se autocontrole. Segundo Peirce, o contato com o mundo permite-nos ‘supor corretamente’ ou, em outras palavras, permite-nos viver a verdade que o hábito ajudou-nos a construir. Assim, o processo de fazer sentido e os hábitos são elementos obviamente relacionados e estão sempre em construção.”* (Garnica & Fernandes, 2002: 75-76).

Quer seja tratando de questões relativas ao profissionalismo docente, às concepções de professores de Matemática ou à constituição de um mapa de movimentação em relação à formação de professores no Brasil, temos utilizado, em nossas pesquisas, a História Oral como suporte.

Há ainda uma acirrada discussão sobre os limites e as vantagens da História (re)constituída a partir de depoimentos orais. No momento, temos vasculhado suas potencialidades metodológicas. Pensar a história oral como metodologia, entretanto, nos trabalhos que temos desenvolvido, não significa reduzi-la a uma prática de coleta e arquivamento de informações. Significa, sim, pensar em regras de ação – associadas, como pretendia também Descartes, a uma idéia de eficácia – e fundamentá-las teórico-filosoficamente, analisando situações, propondo táticas e estratégias (no sentido que lhes dá Certeau), testando seus limites, esclarecendo tanto quanto possível o campo epistemológico e axiológico no qual estão assentadas. Isso, embora constitua uma trama metodológica constitui algo muito além disso: constitui um pensamento aprofundado acerca dos “objetos” que temos a conhecer, dos modos como os conhecemos e das possibilidades de intervenção efetiva na realidade com a qual nos preocupamos. Disso, duas negações se impõem em nosso fazer: não estabelecer um regulamento (mas, sim, uma regulação) acerca da utilização da História Oral nas pesquisas em Educação Matemática e não estabelecer essa regulação aprioristicamente, como um modelo – ainda que amplo o suficiente – ao qual teriam que se adequar todas as pesquisas.

A proposta do grupo de investigação é, portanto, construir uma metodologia em trajetória: os modos de ação e o pensar sobre esses modos vai se constituindo ao mesmo tempo em que investigações específicas vão sendo desenvolvidas. Cabe a cada uma dessas investigações pavimentar uma parte do terreno, esquadrihando possibilidades, propondo desafios, considerando os modos como certos problemas detectados foram (ou não) ultrapassados. Tentamos estabelecer, em cada um dos trabalhos do grupo, o hábito de incluir explicitamente – e não só discutir entre os membros –, no *corpus* de cada

investigação, uma crítica metodológica que sirva de parâmetro a ser ultrapassado em investigações outras. Com tais intenção e prática, ao que temos chamado “metodologia em trajetória”, pretendemos estabelecer uma “regulação” do nosso próprio modo de pesquisar (Cf. Garnica, 2001), compartilhando-o com a comunidade mais ampla de educadores matemáticos.

Como História Oral estamos entendendo a perspectiva de, face à impossibilidade de constituir “A” história, (re)constituir algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores – via-de-regra negligenciados pelas abordagens sejam elas oficiais ou mais clássicas – sem desprestigiar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância das fontes primárias, dos arquivos, dos monumentos, dos tantos registros possíveis, os quais consideramos uma outra versão, outra face dos “fatos”. Trata-se de investigar o dito e o não dito – e, muitas vezes, tangenciar o indizível – e seus motivos; trata-se de investigar os regimes de verdade que cada uma dessas versões cria e faz valer, com o que se torna possível transcodificar – e, portanto, redimensionar – registros e práticas. Nesse panorama, os historiadores orais – ou os memorialistas – são constituidores de registros: constroem, com o auxílio de seus depoentes-colaboradores, documentos. Tais documentos são, sob nossa ótica, “enunciações em perspectiva” cuja função é a de preservar a voz do depoente – muitas vezes alternativa e dissonante – ao que classicamente se convencionou chamar de “fato” histórico. Temos negado “O” fato histórico e preferido “AS” versões, mais dinâmicas, mais vivas, mais personalizadas, menos mitificadas e heroicizadas, que nos permitem (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê.

“A realidade”, segundo Paul Thompson (1998: pp. 25-6), “é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”. Recriar pontos de vista respeitando vivências está na origem do que temos concebido por História Oral. O surgimento das novas tecnologias de registro – notadamente o gravador – traz para a historiografia uma grande revolução, similar àquela que a imprensa, anteriormente, trouxe, permitindo aos historiadores vislumbrar uma pluralidade de recursos quantitativos e qualitativos. A expressão “História Oral” surge entre os americanos, embora focos bastante nítidos de práticas comuns possam também ser detectadas na Europa. À história de seu surgimento vincula-se, via-de-regra, o nome de Allan Nevins<sup>2</sup>, que nega a paternidade a ele atribuída, afirmando, no livro de Dunaway & Baum (1996: 30-33): “A história oral nasce da invenção e da tecnologia modernas. /.../ Começemos reavaliando o mito de que eu fundei a história oral. A História Oral fundou-se. Ela tornou-se uma necessidade patente, e teria sido trazida à vida em vários lugares, teria desabrochado sob várias e distintas circunstâncias, de qualquer modo”. (tradução minha)

O interesse pela História Oral ganha fôlego no mundo atual exatamente por estarmos nos questionando sobre a própria concepção de História, quando

---

<sup>2</sup> Vejamos, por exemplo, a proposição de Gattaz em seu *Braços da Resistência* (1996:238-9): “Após a primeira guerra mundial, surgiram novas tendências no sentido inverso ao da história política e das elites. A escola sociológica de Chicago utilizava a entrevista, a observação participante e a biografia como meios privilegiados para a análise da realidade social. Os historiadores estão de acordo /.../ sem desmerecer essas iniciativas pioneiras, que o verdadeiro nascimento da história oral deu-se nos Estados Unidos, após a 2ª. guerra mundial, quando os gravadores portáteis tornaram possível o registro efetivo da voz. Consideram-se as primeiras gravações de Allan Nevins, em 1948, como o marco de criação deste método”

parece haver um interesse generalizado nos processos que envolvem as memórias, quer sejam individuais ou coletivas, voluntárias ou involuntárias; momento em que a sociedade dos meios de massificação pretende homogeneizar todas as formas de saber e de comunicação social (Santamarina e Marinas, 1995). Os relatos orais como recursos da História estão fortemente vinculados – e, na verdade, surgem ligados – à Antropologia<sup>3</sup>. Em seu início, o recurso das “histórias de vida” é orientado pela prática antropológica, visando a colocar em circulação, numa sociedade que vai se industrializando, no início do século, outras “formas de vida” além daquelas – do mundo industrializado – já presentes nos estudos. No intervalo entre-guerras, a que os teóricos chamam de “primeira fase”, ainda fortemente atrelada aos documentos escritos e feita fundamentalmente como uma série de estudos de caso, vai aos poucos começando a considerar, como foco principal, as populações marginalizadas e casos discrepantes na norma social então vigente. As biografias surgem como instrumento privilegiado, embora a intenção mais fortemente detectada seja a de estudar, a partir de particularizações, os processos e contornos que permitem, criam, mantêm e reproduzem a marginalização, o desvio, a exceção. A História Oral, propriamente dita, surge em meados das décadas de 1960/70, privilegiando não mais as exceções, mas grupos e populações de segmentos médios que dão /.../ a tonalidade média de uma situação concreta. Com isso inicia-se, na verdade, a reflexão metodológica. Trata-se de abordar o acontecimento social sem classificações prévias, sem procurar “coisificá-lo” ou “factualizá-lo”, mas tentando abrir os vários planos discursivos de memórias várias, considerando as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualiza. O sujeito, que constitui-

---

<sup>3</sup> No Brasil, a situação é um pouco distinta. A História Oral surge vinculada à Psicologia Social.

se a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está se constituindo.

Um trabalho como o nosso, no grupo “História Oral e Educação Matemática”, portanto, não poderia negligenciar esse histórico prévio de elaborações teóricas e fazeres diferenciados. Exercitando a possibilidade de uma abordagem indutivo-descritiva da prática – cuja possibilidade e exequibilidade havíamos, em momento anterior, aventado – procuramos inventariar os trabalhos já desenvolvidos, em Educação Matemática, que se valiam das concepções teóricas e metodológicas que estávamos assumindo. Poucos foram os trabalhos detectados. Foi feito um cuidadoso estudo sobre essas produções para que, em trajetória, pudéssemos detectar limites e potencialidades desse novo referencial como que sugerindo ao grupo possibilidades de continuidades e retomadas. Junto a isso, uma também cuidadosa consulta a teóricos vinculados à História Oral foi feita. Nisso surgiram os nomes de Portelli, Thompson, Joutard, Bosi, Meihy e Gattaz, dentre tantos outros. A essas revisões (sempre em desenvolvimento) vieram juntar-se outros teóricos – agora não somente aqueles da História Oral – como Foucault, Certeau, Bloch, Ginzburg, Le Goff, Ariès, Ricoeur etc., de cujas obras precisávamos para solidificar o lastro teórico que iria fundar nossas investigações.

A elaboração de um projeto de amplo espectro sobre a formação de professores de Matemática surgiu nessa trajetória de procura. Com isso, vinculavam-se a um plano novo, ainda muito pouco presente nas práticas de pesquisa em Educação Matemática, nossas preocupações anteriores acerca da formação de educadores.

A necessidade de se ressaltar, num histórico acerca da formação de professores no Brasil, perspectivas diversas – e muitas vezes divergentes daquelas “oficiais” –, pontos de vista singulares que nos auxiliassem a formar um cenário nacional quanto à essa formação, sempre foi algo latente, embora muito poucas vezes efetivamente exercitado. Essa constatação torna-se bastante clara se lembrarmos que, de modo geral, o ensino superior no Brasil foi sempre palco para os privilégios das classes dominantes, algo com que marcavam sua distinção. Durante a Primeira República<sup>4</sup>, por exemplo, a formação jurídica era menos uma questão de adquirir conhecimentos do que para servir como legitimadora do direito de mando a quem já o possuía. O título de Bacharel em Direito, à época, possuía a mesma força e simbologia dos títulos nobiliárquicos, como afirma Bergamo (1990). Só os filhos de quem detinha o poder econômico e político poderiam chegar às escolas superiores. Do outro lado, os que não tinham tal poder, não o têm ‘naturalmente’, pois não possuindo conhecimento suficiente, estarão destinados ao desprestigiado trabalho manual e, ideologicamente, a ‘aceitar’ que a condução dos destinos da Nação esteja nas mãos dos ‘esclarecidos’. Além dos cursos de Direito, o desenvolvimento econômico introduz a necessidade de formação superior de cunho mais profissionalizante. Os cursos de Engenharia e Medicina formarão os gerentes intelectuais para a produção e os detentores da ciência capaz de garantir a saúde necessária ao máximo de produtividade. Numa escala um pouco mais abaixo da necessidade para o momento econômico do País, e também do prestígio, vem a formação dada pelos cursos de Agronomia, Farmácia ou Odontologia. Numa escala mais abaixo de prestígio social, vêm os professores da escola primária. Como os cursos primários são pensados

---

<sup>4</sup> Período político que se estende do final do século XIX até a década de 30 no século XX (mais precisamente, segundo os historiadores, vai de 1889 a 1930).

como uma continuidade da vida familiar, a professora desempenhará, nessa estrutura, o papel da figura materna. Mais atualmente, com o nível dos salários pagos aos professores, o contingente feminino passa a dominar também o segundo grau – atual ensino médio. Ainda com respeito à relação prestígio do professor ‘*versus*’ valorização profissional, sabemos que só na década de 1960 os professores tiveram reconhecida sua posição, em termos financeiros, como formados em nível universitário, o que foi interrompido logo após o golpe de 1964.

E não é sem razão que falamos da formação do professor primário. Pesquisadores já afirmaram com bastante clareza que a estrutura atual de nossos cursos de Licenciatura deve mais à Escola Normal (que surge no Brasil no século XIX) do que àquela estrutura criada com a implantação de nossa primeira universidade, a USP, em meados de 1930 (período de decadência da oligarquia paulista).

Sendo recente a formação dessa nossa estrutura educacional, pensamos ser possível – e necessária – a reconstituição de “cenários” de formação de professores num estudo de longa duração e de amplo espectro, abrangendo todo o país, com vários pesquisadores atuando em seus contextos de origem. Já tendo iniciado o projeto com estudos sobre a Educação Matemática na Baixada Santista (no período que abrange de 1950 a 1980) e no oeste do Estado de São Paulo (na região de Bauru, cobrindo o mesmo período), pode-se perceber claramente um certo equívoco quando os historiadores da matemática, vinculados à Educação Matemática, apontam as Faculdades de Filosofia como responsáveis pela formação dos quadros para o ensino secundário. As vozes que registramos nos trabalhos que temos feito, em

uníssonos, negam veementemente essa afirmação. A formação de professores para o ensino secundário, até onde podemos compreender, dá-se gerenciada quase que exclusivamente pela prática e, do ponto de vista formal, consolida-se com projetos nacionais – apoucados e apressados – que ocorrem no interior dos Estados, em locais então muitíssimo distantes daqueles poucos centros onde existiam as Faculdades de Filosofia. Esse fator não parece secundário para se entender uma trajetória que, sem ser enriquecida com essas vozes “dissonantes”, era tecida como um processo linear que partia dos cursos de Matemática das escolas militares (no século XVII) e chegava à gloriosa constituição do sistema universitário brasileiro iniciada em 1934.

Aos dois trabalhos já citados, que nos têm auxiliado a reconfigurar esse panorama de formação, vêm juntar-se outros. Temos pesquisado a escola rural na região oeste do Estado de São Paulo e a formação de professores (em específico os de Matemática) na região da Nova Alta Paulista e de Rio Claro, e a constituição da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Fora do Estado de São Paulo, temos investigado a história da Educação (Matemática) em Santa Catarina (abrangendo o período de 1850 a 1940) e coloca-se em nosso panorama a possibilidade de investigar o “Norte Novo” do Estado do Paraná. A abrangência cronológica dos estudos é suficiente para mostrar que não temos negligenciado as fontes primárias disponíveis. Mais que isso, temos nos preocupado, em nossas pesquisas, com a formação, consolidação e ampliação de arquivos sobre temas específicos em Educação<sup>5</sup>, com os quais promovemos diálogos (im)pertinentes, visando à nitidez de um objeto até então relativamente obscuro e negligenciado. Além das pesquisas

---

<sup>5</sup> Um exemplo disso é o esforço que temos feito para juntar materiais dispersos acerca da CADES, Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

que explicitamente enfrentam a (re)constituição histórica, outros projetos do grupo tratam de questões de outras natureza, ainda que se valendo do referencial teórico dado pelos estudos que desenvolvemos em História Oral. Tais projetos tratam da profissionalização docente, da mudança de concepções dos professores, da identidade de grupos em Educação Matemática e do fracasso do ensino e da aprendizagem.

Em texto recente (Cf. Garnica, 2003), ressalto como salutar a convivência de várias abordagens teóricas e metodológicas em Educação Matemática. Isso não significa, entretanto, que os limites das metodologias e de seus pressupostos fundantes não devam ser testados. Esse exercício quanto aos limites teóricos tem sido, em nossa comunidade, muito timidamente operacionalizado, o que fica claro se considerarmos as resistências a novas abordagens e posturas alternativas internas à área. Além disso, é necessário destacar nossa resistência (ou nossa falta de hábito) em questionar o julgamento da produção feito somente a partir da pureza metodológica (que se restringiria à descrição e justificação técnica dos procedimentos de investigação). Temos nos esforçado muito pouco – se julgarmos que essa necessidade estende-se a todos que participam da comunidade e não só a alguns pesquisadores – com relação a colocar sob suspeita nossos fundantes epistemológicos. A sensível ausência de esforços para compreender quais são e como operam nossas concepções sobre o conhecimento nos afasta, cada vez mais, do processo de produção desse conhecimento, sem o que nossos discursos alternativos sobre complexidade e totalidade, por exemplo, naufragam nos já conhecidos processos que não ultrapassam a lógica formal, o princípio-meio-fim linearizado e justificado por um método bem definido,

com o que estaremos sustentando apenas ilusória e artificialmente uma comunidade científica.

Ainda que se admita como salutar a convivência dos diversos fazeres metodológicos e suas diversas linhas fundantes, deve-se também ressaltar a necessidade de serem continuamente avaliadas a qualidade e a pertinência com que essa diversidade tem constituído o discurso dos pesquisadores (caso contrário podemos estar incorrendo no equívoco de julgar como apropriada qualquer forma de intervenção balizada por quaisquer parâmetros, com o que tudo seria permitido e tudo seria validado) e, conseqüentemente, como tem se constituído nosso discurso sobre Educação Matemática. Por esse questionamento passa, necessariamente, aquele sobre a necessidade de constituição de uma comunidade disposta a auto-regular-se para o que um desejo político é visceralmente necessário. A constituição do discurso da Educação Matemática vincula-se à constituição de uma comunidade que fala de um *locus* próprio, segura de seu discurso, ainda que buscando recursos e parceiros externos a ela.

Essas considerações, embora perpassem todos os trabalhos desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa, serão mais detalhadamente focadas em um projeto de pesquisa específico, cujo objetivo principal é analisar o modo como temos produzido nossas investigações, quais os pressupostos por nós assumidos e como operam, efetivamente, na prática da pesquisa e na ação docente, esses pressupostos. É um projeto que, junto aos outros, pretende avaliar e auxiliar no estabelecimento de parâmetros para aquela regulação da qual anteriormente tratamos.

## **Arremates e Alinhavos**

Tecer a trama de uma nova forma de conceber a vinculação entre História e Educação Matemática – num projeto que pretende, explicitamente, inscrever-se na tendência cujo objetivo é conhecer a história da Educação Matemática brasileira – não é uma ação que possa ser desenvolvida de forma individualizada e impunemente. Algumas restrições que temos sentido – e tentado ultrapassar – são provas cabais da dificuldade de implantar, em Educação Matemática, processos de natureza alternativa – ainda que a comunidade esteja bastante familiarizada com os trâmites qualitativos de pesquisa e tenha divulgado com frequência e veemência a necessidade de compreender a perspectiva do “outro”. O processo coletivo de trabalho, força motriz de nossas intenções no grupo de pesquisa “História Oral e Educação Matemática”, é essencial para criar um comprometimento interno para que, quando levados à comunidade, seus esforços possam sustentar-se consistentemente e serem submetidos à apreciação pública.

Esse artigo pretendeu delinear como nossas intenções atuais vinculam-se a nossas preocupações anteriores, mesclando a possibilidade da abordagem indutivo-descritiva da prática, as questões acerca das metodologias qualitativas, da Filosofia e da formação de professores como o terreno a partir do qual trabalhamos uma nova possibilidade – a História Oral – para a Educação Matemática. Este texto deve ser lido como uma forma, ainda que tímida e lacunar, de apresentarmos uma sistematização de nossas intenções e

ações atuais à comunidade da Educação Matemática, visando à constituição de seu discurso.

## **Bibliografia de Referência**

- BERNARDO, M.V.C. (org.). (1989). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: EDUC.
- BERGAMO, G. A.(1990) *Ideologia e contra-ideologia na formação do professor de matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. UNESP, Rio Claro.
- BERNARDES, M.R.(2003). *As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências. UNESP, Bauru.
- BICUDO, M.A.V. e GARNICA, A.V.M.(2001). *Filosofia da Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BLOCH, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DUNAWAY, D.K. & BAUM, W.K. (ed.).(1996). *Oral History – An Interdisciplinary Anthology*. New York: Altamira Press.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. (1992). *Método - Teoria/Modelo*. v. 21. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- GARNICA, A.V.M. (2001). Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. *MIMESIS*, Bauru, v.22, n.1, p. 35-48.
- GARNICA, A.V.M.(2003). À escuta de si-mesmo e do outro: um ensaio sobre Educação Matemática a partir da Formação de Professores. In *ANAIS DA ANPED*.
- GARNICA, A.V.M.(2003). História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. *ZETETIKÉ*, v.11, n.19, p. 9-55. Campinas: FE/CEMPM.
- GARNICA, A.V.M. (2002). História Oral e Educação Matemática: um inventário. Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru (mimeo).
- GARNICA, A.V.M. e FERNANDES, D.N. (2002). Concepções de Professores Formadores de Professores: exposição e análise de seu sentido doutrinário. *QUADRANTE*. Vol. 11, n. 2, pp. 75-98. APM: Lisboa, Portugal.

- GATTAZ, A.C. (1996). *Braços da Resistência – Uma história oral da imigração espanhola*. São Paulo: Xamã.
- LEWIS, B. (1975). *History: Remembered, Recovered, Invented*. Princeton: Princeton University Press.
- PORTELLI, A.(1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories – Form and meaning in Oral History*. New York: State University of New York Press.
- SANTAMARINA, C. e MARINAS, J.M. (1994) Historias de vida e historia oral. In: DELGADO, J.M. e GUTIÉRREZ, J.(Org.). (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madri: Editorial Síntesis. p.257-285.
- SOUZA, G. L. D. de (1999) *Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso na Baixada Santista no período de 1953-1980*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Rio Claro: UNESP.
- SOUZA, A.C.C. de. e SOUZA, G.L.D. de. (2001). *Cotidiano e Memória. Teoria e Prática da Educação*, Maringá: UEM. 4(8): 63-72.
- THOMPSON, P.(1998). *A voz do passado – História Oral*. 2. edição. São Paulo: Paz e Terra.
- VIANNA, C.R. (2000). *Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação: USP.