



**III CONGRESSO IBERO-AMERICANO  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA  
BELÉM – PARÁ – BRASIL  
04 a 07 de novembro de 2015  
ISSN 978-85-89097-68-0**

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICA  
EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL:  
rumos, rumores e possibilidades de histórias**

**Filipe Santos Fernandes<sup>574</sup>**

**RESUMO**

Neste texto, pretendemos discutir questões que orientam a construção de uma agenda de investigação sobre a produção científico-acadêmica em Educação Matemática no Brasil. Em um viés historiográfico, apresentamos alguns direcionamentos, produzidos junto a narrativas de educadores matemáticos, para possíveis períodos, fontes e métodos, possibilitando a produção de histórias que compartilhem dessa problemática. Essas narrativas foram selecionadas com o auxílio do sistema computacional HEMERA, que organiza depoimentos e permite ao usuário selecionar temas-chave para a criação de documentos. Finalmente, apresentamos como os princípios de regulação do discurso, delineado nos trabalhos de Michel Foucault, podem contribuir com questões e abordagens para a História da Educação Matemática.

**Palavras-chave:** Discurso. História da Educação Matemática. Poder. Saber.

**INTRODUÇÃO**

As preocupações sobre a historicidade da Educação Matemática, ainda que não sejam recentes, têm se acentuado nos últimos anos. Essa inquietação historiográfica e memorialística pode ser observada, por exemplo, no crescente número de congressos, de

---

<sup>574</sup> Professor do Colégio Salesiano Santa Teresinha (São Paulo/ SP/ Brasil). Membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática. *E-mail:* fernandes.fjf@gmail.com.

publicações e de pessoal que assumem a História da Educação Matemática como temática, inclusive empreendendo esforços de caracterização das pesquisas que nela se inserem.

Em artigo publicado em 1988, Gert Schubring (apud KARP, 2014) ponderou alguns temas de relevância para caracterizar o estado e o desenvolvimento da Educação Matemática, quais sejam: o ensino da matemática no ensino geral e na educação profissional; as divisões, interações e influências entre as diferentes fases da educação; a organização do processo de ensino, as práticas de ensino, o papel do professor e a função do livro didático; o papel profissional do professor de matemática, a formação de professores e sua influência sobre o processo de instrução; a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar; e o contexto local, nacional e internacional da Educação Matemática. Esses tópicos, além de dizerem de um *lugar* da Educação Matemática, trazem um direcionamento para pesquisas historiográficas que tenham como centralidade a Educação Matemática, permitindo que várias possibilidades de investigação sejam vislumbradas e empreendidas.

Contudo, mesmo com essa crescente preocupação e variedade, o número de trabalhos dedicados a pensar os processos históricos de constituição e de consolidação da Educação Matemática como saber no espaço científico-acadêmico é, ainda, pouco expressivo. Embora existam, no cenário brasileiro, trabalhos que tratem da organização de sociedades, grupos de pesquisa e eventos científicos ou os que apresentem uma periodização para a produção científico-acadêmica brasileira em Educação Matemática, são poucas as ações que tomam a produção e a circulação desse saber como questões de pesquisa, fazendo com que a temática apareça, muitas vezes, como mera coadjuvante em investigações direcionadas a outras demandas.

Tendo essa carência como fundamento, pretendemos discutir neste texto questões que orientam a construção de uma agenda de investigação sobre a produção científico-acadêmica em Educação Matemática no Brasil. Em um viés historiográfico, apresentamos alguns direcionamentos, produzidos junto a narrativas de educadores matemáticos, para possíveis períodos, fontes e métodos, possibilitando a produção de histórias que compartilhem dessa problemática. Para isso, propomos trabalhar com narrativas obtidas junto ao sistema computacional HEMERA, que apresentaremos a seguir.

O trabalho de doutorado de Fábio Donizeti de Oliveira (OLIVEIRA, 2013) enfrentou o desafio de operar, ao mesmo tempo, com uma grande quantidade de narrativas sem, contudo, abandonar a marca *qualitativa* inerente a um processo de criação de novas

narrativas. Para tanto, criou-se um sistema computacional, o HEMERA, que organiza depoimentos e permite ao usuário selecionar temas-chave para a criação de textos, sem perder de vista os depoimentos em sua integralidade, posto que cada um dos depoimentos disponibilizados no sistema foi obtido a partir de intenções de pesquisa distintas e, portanto, tem uma singularidade que deve ser preservada. O sistema HEMERA – como enfatizado por Oliveira (2013) – não analisa ou compõe narrativas (essa é uma função do usuário), mas permite a operacionalização de uma quantidade enorme de fontes narrativas (todas elas, até o momento, obtidas pela mobilização da História Oral e geradas em projetos do *Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – GHOEM*). O HEMERA está disponível para consulta no site do GHOEM<sup>575</sup>. Para a produção deste texto, optamos por uma busca no HEMERA pelo tema-chave *Educação Matemática* em trabalhos de qualquer nível, ano de conclusão, depoimento ou pesquisador. Essa busca gerou um documento com duzentos e quarenta e seis parágrafos de dez trabalhos distintos.

Alguns fragmentos, entendidos como rumores sobre os processos de constituição e consolidação da Educação Matemática, foram selecionados para promover, aqui, uma discussão. Junto a eles, podem-se pensar elementos que ditam rumos para uma agenda de investigação que centre seu interesse nas histórias da produção científico-acadêmica em Educação Matemática no Brasil, sensibilizando olhares para períodos, fontes e métodos de um fazer historiográfico. Ao final do trabalho, apresentaremos como os princípios de regulação do discurso, tratados em alguns trabalhos de Michel Foucault, podem potencializar modos de pensar a História da Educação Matemática.

## **RUMORES: Fragmentos de memórias e direcionamentos para períodos, fontes e métodos**

Nesta seção, apresentamos considerações que partem da leitura do documento gerado pelo HEMERA. Ainda que inevitavelmente aconteça, não há a pretensão de

---

<sup>575</sup> O *Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM)* é um grupo interinstitucional que congrega pesquisadores de diversos estados brasileiros. Ao criar laços com formas de expressão não tradicionais, reguladas ou não pelos procedimentos da História Oral, o grupo permite-se tatear tratamentos diferenciados de pesquisa, tanto dos pontos de vista teóricos quanto metodológicos. Esses laços têm, fundamentalmente, a narrativa como foco, sendo seus limites e potencialidades explorados para a produção de seus trabalhos. Os textos do grupo podem ser consultados em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/>.

significar tais depoimentos ou de fixar um estatuto de verdade que unidirecionaria a leitura das narrativas, mas apenas dizer como uma leitura empreendida permitiu a elaboração de compreensões que apontam para certos caminhos de investigação. Esses relatos serão apresentados, então, de um modo despretensioso, mas metodologicamente comprometidas com as discussões e propostas aqui delineadas.

Um primeiro aspecto que marca o movimento de leitura dos depoimentos é a dificuldade em fixar – ainda que fosse nossa intenção – uma origem para a inserção da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico brasileiro. Apesar da emergência da Educação Matemática no Brasil acontecer mais fortemente, segundo os depoimentos, em meados da década de 1980, em períodos anteriores já era notória a articulação de grupos de estudos e pesquisas preocupados com temáticas que, talvez aos olhares do presente, estariam ligadas à Educação Matemática.

O primeiro depoimento que trataremos, concedido pela professora Arlete de Jesus Brito para a pesquisa de Silva (2006), reforça a possibilidade de arbitrar uma origem em uma operação historiográfica que tenha como foco a compreensão da constituição da Educação Matemática como saber no espaço acadêmico. Outro elemento que destacamos na fala da professora é a correlação estabelecida entre a institucionalização da Educação Matemática e o financiamento das pesquisas na área.

Esse discurso não é verdadeiro, porque já existia Educação Matemática antes [...]. Agora, não tinha institucionalização, mas que já existia produção, existia. [...] Tanto havia produção do conhecimento que depois foi criada uma sociedade. Você não cria uma sociedade do nada, se não existe alguma produção. [...] eu fico muito brava quando escuto as pessoas falarem que não existia Educação Matemática antes de oitenta e sete. O que não existia era institucionalização, quer dizer, não existia dinheiro para fazer as coisas, porque a institucionalização leva a isso.

(SILVA, 2006, pp. 179-180)

É interessante relacionar elementos do depoimento acima com aqueles presentes no depoimento da professora Manhúcia Perelberg Líberman, também concedido à pesquisa de Silva (2006). Ao mesmo tempo em que a professora Arlete faz uma leitura do período anterior à década de 1980 como um momento em que se reconheciam produções em Educação Matemática, delineando as primeiras feições de um saber constituído, a professora Manhúcia parece caminhar em outra direção: o reconhecimento de uma área denominada “Educação Matemática” ocorre junto ao processo de institucionalização da

temática, evidenciado especialmente na criação dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil e no crescente número de projetos financiados.

Nós não falávamos que era Educação Matemática, nós estávamos estudando Matemática. [...] Veja, não sei em que data se começou a fazer doutorado em Educação Matemática. Antes não existia, então nós fazíamos os nossos doutorados, digamos, nesse sentido, com reuniões trazendo gente de fora, estudando, lendo livros, vendo o que tinha de novidade, quer dizer, era uma coisa intramuros, digamos.

(SILVA, 2006, pp. 89-102)

O termo “institucionalização” aparece nos depoimentos em dois sentidos – ou, ao menos, os dois mais fortemente evidenciados. O primeiro diz de uma associação entre institucionalização e financiamento, insinuando que o processo de inserção da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico brasileiro se deu junto ao aumento no número de projetos financiados. Essa posição é fortalecida por outros dois depoimentos concedidos à pesquisa de Silva (2006). Primeiro, na fala do professor Antonio José Lopes Bigode que, ao comentar sobre as ações do CEM, usa o termo *estabilização* para dizer da associação entre institucionalização e financiamento, sugerindo, assim, processos de consolidação da área.

Ter um projeto aprovado pela CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] é uma coisa importante porque era praticamente a única verba disponível na época [década de 1980] para projetos de ensino e formação de professores, verba do Banco Mundial. Nós éramos uma das sete instituições do Brasil que mexiam com Educação Matemática, que teve o projeto aprovado pela CAPES. O grupo se estabilizou, mas também teve os momentos de desestabilização. Quando não tem verba, não tem ação.

(SILVA, 2006, p. 19)

Segundo, no depoimento concedido pelo professor Paulo Sérgio de Oliveira Neves, que relaciona a institucionalização da Educação Matemática com a abertura de financiamento na esfera pública para projetos da área e que destaca a universidade como espaço primeiro do processo de institucionalização de uma área do conhecimento.

Eu tenho impressão que hoje está muito mais institucionalizado, o que eu acho que é bom. Existem, talvez, políticas públicas mais claras acerca de áreas da Educação, esse dinheiro público vai para as universidades. Acho que as universidades são sim as instituições que têm melhores condições de fazer esse trabalho e, disso, gerarem conhecimento de pesquisa para a própria universidade. Mas, na nossa época [década de 1980], era risível comparar. Por exemplo: a Matemática da USP tinha um núcleo de alguns

professores que se interessavam em Educação Matemática, então, tinha o CAEM (Centro de Aperfeiçoamento do Ensino da Matemática) – um centro voltado para a educação matemática, que pensava em trabalhar formação continuada – que acho que existe até hoje, mas de forma mais institucionalizada. Porém, na época era a gente que ocupava esses espaços, as instituições não faziam...

(SILVA, 2006, p. 208)

Há nos depoimentos, ainda, um sentido atribuído ao termo “institucionalização” que o relaciona à profissionalização. Esse sentido é marcado, especialmente, pelas alusões à criação dos primeiros programas de pós-graduação específicos na área e à fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Sobre esses processos, Paulo Sérgio de Oliveira Neves, no trabalho de Silva (2006), comenta:

A Educação Matemática se profissionalizou. Que bom que essas pessoas estão aí nesses lugares. Se elas não tivessem seria pior, não teria espaço para nós.

(SILVA, 2006, p. 229)

A questão da profissionalização, contudo, cria diferenças. Ao mesmo tempo em que seu sentido é explorado positivamente, como no trecho acima que destaca a profissionalização como possibilidade de construção de um *lugar* para a Educação Matemática, outros ainda apontam a dificuldade de caracterização do que substanciaria esse campo profissional e, por isso, distanciam-se desse movimento. Essa posição é percebida, especialmente, na fala de Marisa Resende Bernardes, concedida à pesquisa de Souza (2006).

Mas o que é a Educação Matemática? Eu, particularmente, fico muito cabreira com essa denominação “Educação Matemática”, porque não me preocupei com a questão de profissão e profissionalismo docente à toa! Eu me vejo, inicialmente, como uma profissional do ensino da matemática! Agora, eu tenho determinadas preocupações que talvez me insira num determinado grupo particular denominado “educadores matemáticos” e nele permeiam relações de poder! A Educação Matemática é um discurso!

(SOUZA, 2006, p. 37)

Mesmo sendo evidente a crescente organização de núcleos de pesquisa em Educação Matemática em programas de pós-graduação em Educação ou Matemática em períodos anteriores à década de 1980, a criação de programas de pós-graduação em Educação Matemática promove no espaço científico-acadêmico brasileiro a formação de mestres e doutores em Educação Matemática, estabelecendo, assim, a composição da

posição subjetiva do *educador matemático*. Essa posição vem associada à criação da SBEM, resultado de esforços de pesquisadores do período para a construção da Educação Matemática por meio da organização profissional vinculada a uma sociedade. Ainda que não se configure como campo profissional autônomo<sup>576</sup>, a fundação de uma sociedade organizada e politicamente ativa parece atuar como um importante agente no reconhecimento da Educação Matemática como saber institucionalizado.

Ambos os sentidos – financiamento e profissionalização – direcionam para uma primeira possibilidade dessa operação historiográfica: o olhar cuidadoso para a década de 1980, período marcado por um nó que articula diversos acontecimentos e que parece instaurar um solo que permitiu a emergência da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico brasileiro. Evidentemente, poderíamos destacar nas cercanias do período citado – década de 1980 – outros acontecimentos, como os movimentos na área de Ensino de Ciências e Matemática ocorridos nas décadas de 1970 e 1980; a criação dos Centros de Ensino de Ciências, ainda na década de 1960, que apresentavam uma emergente discussão sobre a formação de professores nessas áreas; ou as próprias discussões educacionais que surgiam em meio ao Movimento da Matemática Moderna. Esses, não menos importantes, são indícios que contribuem para pensar como uma série de acontecimentos históricos – difusos, caóticos, momentâneos, concomitantes ou não – possibilitaram a constituição da Educação Matemática.

Em meio ao destaque dado à década de 1980, o depoimento concedido pelo professor Romulo Campos Lins para a pesquisa de Rolkouski (2006) traz um interessante direcionamento para possíveis fontes. Ao tratar da inserção da Educação Matemática em espaços universitários, o professor Romulo comenta:

E para minha gigantesca emoção, eu [Romulo Lins] estava na banca de concurso, das primeiras contratações especificamente da Educação Matemática. Isso foi um dos pontos altos da minha vida, porque era o Ubiratan D'Ambrosio, a dona Elza Gomide, a Iole de Freitas Druck, que era a presidente, o [Eduardo] Sebastiani e eu.

(ROLKOUSKI, 2006, p. 97).

Ainda que não apresente uma discussão sobre os pormenores do concurso, o trecho acima diz de uma inserção de educadores matemáticos em espaços universitários

---

<sup>576</sup> Miguel et al. (2004) comentam que “a Educação Matemática é uma prática social que não está ainda nem topologicamente diferenciada das demais no interior do espaço acadêmico, nem juridicamente estabelecida como campo profissional autônomo, nem, portanto, institucionalmente reconhecida como campo disciplinar” (MIGUEL et al., 2004, p. 81).

por meio de editais específicos para a área. Essa observação sugere pensar as discussões e documentos que cerceiam essas contratações – como atas departamentais que tratam da distribuição de vagas e das especificidades do concurso, os editais, as bancas, os procedimentos de contratação ou o ementário das disciplinas às quais esses concursos se destinavam – como fontes para pesquisas sobre a produção científico-acadêmica em Educação Matemática.

Essas fontes, em especial, podem atuar em dois aspectos: o primeiro, pensar os espaços políticos da Educação Matemática, já que as discussões que envolvem a distribuição de vagas podem contribuir com informações sobre os enfrentamentos na inserção e na movimentação da Educação Matemática na Universidade; o segundo, pensar as representações da Educação Matemática e do educador matemático, observando os saberes – delineados pelos programas dos concursos ou pelas disciplinas às quais esses editais se destinam – que são atrelados a esses profissionais por meio dessas contratações. Esses elementos, ainda que não sejam capazes de caracterizar a Educação Matemática em qualquer período histórico, dizem de um estabelecimento de um discurso que descreve, mesmo que local e provisoriamente, esse saber.

Outro depoimento que leva a uma discussão sobre as possíveis fontes foi concedido pela professora Anna Franchi para a pesquisa de Silva (2006). Nele, a professora conta sobre as modificações que aconteciam no espaço acadêmico com a inserção da Educação Matemática como uma de suas temáticas.

Hoje você vê que há toda uma cultura com respeito à Educação Matemática. [...] Existe uma aceitação por parte da própria faculdade, inclusive. [...] Porque antes de mil novecentos e noventa e sete, época em que foi fundada a SBEM, eu nunca havia conseguido respaldo na universidade para ter revistas ou outras vias de publicação em Educação Matemática, nunca. Se tenho o *Recherches en Didactique des Mathématiques* e outras publicações dos anos setenta, oitenta, foi porque fiz estágio na França [...].

(SILVA, 2006, p. 72-73)

O que se destaca nesse fragmento é a importância dada à criação de revistas especializadas no processo de constituição da Educação Matemática no Brasil. A criação do *Boletim GEPEN*, em 1976, do *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*, em 1985; e da revista *Zetetikè*, em 1993, marca pela possibilidade de circulação do discurso no espaço científico-acadêmico. Nesse sentido, um direcionamento evidencia-se: tomar os



modos de produção dessas revistas como possibilidade historiográfica, abordando textos e relatos de personagens envolvidos nessa produção como documentos históricos.

O interessante dos relatos destacados é a relação estabelecida entre a produção do *saber* e as relações *poder* e as vias de *institucionalização* da Educação Matemática. Ainda que seja insuficiente propor qualquer leitura mais profunda a partir de tais fragmentos, eles nos indicam direções para um trabalho que se dedique a compreender os processos históricos de constituição da Educação Matemática com saber. Tendo em vista esse aspecto tão considerável – a relação *saber-poder* – proporemos um possível caminho que encontra nos princípios de regulação do discurso descritos por Michel Foucault seu principal fundamento.

### **RUMOS: A possibilidade de histórias em uma *orientação foucaultiana***

Os direcionamentos pontuados acima nos conduzem a uma explicitação – e, por que não dizer, uma justificação – de um acercamento que, aqui, proporemos: a mobilização dos escritos de Michel Foucault para orientar uma operação historiográfica que tenha como foco a constituição e consolidação da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico brasileiro.

Para promover uma análise do discurso, Foucault (1999) enuncia quatro princípios metodológicos. Nosso objetivo ao mobilizá-los neste texto é procurar envolver uma determinada emergência discursiva – no caso, a Educação Matemática como saber – em meio a estratégias de poder e de subjetivação. A hipótese central foucaultiana sobre o discurso baseia-se na ideia de que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, pp. 8-9)

Segundo as orientações de Foucault, existem três procedimentos de regulação do discurso: a *exclusão*, a *delimitação* e a *rarefação*. Os procedimentos de exclusão são aqueles que visam conjurar o poder, sendo os processos de interdição os mais evidentes: “sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer

circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Como processos de exclusão, destacamos a *interdição da palavra*, a *distribuição da loucura* e a *vontade de verdade*. Especialmente em relação à discussão empreendida junto às narrativas, pontuamos a emergência de falas autorizadas – a publicação em revistas, a criação e o vínculo a programas de pós-graduação, a posição subjetiva do *educador matemático* – como mecanismos de proibição de outros falantes. Essa interdição da palavra atua, assim, no silenciamento ou no negligenciamento de tantas outras vozes, muitas vezes sequer mencionadas – um exercício da distribuição da loucura.

Entre a interdição da palavra e a distribuição da loucura, vemos operar a vontade de verdade, uma “força dócil e insidiosamente universal, com uma poderosa maquinaria destinada a excluir aquilo que pode ser pesquisado em Educação Matemática, quais as instituições respeitáveis e quais os métodos de pesquisa válidos” (BALDINO, 1993, p. 48). Um processo que define um verdadeiro antes de uma verdade, que conjuga elementos para o estabelecimento do legítimo – é como se a vontade de verdade fosse uma grande máquina que vai estabelecendo muros, que vai incluindo ou banindo insaciavelmente; uma máquina que, em seu funcionamento, delimita de onde a verdade pode emergir.

Além do procedimento de exclusão, destacamos também o procedimento de *delimitação*, que visa a impedir o acaso do discurso. Dentre seus processos, o *autor*, o *comentário* e a *disciplina*. No exercício dos dois primeiros processos, vemos a reputação de um sujeito associada à valoração de suas pesquisas ou das pesquisas que o utilizam como fonte. Para escrever, é fundamental posicionar-se ao lado de alguém que já proferiu um discurso e, muitas vezes, minar nosso processo criativo no estabelecimento das alianças majoradas.

A disciplina, em especial, visa a excluir o que está além dos limites epistemológicos constituídos em meio a uma prática, seus praticantes, seus objetos epistemológicos e seus métodos de investigação. Conforme orienta Foucault (1999), o processo de constituição disciplinar opõe-se, ao mesmo tempo, ao do autor e ao do comentário, visto que sua validade não precisa ser associada a um antecessor que pronunciou um discurso, nem mesmo deve ter uma identidade discursiva a ser repetida. O que importa numa disciplina é um “domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições verdades, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 1999, p. 30). O objetivo principal da disciplina é impedir

uma teratologia do saber, expulsando as anomalias discursivas que podem se constituir nas alianças de pensamento e reservando em si apenas as proposições que podem ser justificadas como verdadeiras ou falsas a partir de certo horizonte teórico.

O último procedimento é a *rarefação*, que visa limitar o número de pessoas que podem proferir o discurso. Encontramos a ele associados três processos: as *sociedades de discurso*, a *doutrina* e a *educação*. As sociedades de discurso, quando instauradas, têm a função de conservar, produzir e difundir os discursos, limitando-os a um espaço fechado e com regras específicas. Além delas, mas diferenciando-se, está também instaurada a doutrina, que liga os indivíduos a certos tipos de enunciação, tendendo a uma difusão que une por uma pertença doutrinária. No caso da Educação Matemática, sociedades foram e são organizadas; eventos vão definindo e doutrinando o que deve ser dito, delimitando e difundindo uma doutrina de pesquisa, uma doutrina que vai definindo modos de atuar específicos de um grupo, definindo caminhos e discursos basais. Nas falas discutidas, os processos constitutivos dos programas de pós-graduação e a força da SBEM nos remetem a esses processos.

Finalmente, podemos tratar de um dos maiores processos de rarefação do discurso. Um processo habitual, por vezes obrigatório e conhecido por muitos: a educação. A instituição escolar, seja na forma de qualificação pessoal ou profissional, articula os procedimentos delineados anteriormente, atuando como grande aparelho de segregação discursiva. É fundamental formar-se para ser pesquisador em Educação Matemática, incluindo-se na comunidade pela produção, difusão e rarefação de discursos que nela são (ou poderão ser) legitimados. No documento gerado pelo HEMERA, esse processo aparece de modo recorrente, especialmente nos apontamentos sobre a proliferação e a necessidade de afirmação de programas de pós-graduação, de eventos e de cursos – um possível indicativo da atuação deste processo.

Com base no que foi brevemente comentado, propomos a seguinte questão: em que medida os procedimentos e processos delineados por Foucault se aproximam e se distanciam das falas desses pesquisadores, insinuando modos de pensar os processos de constituição e consolidação da Educação Matemática em meio às dinâmicas de produção do saber e das relações de poder? Como os escritos de Michel Foucault potencializam compreensões sobre a Educação Matemática como saber no espaço científico-acadêmico brasileiro?

Essas perguntas, evidentemente, merecem uma atenção especial por sugerirem possibilidades de operações historiográficas. O que propomos é que, no caso específico da Educação Matemática, essas operações explorem os limites dessas questões por meio de fontes que dizem da dinamicidade dos programas de pós-graduação; da circulação de livros, revistas científicas, editores e editoras; de documentos como os editais de concursos de professores, atas departamentais, processos e registros bibliotecários; de políticas educacionais e sociais; e de tantas outras que digam dos modos pelos quais esse discurso vai sendo difundido.

Elaborar compreensões sobre o processo de constituição e consolidação da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico brasileiro é, nessa perspectiva, perguntar sobre como um discurso, a Educação Matemática, passa a ser inserido e institucionalizado em seus mais variados vetores. Significa, então, produzir modos de operar historiograficamente – certas questões, certas mobilizações metodológicas, certas abordagens. Neste artigo, destacamos que uma história do *saber* Educação Matemática pode articular-se buscando elementos “mesquinhos”, aqueles geralmente ignorados pelas operações historiográficas tradicionais. Uma articulação que passa pelas delimitações e relações entre: 1) um domínio dos objetos, aquilo do qual a Educação Matemática pode falar, as coisas que a Educação Matemática pretende estabelecer em um movimento de palavras – a matemática, o objeto matemático, a educação etc.; 2) as posições subjetivas, os espaços que os sujeitos podem ocupar para falar desses objetos – o professor de matemática, o pesquisador em Educação Matemática, o departamento responsável pela discussão em Educação Matemática, as sociedades etc.; 3) o campo de produção e subordinação dos enunciados nos quais esses conceitos emergem, se definem, se aplicam e se transformam – pesquisas, encontros científicos etc.; 4) as possibilidades de utilização dos discursos – a universidade, a escola, a vida.

É necessário destacar que este trabalho configura-se apenas como possibilidade na produção de histórias. A orientação foucaultiana não tem, aqui, o objetivo de significar tais narrativas, mas de educar nosso olhar para processos históricos que, nas dinâmicas de uma sociedade marcada pela disciplina e pelo controle, definem a existência de um saber. Nosso exercício, portanto, situa-se em um espaço de problematização que ainda merece ser cuidadosamente pensado e trabalhado. Esperamos, pois, que esforços sejam empreendidos nessa direção, visando cuidar eticamente dos caminhos pelos quais nossa comunidade tem percorrido. Talvez, seja oportuno recolocar a questão de Baldino: “Em que sentido estamos

empurrando a *roda da história* quando somos nós a veicular esse discurso, definitivamente implementado em escala mundial, que se denomina ‘Educação Matemática?’” (BALDINO, 1993, p. 43).

## REFERÊNCIAS

BALDINO, R. R. Educação Matemática: do discurso da ordem à ordem do discurso. **Proposições**, v. 4, n. 1, p. 42-59, mar. 1993.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura L. A. Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

KARP, A. The History of Mathematics Education: developing a research methodology. In: KARP, A.; SCHUBRING, G. (Eds.). **Handbook on the History of Mathematics Education**. New York: Springer, 2014. p. 18-33.

MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre a sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 70-93, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, F. D. **HEMERA**: sistematizar compreensões, possibilitar narrativas. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2013.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática**: (im)possibilidades de leitura. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

SILVA, H. **Centro de Educação Matemática (CEM)**: fragmentos de identidade. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

SOUZA, L. A. **História Oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.