

Outras inquisições: apontamentos sobre História Oral e História da Educação Matemática

*Antonio Vicente Marafioti Garnica**

Resumo: O ponto de partida deste artigo são algumas análises e sistematizações disponíveis sobre a produção brasileira em História da Educação Matemática no Brasil. Uma leitura dessas leituras – uma abordagem hermenêutica, portanto – leva a considerações sobre a História Oral como metodologia qualitativa de pesquisa para a Educação Matemática.

Palavras-chave: sistematizações; hermenêutica; história oral; história da educação matemática.

Other inquiries: notes on oral history and the history of mathematical education

Abstract: The starting point of this paper are some available analyses and characterizations about the academic production in History of Mathematics Education in Brazil. A specific reading of such readings – an hermeneutical approach of those available reviews – allows us to put the focus on some features of Oral History thought as a qualitative methodological approach to researches in Mathematics Education.

Keywords: Reviews; Hermeneutics; Oral History; History of Mathematics Education

Um objetivo e uma forma de alcançá-lo

A intenção deste texto é, particularmente, renunciar algumas perspectivas tidas como fundamentais aos exercícios de História Oral

* Professor adjunto do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (IGCE-UNESP-Rio Claro) e Educação para a Ciência (FC-UNESP-Bauru). Coordenador do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM). E-mail: vgarnica@fc.unesp.br.

praticados pelo Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática”, tratando, especificamente, da aproximação entre História Oral e História da Educação Matemática. Para isso, segue-se uma trama singular, marcada tanto pelo desejo, quanto pela necessidade e pelas circunstâncias. Partimos do estudo de algumas sistematizações disponíveis sobre o desenvolvimento, no Brasil, do campo conhecido pelos trabalhos que se dedicam à interface História/Educação Matemática. Um estudo de sistematizações, porém, exige cuidado quanto aos aspectos hermenêuticos subjacentes a qualquer leitura, posto que uma análise de sistematizações é uma leitura de outras leituras. Nessas sistematizações, segundo as compreensões possíveis nessa trama teórico-metodológica, a História Oral surge, com maior ou menor ênfase, como uma tendência atual no campo História na (e da) Educação Matemática. Desta constatação surge a oportunidade para explicitar alguns fundamentos – algumas vezes pouco compreendidos – sobre o que pensamos ser a História Oral em Educação Matemática, o objetivo específico inicialmente enunciado.

Sobre sistematizações

Consideremos a oitava categoria, a das pedras. Wilkins divide-as em comuns (pederneira, cascalho, piçarra), módicas (mármore, âmbar, coral), preciosas (pérola, opala), transparentes (ametista, safira), insolúveis (hulha, greda e arsênico). Quase tão alarmante quanto a oitava é a nona categoria. Esta revela-nos que os metais podem ser imperfeitos (cinabre, azougue), artificiais (bronze, latão), recrementícios (limalhas, ferrugem) e naturais (ouro, estanho, cobre). A beleza figura na décima sexta categoria; refere-se a um peixe vivíparo, oblongo. Essas ambigüidades, redundâncias e deficiências lembram aquelas que o doutor Franz Kuhn atribui a uma certa enciclopédia chinesa intitulada Empório Celestial de Conhecimentos Benévolos. Em suas remotas páginas consta que os animais se dividem em: (a) pertencentes ao imperador, (b) embalsamados, (c) domesticados, (d) leitões, (e) sereias, (f) fabulosos, (g) cães soltos, (h) incluídos na

presente classificação, (i) que se agitam como loucos, (j) inumeráveis, (k) desenhados com um finíssimo pincel de pelo de camelo, (l) etcetera, (m) que acabam de quebrar o vaso, (n) que de longe parecem moscas. (Borges, J. L., “O idioma analítico de John Wilkins”. In: Outras inquisições)

“Sistematização” é o termo que usarei, neste artigo, para fazer referência a vários estudos que têm como intenção principal compreender a produção de um determinado campo do conhecimento (no caso, aquele campo no qual se inscrevem pesquisas cujos temas se constituem na interface História-Educação Matemática). Os próprios textos que chamarei à cena valem-se de outros termos/expressões (mapeamento, classificação, análise de produções, inventário, configuração, detecção de tendências, etc.) para identificar suas propostas, mas, em síntese, segundo meu ponto de vista, os estudos aqui mobilizados têm intenções similares: estudar, a partir de resíduos/manifestações/registros disponíveis (sejam trabalhos apresentados em eventos, sejam livros, artigos, dissertações e teses, etc.), o modo como o campo em questão vai se delineando e, a partir desse estudo, como que numa conclusão desses esforços, explicitar ou sugerir categorias/classificações/tendências, cuja intenção precípua é apresentar, de forma às vezes sintética, às vezes descritiva, os resultados da trajetória analítica desenvolvida.

Se toda classificação é um exercício de poder, a análise das classificações não deixaria de sê-lo. Toda sistematização, portanto, é uma leitura, resultado de um movimento de atribuição de significados, e este texto, que em determinado momento analisa algumas sistematizações disponíveis, é a leitura de algumas leituras, o que torna meu esforço tão complexo e discutível quanto o dos autores que trarei à cena. Toda classificação, ao mesmo tempo que torna algo manifesto, também esconde. Essa dificuldade intransponível, natural a todo e qualquer processo hermenêutico¹, não implica, porém, todas as leituras

¹ Não sem razão, o título de uma das obras fundamentais à Filosofia contemporânea, o *Verdade e método*, de Gadamer (1992), esconde uma ironia: as verdades só têm sentido no

terem a mesma legitimidade ou plausibilidade. Feitas num tempo e espaço determinados, perpassadas ideologicamente pelas intenções do leitor, as leituras incorporam subjetividades e são natural e ideologicamente contaminadas pelos contextos em que são tecidas. Por isso este meu texto, inicialmente, dispõe-se a discutir algumas poucas questões hermenêuticas para, em seguida, lançar-se à leitura de algumas sistematizações disponíveis e tomadas por mim como significativas para o momento final deste artigo, quando tento compreender como uma determinada metodologia de pesquisa – a História Oral – tem-se mostrado nessas sistematizações e, a partir dessa compreensão, propor uma leitura alternativa ou confirmadora – a que norteia os trabalhos do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” – dessa apreensão que detecto em outras leituras.

Algumas questões hermenêuticas sobre elaboração, análise e meta-análise

Do que não se pode falar, é melhor calar-se.

(Wittgenstein, L. *Tractatus logico-philosophicus*)

A elaboração de uma sistematização, qualquer que seja ela, demanda tempo e estudos aprofundados e, via de regra, é um processo complexo em que muitas variáveis, não poucas vezes conflitantes, interagem para gerar como que um conjunto de categorias que “dão sentido” (segundo a perspectiva do autor e de acordo com o esforço analítico por ele desenvolvido) às informações e aos dados inicialmente mobilizados.

Ainda que as sistematizações sejam, segundo penso, um esforço difícil e complexo, não são poucos os pesquisadores que, em Educação Matemática, lançam-se a desenvolvê-las. Desses pesquisadores exige-se, no mínimo, algum trânsito pela região a ser sistematizada (o que lhes permitiria certa familiaridade com jargões, conceitos, métodos, autores,

campo do método que lhes permite nascer. Discussão dessa mesma natureza, num campo historiográfico, encontra-se no ensaio “Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da Encyclopédie”, de Robert Darnton (Darnton, 1988).

temas, etc.); um acentuado cuidado metodológico (que lhes permitiria optar pelas fontes – livros, artigos, comunicações científicas, anais, dissertações, teses, etc. – disponíveis em determinadas situações e/ou locais: eventos, programas de pós-graduação, centros de pesquisa ou ensino, acervos privados ou públicos, etc., que servirão de base à detecção ou à formação de “categorias”; e, a partir dessas fontes, indicar os percursos analíticos fundamentados que lhes permitiriam – ou não – determinadas ênfases, conclusões, generalizações, etc.); e, por fim, exige-se uma disposição à interlocução, já que qualquer sistematização é uma leitura e, como tal, com forte interferência de elementos não plenamente controláveis nem unívocos, dado que todo processo de sistematização ocorre numa trama interpretativa e dinâmica.

Esse componente interpretativo (hermenêutico), próprio a qualquer leitura, carrega para dentro da academia (e, portanto, do discurso científico) aspectos subjetivos, o que tenho defendido como potencial e positivamente significativo para romper o paradigma vigente, segundo o qual tão mais qualificada (“científica”) é a produção quanto maior for o desligamento dessa produção de seu autor. Essa visão distorcida de objetividade – que ocorre sempre vinculada a um discurso que defende a necessidade de imparcialidade nos processos científicos – é, na verdade, uma “objetividade eunuca”, que pode ser criticada à luz da historiografia. Em *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt conta-nos que a imparcialidade – e com ela toda Historiografia legítima – veio ao mundo, quando Homero decidiu cantar os feitos dos troianos não menos que os dos aqueus, e louvar a glória de Heitor não menos que a grandeza de Aquiles. Essa imparcialidade homérica, ecoada em Heródoto, que decidiu impedir que “os grandes e maravilhosos feitos de gregos e bárbaros perdessem seu devido quinhão de glória, é ainda o mais alto tipo de objetividade que conhecemos”, diz Arendt (1997, 81). Não apenas deixa para trás o interesse comum no próprio lado e no próprio povo – que até nossos dias caracteriza quase toda a Historiografia nacional –, como descarta a alternativa de vitória ou derrota e não permite que ela interfira com o que é julgamento digno de louvor imortalizante. A autora destaca que, expresso de forma magnífica por Tucídides, aparece ainda, na historiografia grega, outro poderoso

elemento que contribui para a objetividade histórica. Na incessante conversa de cidadãos uns com os outros, os gregos descobriram que o mundo que temos em comum é usualmente considerado sob um infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista. Os gregos aprenderam a olhar sobre o mesmo mundo a partir do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos. Para Arendt, as falas em que Tucídides articula as posições e os interesses das partes em conflito são, ainda, um testemunho vivo do extraordinário grau de sua objetividade (Arendt, 1997).

Em tempos modernos, porém, “objetividade” passou a significar “extinção do eu”, “negação da subjetividade” e, nessa acepção, tornou-se uma das matrizes da história metódica², um modelo para a historiografia ocidental até os *Annales*, mas ainda hoje se manifestando em visões limitadas, pouco ilustradas. Manter-se apegado a tal visão conservadora é desconhecer que esse debate, se se mostrou necessário a Ranke, já foi há muito ultrapassado no quadro de referência das ciências; é ignorar que “a oposição do século XIX entre Ciências Naturais e Históricas, juntamente com a pretensa objetividade e precisão absoluta dos cientistas naturais, é hoje coisa do passado”. De acordo com Arendt, os cientistas naturais admitem agora que, com o experimento, que verifica processos naturais sob condições prescritas, e com o observador, que, ao observar o experimento, torna-se uma de suas condições³, introduz-se um fator “subjetivo” nos processos “objetivos” da natureza (Arendt, 1997, p. 78-79).

Defender a legitimidade do ponto de vista segundo o qual a subjetividade deve cada vez mais ser considerada no movimento da

² “Objetividade, a ‘extinção do eu’ como condição da ‘visão pura’ (*das reine Sehen der Dinge*, Ranke), significava a abstenção, de parte do historiador, de outorgar louvor ou opróbrio, ao lado de uma atitude de perfeita distância com a qual ele deveria seguir o curso dos eventos conforme foram revelados em suas fontes documentais. [...] Objetividade significava não-interferência assim como não-discriminação” (Arendt, 1997, p. 79).

³ A enunciação de Heisenberg, em seu Princípio da Incerteza, é emblemática nesse sentido (nota nossa).

ciência não implica, porém, a inexistência de princípios reguladores e a legitimidade de qualquer interpretação: é preciso um esforço bem dirigido para, sob determinadas condições, optar por interpretações plausíveis no panorama das tantas interpretações que um mesmo “texto” permite. Um exemplo disso é a epígrafe que escolhi para este tópico. Recortada de Wittgenstein, a frase “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar” soa como um chamado moral, distante das intenções originais do autor. Saliento, entretanto, que a possibilidade um “resgate de intenções originais de um autor” é uma ilusão vã e inútil em qualquer movimento hermenêutico⁴. Mas, então, qualquer interpretação é possível? Qualquer interpretação “vale”? Se não posso aproximar-me congenialmente de Wittgenstein, como ultrapassar a compreensão dessa sua frase como mero chamamento moral? É a compreensão do contexto (no caso, a obra do autor, incluindo a produção específica na qual a frase vem enunciada, as interpretações possíveis e disponíveis sobre essa obra etc), tomando-o como elemento fundamental de qualquer hermenêutica (dado que todos os processos interpretativos são situados), que possibilita a construção de versões cada vez mais plausíveis (ainda que nunca definitivas, pois esse será sempre um processo de aproximação) à frase, e permite-nos atribuir a ela um significado legítimo diante dos outros significados possíveis. A familiaridade do intérprete com o “campo” da obra (exatamente como aquela familiaridade que, acima, eu afirmava ser necessária a qualquer sistematizador) e a exposição pública dos significados por ele atribuídos ao “texto” cuidam de construir um conjunto de interpretações cada vez mais plausíveis, defendidas por uma comunidade, negociadas numa comunidade, que cria como que um campo estável de significação no qual transitamos rumo a outras interpretações. Esse não é, certamente, um processo linear, corriqueiro, objetivo e direto. Faz parte do que Paul Ricoeur chama de dupla hermenêutica, um conceito intensamente mobilizado por historiadores e cientistas sociais: interpreto para estar no

⁴ As hermenêuticas antigas acreditavam que o movimento interpretativo deveria buscar aproximar-se tanto quanto possível das intenções originais do autor (o que se conhecia como uma atitude de “aproximação congenial”), que hoje sabemos impossível.

mundo, para que o mundo “faça sentido” a mim, para que eu me torne humano⁵; mas o mundo, que é produto de minha interpretação, é o que me dá os elementos que permitem minha interpretação do mundo.

Assim, embora toda sistematização explicita uma compreensão, é fundamental questionarmos a plausibilidade⁶ das interpretações (sistematizações) que nos são apresentadas. Esse é um dos pontos que julgo relevantes para compreender – e estudar – algumas das sistematizações disponíveis sobre a produção acadêmica em História da Educação Matemática Brasileira.

Um outro – e, para as intenções desse artigo, último – ponto que julgo relevante considerar é o do uso das sistematizações. Certamente os usos que fazemos – ou podemos fazer – das sistematizações que nos são disponibilizadas não são controlados pelo autor, mas pelo leitor no movimento de leitura (que, ao fim e ao cabo, é o que torna texto o objeto da leitura). Segundo penso, não são necessariamente as categorias finais o que mais importa num processo de sistematização. Segundo as lições que há muito nos são dadas sobre a natureza qualitativa das pesquisas que realizamos, importa mais o processo de sistematizar (elencar

⁵ Para Heidegger, cuja fenomenologia é estruturada a partir do *Dasein* (o ser-aí, nas traduções em língua portuguesa), não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos ao passo em que somos afetados pelo mundo e criamos respostas a essas (e a partir dessas) afecções. Ricoeur reenunciará a tradição filosófica de Husserl e Heidegger, criando sua fenomenologia hermenêutica: “Quero primeiro prestar inteira justiça a essa ontologia da compreensão, antes de dizer porque pretendo seguir um caminho mais desviado e mais laborioso, preparado por considerações lingüísticas e semânticas. Se começo por este ato de equidade em relação à filosofia de Heidegger é porque não a considero como uma solução adversa; a sua *Análise do Dasein* não é o outro termo de uma alternativa que nos obriga a escolher entre uma ontologia da compreensão e uma epistemologia da interpretação. A via longa que proponho tem também como ambição levar a reflexão ao nível de uma ontologia; mas fa-lo-á gradualmente, seguindo os requisitos sucessivos da semântica, depois da reflexão. A dúvida que exprimo no termo deste parágrafo incide apenas sobre a possibilidade de fazer uma ontologia direta, imediatamente subtraída a toda exigência metodológica, subtraída, por consequência, ao círculo da interpretação de que ela própria é a teoria” (Ricoeur, 1987, p. 8).

⁶ Sobre a plausibilidade das leituras possíveis, inspiramo-nos nos trabalhos de Lins (1999, p. e.).

materiais-base, justificar a pertinência desses materiais, elaborar uma trama analítica a partir deles e, finalmente, sistematizar todo esse percurso em categorias) que os resultados da sistematização (as categorias “em si”, lidas separadamente do processo que permitiu constituí-las).

Um exemplo de sistematização e de seus usos possíveis pode nos ser dado, por exemplo, considerando o trabalho de Dario Fiorentini, cuja intenção é elaborar um retrato da produção em Educação Matemática no Brasil⁷. O estudo, apresentado como tese de doutorado à UNICAMP em 1994, “inventaria, descreve e avalia a pesquisa brasileira focalizando, sobretudo, as tendências temáticas e teórico-metodológicas, as indagações (perguntas ou problemas) que foram objeto de investigação, os pesquisadores e orientadores desses estudos e os centros ou programas em que os mesmos foram produzidos”(Fiorentini, 1994). Para tanto, foram considerados alguns (poucos) trabalhos disponíveis, realizados antes da década de 1970, e 204 trabalhos, entre dissertações e teses, produzidos nas décadas de 1970 e 1980. Tendo detectado algumas linhas temáticas surgidas na área durante a década de 1980, Fiorentini opta por analisar mais sistemática e detalhadamente duas dessas linhas: a Resolução de Problemas e a Modelagem Matemática. Desse processo analítico, o autor conclui que o processo de constituição e consolidação da Educação Matemática brasileira passa por três fases distintas (a de “gestação”, anterior à década de 1970; a de “nascimento”, na década de 1970; e a do surgimento de uma comunidade nacional de educadores matemáticos que promove uma ampliação da área e consolida suas linhas de pesquisa, na década de 1980), vivendo, à época do trabalho (meados da década de 1990), sua quarta fase, a do “surgimento de uma comunidade científica de pesquisadores na área”.

Se nos concentramos apenas nas fases detectadas (que são, por assim dizer, “categorias” resultantes da análise), todo o longo e

⁷ A opção por usar este trabalho como exemplo justifica-se por ser a categorização proposta por Fiorentini bastante conhecida e mobilizada como referência (seja pelas categorias nela constituídas, seja pelo modo de constituir essas categorias) em inúmeros trabalhos em Educação Matemática.

cuidadoso percurso de elaborações⁸ se perde, e o trabalho torna-se uma mera periodização da produção em Educação Matemática no país.

Também o primeiro capítulo desse trabalho de doutorado de Fiorentini⁹ é uma sistematização, mas, nesse caso, uma sistematização que pretende explicitar alguns modos segundo os quais o ensino de Matemática tem sido visto no Brasil. O suporte a este estudo particular é dado por autores como Saviani e Libâneo (no que diz respeito às ideias pedagógicas vigentes) e, especificamente no campo da Educação Matemática, funda-se em alguns estudos históricos, em anais de congressos ou encontros sobre o ensino de Matemática, em livros didáticos de diferentes épocas e nas propostas oficiais para o ensino de Matemática. Para identificar diferentes tendências pedagógicas do ensino de Matemática, o autor parte de seis categorias descritivas¹⁰ e, num processo dialético, detecta seis tendências dominantes¹¹ no que diz respeito aos modos de ver e conceber o ensino de Matemática. As várias expressões mobilizadas pelo autor, próprias ao jargão das teorias pedagógicas, podem esconder o esforço de fazê-las nascer para compreender modos de conceber o ensino de Matemática, posto que esses modos são essenciais para uma caracterização de como se movimenta o universo das produções em Educação Matemática até os anos 1990. As tendências e as categorias descritivas que vêm à cena neste primeiro capítulo e as “fases” resultantes de todo o estudo são,

⁸ Neste artigo, por motivos óbvios, esse percurso não é retomado.

⁹ O primeiro capítulo de Fiorentini (1994), com modificações, foi publicado como artigo (Cf. Fiorentini, 1995).

¹⁰ A saber: a concepção de Matemática; a crença de como se dá o processo de obtenção/produção/descoberta do conhecimento matemático; as finalidades e os valores atribuídos ao ensino de Matemática; a concepção de ensino/ a concepção de aprendizagem; a cosmovisão subjacente a essas concepções; a relação professor-aluno e, sobretudo, a perspectiva de estudo/pesquisa com vistas à melhoria do ensino de Matemática.

¹¹ No artigo, as seis tendências detectadas são: a formalista-clássica, a empírico-ativista, a formalista moderna, a tecnicista e suas variações, a construtivista e a socioetnoculturalista. No trabalho de doutorado, entretanto, fundem-se numa única as tendências empírico-ativista e construtivista.

porém, estéreis, se alijadas do percurso mais detalhado das negociações teórico-metodológicas que as fizeram nascer.

Um outro exemplo das distorções possíveis quando do uso de sistematizações disponíveis pode ser aquele relativo aos trabalhos de François Hartog, em que a expressão “Regimes de Historicidade”¹² surge e é justificada.

“Esta noção que proponho”, afirma Hartog,

difere da de época. Época significa, no meu entender, apenas um corte no tempo linear (de que freqüentemente se ganha consciência após o fato, e que, bem depois, pode ser usada como um recurso de periodização). Por regime quero significar algo mais ativo. Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas, antes, organizam o passado como uma sequência de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência do tempo que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo. (Hartog, 1996, p. 96).

Hartog afirma que a ideia de regime de historicidade pode ser compreendida de duas maneiras. Numa acepção restrita, é “como uma sociedade trata seu passado”. Num sentido amplo, o regime de historicidade serviria para designar “a modalidade da consciência de si de uma comunidade humana” (Hartog, 2006, p. 263). Um regime de historicidade é marcado por um modo de (re)orientar o tempo – tema tão caro à Historiografia –, um modo específico de articular passado, presente e futuro.

Uma pré-história da historicidade inscreve-se no tempo que perdurou da Antiguidade à Idade Média, quando a narrativa sobre os

¹² Um tratamento mais detalhado desse conceito, mobilizando-o para compreender o surgimento da História Oral e suas possibilidades e limitações como metodologia de pesquisa para a Educação Matemática é feito em Garnica, Fernandes e Silva (2010).

fatos passados – mais notadamente na Antiguidade – preza o tempo e o cenário míticos e inscreve-se como gênero literário. Para Hartog, um primeiro regime de historicidade instala-se, mais nitidamente, no Renascimento, com a *historia magistra*. Trata-se de uma concepção – assentada a partir de uma afirmação de Cícero, “*História est magistra vitae*” (A história é mestra da vida) – segundo a qual é no conhecimento do passado que se encontram enraizadas as possibilidades de enfrentar o presente e o futuro: cabe à história dar exemplos que guiem a vida. Hartog afirma que a dimensão da *historia magistra* ficou, talvez, ao longo da Idade Média, subordinada, cristianizada, mas não desapareceu de todo; levou tempo (mais ou menos quatro séculos) para que se formulasse esse regime teológico e historiograficamente. Para o autor, a “nova e maior importância” adquirida pela *historia magistra* no Renascimento acontece com a redescoberta e a leitura dos historiadores antigos, quando se enfatiza a imitação dos antigos e, em termos mais amplos, quando a Antiguidade serve de instrumento para uma crítica à Cristandade (Hartog, 1996).

A *historia magistra* ganhou certa autonomia, deixando de ser mera forma literária específica, mas ainda é, por excelência, obra oratória – agora fruto de intensa investigação rumo a uma verdade com valor cívico para a formação e a instrução humanas, provedora de exemplos exemplares –, e vige até o século XX, passando pela metodologização do fazer historiográfico no século XIX¹³ e pela revolução dos *Annales*. Note-se que a permanência dessa forma de conceber a história – a *historia magistra* – perdura dos antigos até o Renascimento, passando por todo o Medievo e mostra que, como ocorre a qualquer paradigma, as alterações nos regimes de historicidade são lentas. Um regime de historicidade pode permanecer latente por um longo período e apenas muito mais tarde servir de guia mais seguro ou estável para alterar uma dada concepção de tempo vigente. Note-se também que, nessa trajetória de *magistra vitae*, a história começa a admitir uma nova

¹³ Trata-se da escola metódica de Ranke, na Alemanha, e de Langlois e Seignobos, na França, que inaugura, efetivamente, a Historiografia como campo profissional, como prática científica autônoma.

tonalidade (mas não uma nova coloração) e passa a optar por servir de parametrização (necessária) à evolução – mestra da vida e guia para o progresso são, agora, duas vertentes de uma mesma moeda. É na órbita da Escola dos *Annales* (cujas investidas contra a perspectiva metódica, tomando-a como aquilo que se deveria evitar como prática na disciplina, foram já intensamente discutidas) que começa a avizinhar-se um outro – e novo – regime de historicidade, aquele em que a categoria de futuro não mais orientaria o trabalho do historiador, e o tempo linear, cumulativo e evolutivo também não seria mais seu objeto de estudo (Gomes, 2009).

Não é adequado, entretanto, afirmar meramente que o primeiro regime de historicidade considera a história mestra da vida, o segundo desenvolve a ideia de progresso, e o terceiro constitui a história como fragmento. Fosse assim, os regimes de historicidade seriam outra periodização, talvez uma periodização temática, mas ainda assim uma periodização, um corte no tempo linear. Essa é, segundo penso, a contribuição inédita de Hartog: não uma nova periodização para um tempo estagnado, não um novo título para uma velha forma de organizar, mas um modo de pensar os mecanismos historiográficos em sua dinamicidade.

Um regime de historicidade, com efeito, não é uma entidade metafísica, vinda do céu, mas um plano de pensamento de longa duração, uma respiração, uma rítmica, uma ordem do tempo que permite e proíbe pensar certas coisas. Contestado tão logo de sua instauração, um regime de historicidade reformula, “recicla” os elementos anteriores da relação de tempo, a fim de fazer com que ele diga outra coisa, de outra maneira [...] A passagem de um regime para outro conduz a períodos de cruzamentos: o período revolucionário é um bom exemplo. Um regime, finalmente, jamais existe em estado puro. (Hartog, 1997, p. 10)

As sistematizações de Fiorentini e Hartog, ambas constituindo “categorias” como arremate de um percurso analítico teórica e metodologicamente fundamentado, mobilizando inúmeras referências e fontes, servem para mostrar-nos que, embora seja possível conceber sistematização como “enquadramento”, essa forma de apropriação, ao desconsiderar os esforços propriamente analíticos dessas empreitadas, empobrece sobremaneira não somente as iniciativas de sistematização, mas também os trabalhos, as situações e os autores chamados à cena para que a sistematização se torne possível. A relação do leitor acadêmico com tais esforços de sistematização não deve espelhar-se na relação amorosa¹⁴, pautada na aparência ou nos resultados facilmente à mão, mas na razão que, sem desprezar a sensibilidade, busca compreensões cada vez mais aprofundadas. Assim, portanto, aceitar essa afirmativa como princípio implica reconhecer como problemático, questionável e, talvez, até mesmo ilegítimo um esforço de resenhar sistematizações, posto que resenhar subentende percorrer atalhos do caminho pleno que é o texto resenhado. Tentarei, então, um meio termo: não apenas um conjunto de resenhas – que seria, nesse caso, opção muito empobrecedora – mas um diálogo entre algumas das sistematizações disponíveis.

A este artigo interessam mais particularmente as sistematizações disponíveis sobre a produção na vertente de pesquisa que vincula História e Educação Matemática (mais propriamente, como veremos, o que tem sido chamado de História da Educação Matemática) e, nessa vertente, o lugar que a História Oral ocupa nessas sistematizações. Na esteira das considerações anteriores, tentamos procurar nexos ao apresentar e analisar tais sistematizações, visando ao que chamaremos “uma leitura plausível” dessas contribuições, ainda que, certamente, leituras plausíveis sejam, também, leituras, e como tal, questionáveis no que diz respeito a sua plausibilidade e aos seus pressupostos metodológicos. Além disso, nossa proposta implica “transitar” por

¹⁴ “Em contraste com a relação amorosa, que se baseia na aparência, a compreensão se baseia no funcionamento. E o funcionamento se dá no tempo e deve ser explicado no tempo. Só o que narra pode levar-nos a compreender” (Sontag, 2004, p. 34).

sistematizações disponíveis, o que tentaremos fazer nos afastando, tanto quanto possível, do fascínio pela categorização, no qual resenhas e resenhistas tão usualmente esbarram.

Das sistematizações disponíveis

Os trabalhos— Miorim e Miguel (2001), Miguel e Miorim (2002, 2004), Sad¹⁵ (2005), Miorim (2005), Gomes e Brito (2009), Gomes (2010), Souto (2010) e Valente (2010) — que selecionei para meu estudo têm como foco exatamente a disposição de compreender como se constitui, se “institucionaliza” e se organiza tematicamente (seja do ponto de vista dos “objetos”, da metodologia ou dos suportes teóricos) uma linha de pesquisa que, inscrita nos domínios da produção científica em Educação Matemática, volta-se aos estudos que vinculam Historiografia e Educação Matemática.

Um trabalho de grande fôlego e profundidade é aquele desenvolvido por Maria Ângela Miorim em 2005. Inicialmente apresentado em mesa-redonda durante o I Seminário Paulista de História e Educação Matemática e mais tarde incorporado, na íntegra, aos Anais desse evento, o artigo “Relações entre história e educação matemática: um olhar sobre as investigações brasileiras” é, segundo minha leitura, resultado não só do estudo exaustivo de dissertações e teses existentes no Círculo de Estudo e Memória da Pesquisa em Educação Matemática (CEMPEM), mas também sequência natural de um conjunto de elaborações anteriores da própria autora em coautoria com Antonio Miguel, divulgadas nos anos de 2001 (na Revista *Teoria e Prática da Educação* - UEM) e 2002 (no Dossiê “A pesquisa em Educação Matemática no Brasil, da *Educação em Revista* - UFMG), e talvez (dada a proximidade temporal) pensada paralelamente ao livro *História na Educação Matemática: propostas e desafios*, publicado em 2004 pela Autêntica Editora.

¹⁵ O artigo de Lígia Sad não tem como objeto a Educação Matemática, mas o campo da História da Matemática. O texto foi aqui mobilizado por ter como referência central os anais dos Seminários Nacionais de História da Matemática, que serão ponto de partida de algumas das sistematizações que pretendo considerar.

O primeiro desses textos (Miorim; Miguel, 2001) trata especificamente das circunstâncias históricas que teriam levado a história da matemática, a educação matemática e o estudo das relações entre história da matemática e educação matemática a se constituírem como campos autônomos de investigação. Como parâmetros (e formas de organização do contexto que os leva a investigar tais circunstâncias históricas), os autores valem-se das produções individuais e coletivas, inscrevendo-as num momento inicial (“quando estes três campos de investigação apresentavam-se ainda indissociados no interior de um outro campo que os envolvia”) e em momentos posteriores, em que se começa a configurar certa autonomia entre os campos. A autonomização e a institucionalização de um determinado campo, então, é vista a partir de alguns parâmetros específicos, colocando-se em relevo (e, de certo modo, sequencialmente) o surgimento de obras esparsas cujos temas e enfoques são próximos aos que hoje se concebe como “próprios” ao campo; a formação paulatina de coletivos – cuja produção começou a escoar em periódicos, anais de eventos, alguns livros, etc. – interessados nesses temas; e, por fim, o surgimento de comissões, sociedades, comunidades, cursos e programas específicos em diversas instâncias institucionais. Nas conclusões, os autores afirmam que, se por um lado, foi a eles possível

[...] identificar a existência de um processo de constituição da autonomia dos campos da história da matemática e das relações entre as histórias da matemática e educação matemática, por outro lado é inegável que esses campos possuem uma estreita relação de dependência. Realmente isto pode ser percebido pelo modo como a expressão “história da matemática” tem sido, algumas vezes, ambigualmente empregada. Até a década de 80 do século XX, o sentido geralmente atribuído a ela era bem definido. Mas a partir do momento em que a história da matemática passa a ser vista, pela educação matemática, como campo profícuo de interação, o próprio campo da história da matemática é estendido, e nesse sentido, fazer “história da matemática” passa a significar coisas

distintas, tais como: fazer história da matemática propriamente dita, fazer história da educação matemática, realizar investigações teóricas ou de campo a respeito das relações entre história da matemática e educação matemática ou ainda fazer a história de todas essas histórias. (Miorim; Miguel, 2001, p. 59-60)

O segundo dessa sequência¹⁶ de artigos (Miguel; Miorim, 2002) trata de estudar o modo como, no Brasil, vem-se constituindo a prática social de investigação no âmbito da História da Matemática, bem como de proceder a uma caracterização inicial da produção acadêmica no interior dessa prática. É nesse panorama que os autores evidenciam dois campos de investigação inscritos nessa produção – a História DA Educação Matemática e a História NA Educação Matemática –, daqueles que podem ser constituídos à luz da produção que explicita uma filiação a uma rubrica mais geral, qual seja, a História da Matemática¹⁷. Desses dois campos de investigação evidenciados dentre os seis detalhadamente caracterizados pelos autores, um deles – o da História na Educação Matemática – será tema específico do livro de 2004, publicado pelos mesmos pesquisadores. Para essa configuração proposta em 2002, Miguel e Miorim têm como referências-base as edições dos Encontros Nacionais e Luso-brasileiros de História da Matemática realizados até o ano de 2001, num total de sete eventos, cujas cento e sessenta e nove

¹⁶ Note-se que tratar essas produções como uma sequência é parte de uma leitura particular, minha, a esse conjunto de textos e, portanto, um pressuposto da hermenêutica que eu, como leitor, decido utilizar para compreendê-los. Eu poderia tentar justificar a plausibilidade dessa minha leitura, mas, não sendo este o foco deste artigo, deixo essa avaliação para o leitor.

¹⁷ Nesse ponto, percebemos a clara vinculação entre este artigo de 2002 com aquele anterior, de 2001: a retomada da afirmação de que a expressão “História da Matemática”, a partir da década de 1980, passou a ter uma série de sentidos, constituindo campos diferenciados muitas vezes equivocadamente referidos como um mesmo. Se naquele artigo o foco estava na autonomização e na institucionalização de três grandes regiões, neste, Miorim e Miguel identificam seis diferentes campos inscritos sob a rubrica da produção científica em História da Matemática, a saber: História da Matemática, História da Educação Matemática, História na Educação Matemática, Estudos Historiográficos, Teoria da História na ou da Educação Matemática e Campos Afins.

produções estudadas pelos autores, desenvolvidas no período de 1993 a 2001, foram disponibilizadas em seis Anais e um caderno de Resumos.

O trabalho de 2005 (Miorim, 2005) apresenta “uma primeira análise de vinte anos (1984-2004) da produção, em instituições brasileiras, de dissertações e teses que abordam a relação entre história e educação matemática”. O acervo-base para essa empreitada é o Banco de Dissertações e Teses¹⁸ do CEMPEM-UNICAMP, cuja organização é de responsabilidade do HIFEM – Grupo História, Filosofia e Educação Matemática – e tanto a constituição desse acervo quanto seu estudo fazem parte de um Projeto de investigação denominado *O movimento contemporâneo em torno das relações entre história, filosofia e educação matemática*, iniciado no ano de 2000. Os critérios para a seleção dos trabalhos são claramente expostos pela autora que, a partir deles, seleciona cento e quinze trabalhos que problematizavam questões acerca de relações entre história e educação matemática. Nessa sistematização, Miorim aponta que o período de 1984 a 1994 “caracteriza-se pelo surgimento das primeiras produções – de forma pontual, não existindo ainda um ‘fluxo contínuo’ de trabalhos – com filiações teórico-metodológicas variadas”, e o período de 1995 a 2004 “pode ser considerado como aquele em que ocorre um crescimento expressivo das produções e no qual se começam a firmar algumas tendências teórico-

¹⁸ Nas considerações finais de Miguel e Miorim (2002), lê-se: “Tal empreendimento [o de apresentar um mapeamento analítico preliminar da produção acadêmica da prática social de investigação em história da matemática no Brasil, o que os autores fazem a partir de congressos específicos], embora tenha trazido ao campo de visibilidade algumas das características dessa prática, aponta-nos [...] a necessidade de aprofundamento de alguns aspectos emergidos na análise. Pensamos que tal aprofundamento poderá ocorrer não somente por meio da ampliação das fontes utilizadas (incorporando dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos especializados, etc.), da consideração de novos elementos de análise (sobretudo as perspectivas teórico-metodológicas orientadoras dos trabalhos acadêmicos), bem como através do estabelecimento de um maior diálogo com a produção acadêmica internacional em torno dessa prática de investigação”. Essa afirmação, segundo minha leitura, permite considerar o artigo de Miorim (2005) como uma continuidade dessa proposta – já iniciada com o artigo de 2001 – de entender um determinado campo de investigação, num movimento que talvez esteja vinculado, desde seu início, ao Projeto do HIFEM, explicitado pela autora no artigo de 2005.

metodológicas”. Ainda que a autora trate de forma aprofundada de ambos os períodos, a nós interessa mais, no momento, focar o segundo deles.

Segundo Miorim, a formação de novos doutores em Educação Matemática desencadeia não apenas interesses por novos enfoques e temas, mas leva também à criação de grupos de pesquisa nos quais esses novos interesses são exercitados. Ao contrário do que ocorria no primeiro dos dois períodos estudados, quando a tendência da produção recaía na abordagem mais ampla e nos “longos” períodos históricos, “o segundo período é identificado por um progressivo movimento no sentido de temáticas mais específicas e períodos mais delimitados”. Dois marcos são, então, identificados (a década de 1930, e – posteriormente – o período de implantação do Movimento da Matemática Moderna no Brasil, as décadas de 1950 e 1960), cada um deles abordado em estudos com temáticas próprias e variadas. Além desses dois marcos “temporais” e seus temas específicos, Miorim identifica, nesse segundo período, um interesse pela introdução de novas fontes (“além de documentos oficiais e de textos de natureza variada produzidos por personagens de destaque, começam a ser utilizados outros documentos escritos, como biografias, arquivos pessoais de personalidades, revistas e jornais, bem como aqueles produzidos pelas instituições escolares – arquivos, provas, fichas de alunos, históricos escolares, diários de classe e cadernos escolares. Além da ampliação de fontes escritas observa-se um significativo crescimento na utilização de fontes orais e imagéticas”. Os temas, os períodos e as fontes mobilizadas na pesquisa permitem, então, que a autora configure três tendências centrais na produção do campo:

Uma primeira tendência que se manifesta nessas investigações pode ser caracterizada como aquela que tem fortes vinculações com a história da educação [...] outra tendência que pode ser identificada é aquela que elege a história oral como ‘suporte’ [...] Uma terceira tendência [...] identificada [...] [é aquela] mais diretamente vinculada à história da matemática.

E finaliza a autora:

A manifestação dessas três tendências, e de outras emergentes, reflete a forma como historicamente os estudos sobre *história da educação matemática* foram constituídos e a filiação dos pesquisadores a algumas “escolas históricas”. Não se trata, entretanto, apenas de um “reflexo” de concepções teórico-metodológicas. Diretamente vinculada a essas concepções e posições, em um momento em que a área busca autonomia, ocorre uma manifestação de forças diferentes, e em muitos aspectos antagônicas, que tentam impor uma certa escrita histórica da educação matemática. Elas tentam definir “as leis do meio” para essa escrita e o conseqüente reconhecimento de seus trabalhos. (Miorim, 2005, p. 89-90)

Nos Anais do VI Seminário Nacional de História da Matemática (SNHM), a coordenadora científica do evento ocorrido em Brasília, Lígia Arantes Sad (Sad, 2005) apresenta uma configuração breve de como tem ocorrido o processo de consolidação da Sociedade Brasileira de História da Matemática e de como a comunidade científica voltada aos estudos sobre História da Matemática tem promovido seus eventos e, neles, partilhado, validado e divulgado suas produções. Apoiando-se numa tipologia específica, anteriormente publicada¹⁹, constituída por onze itens que caracterizam a produção desse campo, Sad analisa 292 trabalhos apresentados nos seis primeiros SNHM e no I Colóquio Brasileiro de História da Matemática²⁰, concluindo que se pode “confirmar uma riqueza de diversidade e miscigenação de relações no campo da história da matemática” e que é possível notar a “consolidação

¹⁹ A autora aponta que tal tipologia – e talvez a trama analítica que a fez surgir – encontra-se em Sad e Silva (2005), mas a inexistência de listagem de referências bibliográficas no texto em questão (Sad, 2005) impede a identificação dessa produção específica. Note-se que esse descuido inviabiliza uma apreciação mais aprofundada da tipologia e, conseqüentemente, implica uma lacuna nas conclusões de Sad (2005), posto que este não é propriamente um artigo, mas a apresentação dos Anais, na qual os dados aqui utilizados são apresentados de forma bastante sintética.

²⁰ O I CBHM foi realizado em Natal (RN), no ano de 2004, paralelamente ao I Encontro Luso-brasileiro de História da Matemática (Souto, 2010).

de uma prática social que favorece grandemente um grupo de pesquisadores [...] preocupados com o ensino e aprendizagem de Matemática²¹”.

Souto (2010), por sua vez, considera os levantamentos desenvolvidos previamente por Miguel e Miorim (2004), Sad (2005) e Mendes (2008)²² para analisar trabalhos publicados no Brasil, nos últimos cinco anos (de 2003 a 2007)²³, cujos temas se relacionam ao campo da História na Educação Matemática²⁴. Souto traz para a discussão um elemento até então negligenciado pelos estudos que têm como base os trabalhos divulgados nos SNHMs.

o número de trabalhos apresentados em cada Seminário é superior ao número de trabalhos publicados nos respectivos Anais [...] No período considerado, o número de comunicações científicas selecionadas para publicação [nos Anais] oscilou entre

²¹ Essa conclusão diz respeito, particularmente, à quantidade significativa de trabalhos apresentados nos eventos em análise, incluídos em quatro dos onze itens da tipologia de base, a saber: (i) investigações sobre a evolução de algum conceito ou teoria; (ii) investigações sobre as relações da Matemática com outras áreas do conhecimento, (iii) investigações sobre as aplicações da História da Matemática e (iv) investigações sobre livros didáticos.

²² Trata-se de trabalho apresentado no Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, em 2008, no qual o autor sistematiza em dois eixos os trabalhos apresentados nos SNHM no período de 1995 a 2007. No primeiro dos eixos (aquele em que se registram os trabalhos em História da Matemática), ficam incluídos 67% da produção divulgada nos SNHM, enquanto que, no segundo eixo (aquele em que se registram os trabalhos em História da Educação Matemática), incluem-se 33% dessa produção (Cf. Souto, 2010).

²³ Em Souto (2010) são consideradas as edições V, VI e VII dos Seminários Nacionais de História da Matemática, o IV Encontro Luso-brasileiro de História da Matemática e o I Colóquio Brasileiro de História da Matemática.

²⁴ História na Educação Matemática, segundo a leitura que a autora faz a partir de Miguel e Miorim (2004) é o campo no qual se incluem os “trabalhos que buscam apoio da História para tratar da Matemática em situações de ensino e aprendizagem [...] [e] que tratam das inserções efetivas da História: na formação inicial ou continuada de professores de Matemática; na formação matemática de estudantes de quaisquer níveis, em livros de Matemática destinados ao ensino em qualquer nível e época; em programas ou propostas curriculares oficiais de ensino da Matemática; na investigação em Educação Matemática.” (Souto, 2010, p. 523-24).

30% e 40% do total das comunicações apresentadas nos eventos (Souto, 2010, p. 526-527).

Concordando com D'Ambrósio (2008), sem dúvida é importante considerarmos tais eventos como fóruns privilegiados para sistematizações como as que estamos analisando, posto que seus anais possibilitam uma visão geral da pesquisa brasileira na área. Contudo, não se podem negligenciar, do ponto de vista metodológico, as exclusões, que são consideráveis, principalmente num panorama em que há dois processos de avaliação (o primeiro deles selecionando os trabalhos a serem apresentados nos eventos e o segundo, selecionando os trabalhos que, dentre os primeiramente aprovados, serão divulgados nos Anais) que chegam a excluir, na composição final dos Anais, 70% das comunicações científicas selecionadas para apresentação²⁵.

Souto inicialmente considera 115 trabalhos, classificando-os segundo as disposições de Miguel e Miorim (2004). Desses, 75 inscrevem-se na rubrica “História da Matemática”; 28 em “História da Educação Matemática” e 12 em “História na Educação Matemática”²⁶. Considerando que o estudo realizado traz resultados parciais, a autora conclui que

o campo da História na Educação Matemática em nosso país, sob certos aspectos, é um campo ainda pouco explorado [...] [e que] a produção acadêmico-científica é ainda incipiente no que tange à participação efetiva da História no ensino-aprendizagem da Matemática. [...] Ao que parece, a defesa das potencialidades didáticas da História da Matemática, há muito veiculada pelos discursos de professores, de autores de livros didáticos e de gestores

²⁵ Frequentemente, trabalhos apresentados em mesas-redondas, conferências e palestras são divulgados na íntegra se, quando solicitados, os autores enviam seus textos em tempo hábil.

²⁶ Nos eventos considerados, portanto, mantém-se a porcentagem anteriormente disponibilizada em Mendes (2008), ou seja, 65% dos trabalhos inscrevem-se na rubrica “História da Matemática”, enquanto 35% são trabalhos que tratam de temas da História vinculados, de alguma forma, à Educação Matemática.

da educação pública, ainda não se materializou em experiências ou em investigações que promovam efetivamente essa articulação (Souto, 2010, p. 534).

O artigo de Gomes e Brito (2009) mantém um foco similar aos demais trabalhos até agora discutidos neste texto – aquele do mapeamento da produção acadêmica mais recente, no caso, em História da Educação Matemática –, privilegiando, contudo, um evento distinto daqueles até agora considerados. O artigo em questão analisa 67 estudos²⁷ apresentados em seis edições do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática, cobrindo o período de 2003 a 2008²⁸, visando a identificar tendências quanto a temáticas, períodos enfocados, fontes e referenciais metodológicos mobilizados nos trabalhos integralmente disponíveis. Os parâmetros iniciais para, por exemplo, a caracterização do campo “História da Educação Matemática”, são dados por Miguel e Miorim (2002), mas um grande contingente de pesquisadores surge à cena para dar suporte às argumentações dos autores sobre os “resultados” do mapeamento em cada uma das categorias específicas.

No que diz respeito aos recortes temporais, Gomes e Brito (2009, p. 110) afirmam que se “nota claramente [...] que a maior parte das investigações concerne ao século XX, com larga predominância de enfoques sobre sua segunda metade”. Parte da preferência por esse

²⁷ As autoras cuidadosamente justificam por que, dos 90 trabalhos inscritos nas sete edições do EBRAPEM consideradas, apenas 63 fizeram efetivamente parte das fontes básicas para o mapeamento por elas proposto: há casos em que uma mesma pesquisa, em estágios diferentes, é apresentada em mais de um dos encontros; casos em que o trabalho é, segundo os parâmetros definidos pelas autoras, inscrito e apresentado nesse eixo temático, pertencendo, porém, a um campo distinto do da “História da Educação Matemática”; e, finalmente, casos em que os trabalhos são apresentados em uma forma ainda muito inicial e, portanto, insuficiente para que sejam nele estudadas as categorias propostas (temática, período, fontes e referenciais teórico-metodológicos).

²⁸ A opção pelo período explica-se por ter sido criado, no ano de 2003 (na sétima edição do EBRAPEM), o eixo temático “História da Educação Matemática” para a apresentação e a discussão de dissertações e teses em andamento ou recém-finalizadas inscritas nesse campo temático específico.

período pode ser justificada pela grande quantidade de pesquisas recentes voltadas ao estudo do movimento internacional da matemática moderna (“[...] 34 pesquisas focalizam o recorte 1960-1980, período de penetração do ideário do movimento em nosso país”) e “o segundo fator [a justificar tal preferência] é a utilização, em um grande número de trabalhos, das fontes orais /.../” (Ibidem, p. 110). Os temas pesquisados puderam ser alocados nas categorias²⁹ propostas por Miguel e Miorim (2002), e percebe-se uma preponderância dos trabalhos que focam a chamada Matemática Escolar em determinados períodos e contextos históricos, com vários subtemas:

[...] chama atenção a preferência dos pós-graduandos que apresentaram suas pesquisas nas seis últimas edições do EBRAPEM pela história da matemática como disciplina escolar. Esse tema e mais o da história do ensino de determinados campos ou noções da matemática, segundo preferido pelos mesmos autores, respondem por mais da metade (52.2% do total) dos trabalhos estudados (Miguel; Miorim, p. 115-16).

Quanto às fontes mobilizadas, o que se nota

de imediato, é que os pesquisadores utilizam mais de um tipo de fonte [...] o tipo de fonte com maior número de ocorrências nos trabalhos corresponde aos depoimentos orais. As entrevistas são largamente propostas e utilizadas nas pesquisas que focalizam a história da formação e da profissão docente em trabalhos que investigam pessoas ou instituições relevantes

²⁹ (1) História da matemática como disciplina escolar em determinados períodos e contextos históricos; (2) história do ensino de determinadas noções matemáticas ou campos da matemática; (3) história de pessoas que exerceram influência na educação matemática em determinados períodos e contextos históricos; (4) história de instituições que exerceram influência na educação matemática em determinados períodos e contextos históricos; (5) história da formação e profissão docente em matemática; (6) história da investigação em Educação Matemática; (7) história de políticas educacionais.

para a educação matemática brasileira. Seu uso, porém, não se restringe à pesquisa sobre esses temas: as fontes orais são mobilizadas também para investigar a história da matemática como disciplina escolar e a do ensino de determinados campos e noções da matemática (Miguel; Miorim, p. 114-15).

Em relação aos referenciais teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas, as autoras afirmam que “o exame dos trabalhos de História da Educação Matemática nos EBRAPEMs [...] revela a presença da mesma tendência indicada por Warde (1998) e Fonseca (2003)³⁰” (Gomes; Brito, p. 119). A diversidade de fontes mobilizadas na pesquisa e a proeminência do uso dos recursos da oralidade leva as autoras à discussão sobre a proeminência dos referenciais da História Oral no universo dos trabalhos analisados: “Vinte e dois textos afirmam seu pertencimento à vertente da História Oral, e apontam a importância das fontes orais para a produção da história do passado recente” (p. 121). Finalmente, Gomes e Brito (2009) apontam a importância, no cenário da produção em História da Educação Matemática, do surgimento de grupos de pesquisa³¹, num movimento que dialoga com aquele ocorrido

³⁰ “Warde (1998) assinala que, na História da Educação, no período de 1970 a 1994, percebe-se a proeminência da História Cultural sobre outras vertentes da história. Também Fonseca (2003) aponta que a hegemonia acadêmica da História Cultural não poderia deixar de ‘exercer sua força sobre a investigação em História da Educação’ e lembra que balanços recentes das pesquisas nesse campo indicam uma forte e reconhecida tendência na direção da Nova História, especialmente da História Cultural.” (Gomes; Brito, 2009, p. 119).

³¹ A importância de grupos de pesquisa como o GHEMAT (Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil), o GHOEM (História Oral e Educação Matemática), o HiFEM (História, Filosofia e Educação Matemática), o GPHM (História da Matemática e suas relações com a Educação Matemática) é ressaltada também em Miorim (2005) e Souto (2010).

na História da Educação³². Em conclusão, apresentando as limitações do estudo desenvolvido³³, as autoras afirmam que

existe grande aproximação entre as abordagens eleitas pelos autores dessas pesquisas [apresentadas nos EBRAPEMs] e aquelas que vêm sendo preferidas pela investigação brasileira em História da Educação. Observa-se, contudo, a necessidade de maior interlocução entre os pesquisadores em História da Educação Matemática e os que se dedicam à História da Educação, tendo em vista a separação institucional que se pode perceber entre elas. (Ibidem, p. 105).

A mais recente sistematização disponível – e a última a integrar este artigo – é a publicada por Wagner R. Valente (Valente, 2010). Esse trabalho foi, na verdade, o norteador deste artigo, pois levou-me a analisar mais cuidadosamente as sistematizações anteriormente disponíveis e, como consequência – não das outras sistematizações, mas desta, propriamente – levou-me a acreditar ser necessário retomar, ainda que não tenham sido poucas essas retomadas, alguns dos princípios que têm regido o uso da História Oral em Educação Matemática.

Ao contrário das demais sistematizações anteriormente consideradas aqui, a de Valente pauta-se em uma única edição de um

³² Citam as autoras: “[...] além da continuidade de tradição das investigações efetuadas individualmente, emergiu na área (História da Educação), como em todo o campo da educação, uma multiplicidade de grupos de pesquisa que se colocaram o desafio de investigações de escopo alargado, de longo prazo e com grande preocupação com o mapeamento, organização e disponibilização de acervos documentais” (Vidal; Faria Filho apud Gomes; Brito, 2009, p. 121).

³³ Trata-se, por um lado, da limitação natural de analisar trabalhos de um evento que se dispõe a discutir, em sua maior parte, pesquisas em andamento e, conseqüentemente, em diferentes momentos de elaboração; e, por outro lado, do fato de “o EBRAPEM ser apenas um dos muitos fóruns de discussão de pesquisas. Na verdade, a complexidade do campo, que abrange múltiplas dimensões da Matemática, da História e da Educação, e que acolhe investigações muito distintas, propicia a inserção dos trabalhos em eventos e publicações referentes à Educação Matemática, à História da Matemática e à História da Educação”. (Ibidem, p. 123-24)

único evento do campo da História da Matemática e, a partir dessa referência, afirma pretender “caracterizar e analisar a produção em História da Educação Matemática no Brasil”³⁴. A caracterização proposta elenca quatro tendências, quais sejam

uma produção que vê a história da educação matemática como um subconjunto da história da matemática; uma segunda tendência que se auto-intitula ‘história na educação matemática’; um terceiro grupo que inscreve a si próprio na relação ‘história oral e educação matemática’; e, finalmente, trabalhos que consideram a história da educação matemática como uma especificidade da história da educação (Ibidem)³⁵.

A leitura do texto cuida de evidenciar o descuido metodológico desta sistematização, que, a partir de tão poucas fontes, tece considerações tão gerais acerca de uma produção não poucas vezes concebida como tendo um crescimento vertiginoso num curto período. Esse foi um de meus primeiros estranhamentos. Não há sequer menção a sistematizações anteriores – ainda que a sistematização proposta por Valente siga, a passos muito próximos, compreensões e tendências de configuração já anunciada em outros trabalhos³⁶.

Um segundo estranhamento, decorrente do primeiro, é a opção pelos Anais do VII Seminário Nacional de História da Matemática. Sabe-se (cf. Souto, 2010) que nem todos os trabalhos apresentados no evento estão disponibilizados nos Anais e, em particular, não consta, nessa

³⁴ “The text aims at characterizing and analysing the production of the history of mathematics education in Brazil” (Ibidem, p. 315).

³⁵ “[...] a production that sees the history of mathematics education as a subset of the history of mathematics; a second trend self-proclaimed ‘history in mathematics education’; a third group that states itself in the relation ‘oral history and mathematics education’; and, at last, works that consider history of mathematics education as a specificity of the history of education” (Ibidem, p. 315).

³⁶ Nota-se, especificamente, certa proximidade entre as quatro tendências enunciadas e as três anteriormente destacadas em Miorim (2005), ainda que, em nenhum momento, os dois textos dialoguem (o de Valente, por opção ou desconhecimento; o de Miorim, por impossibilidade, já que foi elaborado anteriormente).

única edição dos Anais que Valente mobiliza, que nenhum texto seja de Miorim, seja de Miguel³⁷ (autores que, na sistematização de Valente, representam a segunda tendência anunciada – aquela que “se auto-proclama ‘história na educação matemática’”. Não tendo obtido, portanto, referência a essa tendência específica na edição dos Anais que, segundo o artigo, é a base da sistematização proposta, Valente busca suas compreensões fora do domínio inicialmente estipulado – no livro de Miguel e Miorim (2004).

A “produção que vê a história da educação matemática como um subconjunto da história da educação matemática” tem como representantes Nobre e Baroni, que não têm, também, textos expressivos sobre essa questão publicados nos Anais do evento considerado³⁸, ainda que haja trabalhos publicados – de outros autores – que servem de exemplificação a tal concepção.

No que diz respeito ao “grupo que inscreve a si próprio na relação ‘história oral e educação matemática’” os representantes citados são Garnica e Vianna. Também nesse caso, há outros estranhamentos: o texto de Garnica, publicado nos Anais em questão, é uma breve apresentação da mesa-redonda (e de seus componentes) cuja coordenação foi a ele atribuída pelos organizadores do evento (dentre eles o próprio Valente), e seu foco é o modo como distintas áreas praticam Historiografia. Não se trata, portanto, de um texto sobre História Oral, expressão – inclusive – que em nenhum momento é citada nas cinco páginas dessa apresentação disponível nos Anais. Por outro lado, no mesmo VII SNHM foi lançado, como já é tradicional nesses eventos, um pequeno livro (Garnica, 2007) com o material do minicurso

³⁷ Antonio Miguel participaria do VII SNHM proferindo uma das conferências, mas não tendo comparecido, seu texto não foi publicado. Maria Ângela Miorim – responsável, no VII SNHM, pela coordenação de uma mesa-redonda – que efetivamente ocorreu – sobre História da Educação Matemática, não enviou seu texto em tempo hábil, de modo que ele também não foi incluído nos Anais.

³⁸ A concepção segundo a qual a História da Educação Matemática é um subconjunto da História da Matemática, como Valente – e vários outros autores – reconhece, fica mais propriamente defendida, se considerado o trabalho de Baroni e Nobre (1999).

ministrado por Garnica, este sim um texto sobre História Oral e sua utilização na Educação Matemática. Organizado por Edilson Pacheco e pelo próprio Valente, este texto (*História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos*) não é sequer citado em Valente (2010). A opção deste (2010), portanto, é mobilizar, dentre os textos de sua fonte inicial – os Anais em questão – um texto que não trata de História Oral em Educação Matemática para incluir a História Oral em Educação Matemática (e exercitar-se em críticas a respeito do modo como essa abordagem tem sido desenvolvida) como uma das tendências da atual produção no campo da História da Educação Matemática no Brasil. Em relação a essa tendência – aspecto sobre o qual me alongo por ter sido citado como um de seus representantes – os equívocos não se encerram aí.

Procurando por referências sobre a História Oral em Educação Matemática, onde elas inexistem, mas negligenciando aquelas referências – parte de suas fontes –, onde elas existem, resta ao autor buscar apoio fora de seu conjunto de fontes inicialmente estipulado³⁹: em Garnica (2005a). Trata-se de um artigo publicado na *Revista de Pesquisa Qualitativa* cujo contexto precisa ser compreendido⁴⁰. A *Revista de Pesquisa Qualitativa* não é uma revista de Educação Matemática e, portanto, circula – e visa a – em uma comunidade bastante variada. Seu segundo número – editado por Garnica – tem como tema “Memória, História e Oralidade” e foi gerado a partir de um evento (“A História Oral e a Formação de Professores”) promovido pela Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos e pelo Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” no ano de 2005. Alguns dos

³⁹ Essa é, portanto, a tônica da sistematização em questão: aponta-se um determinado material como fonte-base, mas todas as referências centrais às disposições do autor, visando a apresentar e comentar o que julga serem as “atuais tendências em História da Educação Matemática no Brasil” (Ibidem), são buscadas fora de suas fontes-base.

⁴⁰ Lamentavelmente, nesse caso – que julgo ser um outro equívoco do texto de Valente –, o autor esquece um dos princípios fundamentais a toda trama interpretativa, qual seja, aquele cuja diretriz indica ser necessário analisar o contexto em que uma determinada produção foi gerada. Sobre isso tratei anteriormente, neste mesmo artigo, usando a frase de Wittgenstein como exemplo motivador.

sociólogos, filósofos, educadores matemáticos e artistas convidados para o evento produziram os textos que compuseram essa edição temática e que, por isso, muitas vezes, privilegiam não apenas o foco temático “oralidade, história e memória”, mas, também, o tema “formação de professores”. Essas cercanias da produção da Revista não são secretas. Ao contrário: estão detalhadas em seu editorial, escrito pelo próprio Garnica, em versão bilíngue. O artigo de Garnica que Valente (2010) chama à cena, desprezando o contexto no qual essa produção se inclui, traz um inventário sobre pesquisas já realizadas em Educação Matemática, usando os recursos da História Oral e, como um de seus “arremates”, esboça possibilidades de essa História Oral participar da formação de professores de Matemática (por ser este, especificamente, o tema do evento para o qual o artigo de Garnica foi elaborado). Sobre isso, Valente afirma:

Em muitos textos publicados nessa tendência, é recorrente a elaboração de um inventário dos trabalhos de pesquisa (dissertações e teses) que usam a história oral, de modo privilegiado, no grupo de pesquisa em que essa tendência é mais visível. Isso ocorre também no texto de 2006, escrito pelo Professor Antonio Garnica, cujo título é “História Oral e Educação Matemática: um inventário”. Ainda que diferente das referências disponíveis nos Anais do VII SNHM, os objetivos dessa perspectiva em história da educação matemática tornam-se mais claros neste último texto. A coleta, tratamento e uso de depoimentos de professores de matemática estão a serviço de uma tarefa mais ampla: “o papel que a interface história oral e educação matemática pode desempenhar no que diz respeito à formação de professores de matemática”. (Valente, 2010, p. 319-320)⁴¹.

⁴¹ “In several texts published by this trend, it is recurrent the elaboration of an inventory of research works (master dissertations and doctoral thesis) that use oral history, in a privileged way, inside the research group where the trend is more visible. The same way, it

Para reforçar nossa afirmação de que a sistematização de Valente não é apenas metodologicamente inconsistente, mas também vaga e superficial, coloquemos essa última afirmação sob um exame mais detalhado.

Se a frase “Em muitos textos publicados nessa tendência” supõe haver “muitos textos publicados”, o que levaria o autor a negligenciá-los, já que pretende apresentar a um público estrangeiro os modos como a História da Educação Matemática brasileira vem se constituindo?⁴² A frase “Ainda que diferente das referências disponíveis nos anais do VII SNHM” pede aprofundamentos: quais textos, se o autor não consultou nenhuma produção desse evento em que tal questão fosse minimamente considerada? A quais referências, efetivamente, o autor se refere, e no que, especificamente, elas são diferentes do que foi dito nos textos que não foram consultados? Afirma-se em Valente (2010) que “A coleta, tratamento e uso de depoimentos de professores de matemática estão a serviço de uma tarefa mais ampla: ‘o papel que a interface história oral e educação matemática pode desempenhar no que diz respeito à formação de professores de matemática’”, enquanto que em Garnica (2005a), que subsidia essa afirmação, pode-se ler:

O inventário até aqui discutido é parte de uma estratégia de pesquisa que, segundo julgamos, está em seu início. É interessante, entretanto, [...] aventar, num quadro mais amplo, algumas dentre as suas

also happened in a 2006 text written by Professor Antonio Garnica, called ‘Oral history and mathematics education: an inventory’. Nevertheless, different from the references put in the Proceedings of VII SNHM, the objectives of this perspective in the history of mathematics education become clearer in this last text. The collection, treatment and use of mathematics teachers’ statements are at the service of a more ample task: “the role that the oral history and the mathematics education interface can play concerning the training of mathematics teachers”.

⁴² A continuidade desta frase é, para mim, incompreensível: não se entende o que o autor pretende significar com “ser recorrente a elaboração de inventários dos trabalhos de pesquisa (dissertações e teses) que usam a História Oral, de modo privilegiado, no grupo de pesquisa em que essa tendência é mais visível”.

possíveis perspectivas de continuidade. Uma delas – não a única, mas talvez a mais óbvia – é o papel que a interface História Oral e Educação Matemática pode desempenhar no que diz respeito à formação de professores de Matemática (GARNICA, 2005a, p. 158-59, sublinhado nosso).

Com essa afirmação, pretendia-se não só vincular o artigo à proposta do evento (que colocava em relevo a formação de professores) no qual ele foi apresentado, como sugerir uma possibilidade de uso da História Oral que o GHOEM, de modo ainda tímido, começa a exercitar apenas recentemente, entre os anos de 2009 e 2010⁴³.

À luz dessas poucas – mas, segundo penso, suficientes – considerações, julgo a sistematização proposta em Valente (2010) superficial e metodologicamente equivocada, não trazendo contribuição ao tema, principalmente se considerado o quadro – aprofundado e consistente – de produções anteriores sobre o mesmo assunto.

História Oral, História da Educação Matemática

Todos os homens que andam na rua são homens-narrativas, é por isso que conseguem parar em pé.
(Lejeune, P., O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet)

A partir das sistematizações que, segundo nossa perspectiva, foram consistente e metodologicamente elaboradas, percebe-se a presença da História Oral dentre os focos de atenção dos que se inscrevem no campo da História da Educação Matemática. Ainda que não seja essa a intenção dos sistematizadores, essa proximidade entre História Oral e História da Educação Matemática pode levar ao equívoco de compreender a História Oral – que concebo como método de pesquisa – necessariamente vinculada a trabalhos de matriz historiográfica. Na

⁴³ Trata-se das pesquisas de Heloisa da Silva e Ivete Maria Baraldi, que estudam a potencialidade do uso de narrativas e da História Oral na formação de professores de Matemática (em cursos de Licenciatura).

seqüência deste texto, pretendo examinar mais detalhadamente essa questão.

O que significa afirmar: “Este trabalho é um trabalho que tem como metodologia⁴⁴ a História Oral?” Significa, antes de qualquer coisa, que o trabalho cuida de constituir fontes das quais ele próprio – e outros – podem nutrir-se para focar determinados objetos de pesquisa.

Essa caracterização, entretanto – bem podem afirmar aqueles familiarizados com a produção em pesquisa no campo da Educação Matemática –, não é suficiente para distinguir o “trabalho que mobiliza a História Oral” de outros tantos trabalhos que, para serem desenvolvidos, coletam entrevistas, transcrevem-nas e utilizam-nas para tecer um emaranhado analítico do qual resultam compreensões sobre determinados temas. Boa parte dos trabalhos de pesquisa em Educação Matemática, abraçando uma ou outra perspectiva qualitativa de investigação, faz isso.

Qual, então, a distinção possível? Nos trabalhos que mobilizam a História Oral, alguns parâmetros específicos são seguidos, e tais parâmetros são, basicamente, a série de procedimentos que cuida da constituição das fontes⁴⁵, aliada a uma fundamentação específica desses procedimentos.

Onde e como, então – pode-se perguntar – a História participa disso? A História – lendo-se aqui História como Historiografia, o processo de escrever, de registrar a historicidade do mundo, o estudo da duração – participa desse processo dada a intenção clara e explícita que o oralista tem, qual seja, registrar memórias, relatos de experiências

⁴⁴ Não desconheço a diferenciação entre método e metodologia, mas propositalmente estou descuidando de tal diferenciação. Penso que é suficiente, aqui, defender metodologia como um conjunto formado por ações (procedimentos) e as fundamentações que dão lastro a esses procedimentos. Disso decorre que defendo a História Oral como uma metodologia de pesquisa.

⁴⁵ Dentre esses, particularmente, ressaltam-se os critérios de seleção de entrevistados, a coleta de entrevistas, a de-gravação (bruta), os vários momentos de textualização (incluindo a possibilidade de uma transcrição da entrevista), a checagem do texto gerado e a cessão de direitos para uso desses textos.

vivas e, a partir delas, intencionalmente, constituir fontes históricas, registrando experiências vividas. O surgimento da História Oral, portanto, tem sentido numa certa época e em certas condições – no que Hartog chamaria de “o Regime de Historicidade contemporâneo” –, em que se torna legítimo registrar subjetividades que passam – os registros – a ser fontes para a constituição de narrativas que podem circular no meio acadêmico, por exemplo. 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. Penso que por isso – e “apenas” por isso – o termo “História” participa da expressão “História Oral” que nomeia o método.

E por que, então, quando ingressa na Educação Matemática como forma potencial de promover pesquisa, essa nomenclatura não foi alterada? Exatamente para realçar o fato de que 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.⁴⁶. 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. A História Oral cria fontes que diversas

⁴⁶ Essa mesma questão surge quando, na década de 1970, é fundada no Brasil a Associação Brasileira de História Oral. Os historiadores, participando do movimento de criação da ABHO, defendiam a nomenclatura vigente, enquanto principalmente os sociólogos – cuja familiaridade com o método é bastante antiga – o questionavam, sugerindo que termos como “Oralidade”, “Memória” e “Narrativas” deveriam ser realçados. Nessa queda de braço, os historiadores foram os vencedores, e desde então o método tem sido conhecido como “História Oral”.

tramas qualitativas de pesquisa permitem explorar. Assim, pode-se usar a História Oral, concebendo-a apenas como uma técnica de constituir fontes a partir da oralidade. Essa, entretanto, não é a perspectiva que defendemos. Para o Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática”, a História Oral é metodologia de pesquisa que envolve a criação de fontes a partir da oralidade e compromete-se com análises coerentes com sua fundamentação (que pode envolver ou não procedimentos usados em outros tipos de pesquisa). O diferencial é essa “criação intencional” de fontes a partir da oralidade e a fundamentação que se estrutura para essa ação. Essa mesma fundamentação orienta, inclusive, práticas de análise na pesquisa. Assim, nossos pressupostos indicam, sim, como construir fontes, mas também por que construí-las e como valer-se delas. Indicam, ainda, questões geradoras de pesquisa e abordagens de análise.

Quando cria fontes, o oralista não está, necessariamente, impondo-se desenvolver uma operação historiográfica⁴⁷ em sua plenitude, mas deve conhecer os trâmites gerais de uma operação historiográfica, já que ele a possibilita, ao prover, seja para a pesquisa, seja para alguma forma possível de intervenção prática, registros que podem iniciar um outro movimento de registro, narrativas que implicam a possibilidade de constituir outras narrativas. Quando cria fontes, o oralista pode, inclusive, dispor-se a partir delas para a constituição de uma narrativa historiográfica. A elaboração da fonte, apenas ela, não é – e nunca a defendemos como sendo – o todo de uma operação historiográfica. A fonte pode alimentar uma operação historiográfica, nunca confundir-se com ela. Assim, as fontes criadas ao mobilizarmos a História Oral podem servir aos mais diversos fins.

Registros de experiências vivenciadas ou fantasiadas, relatos de “factualidades” vividas ou desejadas, expressões de como o passado comportava outros futuros – que se consolidaram ou não no presente —,

⁴⁷ Uma operação historiográfica é um movimento composto por um conjunto de ações que se iniciam ao optar por algumas fontes e, a partir delas, analiticamente, compor uma narrativa historiográfica.

recursos para a busca de referências as mais diversas possíveis, as fontes criadas poderiam ser apropriadas por cineastas que, a partir delas, pretendessem compor roteiros; poderiam ser usadas por fenomenólogos que, a partir delas, poderiam lançar-se a análises ideográficas e nomotéticas, voltados a compreender determinados temas; poderiam servir a uma análise de discurso; ser usadas no Ensino Fundamental e Médio como inspirações para composições escolares ou para trabalhos em sala de aula que tivessem como intenção, por exemplo, levar os estudantes a compreenderem sua cidade, sua escola, sua família, sua “historicidade próxima”; poderiam apoiar a reflexão de profissionais (dentre os quais, obviamente, estudantes e pesquisadores) sobre suas práticas; ser objeto de estudo dos gerenciadores de políticas públicas interessados em conhecer como determinados atores sociais enfrentam cotidianamente temas como violência, segurança, escolaridade etc. ... As fontes – cuidadosa e legitimamente constituídas – podem servir a inúmeras finalidades, participando, INCLUSIVE, de trabalhos acadêmicos voltados a compreender a História da Educação Matemática no Brasil. Basta que se mobilize a História Oral para constituir fontes cujo foco temático permita a leitura de aspectos que um determinado uso delas quer realçar.

Assim, deve-se reiterar que mobilizar a História Oral para constituir fontes não implica necessariamente lançar-se a um projeto propriamente historiográfico, ainda que isso possa ser feito. Embora tenhamos manifestado este ponto de vista em várias oportunidades – inclusive nos eventos que vários dos sistematizadores tomam como pano de fundo para suas sistematizações –, essa sempre nos pareceu uma posição óbvia. Ainda que busquemos aproximações entre áreas e apostemos na possibilidade de às vezes fragilizar, às vezes negligenciar fronteiras disciplinares, há questões epistemológicas de fundo que permitem, por exemplo, diferenciar entre Antropologia e História⁴⁸, entre História e Sociologia, entre Educação Matemática, Sociologia, História e Antropologia. Se todas essas áreas se valem da História Oral para

⁴⁸ Os campos de ação do historiador e do antropólogo, na atualidade, são discutidos no livro *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade* (Augé, 1994).

trabalhos de pesquisa – e conseqüentemente geram fontes que apoiam a elaboração de narrativas antropológicas, sociológicas, educacionais, históricas, etc. – todas, em sentido estrito, praticariam historiografia?

Bem provavelmente, o equívoco da consideração de Valente (2010) de que a História Oral que pratico confunde memória e história⁴⁹, reside exatamente nesse ponto, isto é, talvez seja resultado de uma leitura que não distingue entre a intenção de constituir fontes e a de usá-las, num processo analítico, para constituir narrativas ou ancorar intervenções das mais diversas naturezas. Por outro lado, nem seria necessária a mobilização de Paul Ricoeur⁵⁰, como faz Valente (2010)⁵¹, para defender a distinção entre memória e história, que é, convenhamos, uma distinção corriqueira, pouco problemática até para iniciantes.

Assim, reitero que no uso que faço da História Oral em Educação Matemática não há confusão alguma entre memória e história (historiografia). As fontes são registros de memórias, de vivências subjetivas, e para que tais registros participem de um projeto propriamente historiográfico, vários outros cuidados devem ser tomados. Deve-se, por exemplo, fazer essas fontes dialogarem com outras fontes

⁴⁹ “Thus, the emphasis on the oral history has pedagogical goals. In some way, it is meant to show the mathematics teacher training course the existence of practices, through the collection of statements and their systematization. Such considerations seem to be problematic. Considering these intentions, students would be led to analyse pedagogical practices through the memories of these practices. [...] In brief, this is about the problem of confusing memory and history”. (Valente, 2010: 320)

⁵⁰ Para uma apreensão sintética, mas adequada, ao *A memória, a história, o esquecimento*, de Ricoeur (2007), sugere-se Lauxen (2008).

⁵¹ Na verdade, em seu texto, Valente não chega a valer-se de Paul Ricoeur para defender essa diferenciação: ele chama à cena uma das últimas obras deste autor, mas, efetivamente, tal distinção ocorre, naquele artigo, na “voz” de Chartier, um dos comentaristas ao texto de Ricoeur. Textos como o de Le Goff (1996) – uma rearticulação de um dos verbetes da *Enciclopédia Einaudi* (1997) – tratam especificamente dessa diferenciação, enquanto Ricoeur (2007) – que Valente “cita” em sua versão original, francesa – trata mais especificamente da continuidade de uma fenomenologia da memória que já havia sido inaugurada por ele mesmo em textos anteriores como *Tempo e narrativa* e *O si-mesmo como um outro*. Alessandro Portelli (Portelli, 2010) também discute a distinção entre memória e história em História Oral, num ensaio específico, muito bem realizado, tendo como tema de fundo o preconceito racial.

disponíveis, num processo que, às vezes, é até de triangulação, mas que não tem a intenção de questionar a veracidade da memória registrada, mas entendê-la – a memória – e entender os atores desse cenário, o depoente e o oralista, como participantes contaminados por suas intenções, seus sonhos, seus princípios; impregnados por um estado de coisas, uma situação, um momento, tempo e espaço.

Quando mobilizada para operações historiográficas, a História Oral provê algumas fontes que, numa determinada trajetória, permite a formação de narrativas históricas, desde que sejam chamados a intervir nesse processo de criação não apenas outras fontes e outros acervos (arquivísticos e museológicos, por exemplo), mas também um amplo leque de abordagens provenientes de várias áreas, posto que os recursos teóricos que sustentam a interpretação das fontes são “externos” à História Oral (que, sob minha ótica, não se constitui em disciplina específica, mas numa metodologia⁵²). No caso das pesquisas que tenho realizado ou acompanhado no Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática”, os recursos de apoio às interpretações, quando mobilizamos a História Oral para compor narrativas historiográficas (ou seja, para investigar aspectos da História da Educação Matemática no Brasil), vêm, por exemplo, da Sociologia de Elias, de Berteaux; da Filosofia de Ricoeur, de Foucault; da Antropologia de Geertz, de Augé; da História de Le Goff, de Ginzburg, de Ariès, de Hartog, de Bloch, de Certeau, de Darnton; da História da Arte de Argan, de Longhi; da Literatura de Borges, de Capote, de Lispector, de Calvino; da História da Educação Matemática de Miorim, de Gomes, de Miguel; vêm de Larrosa, de Bolívar, de John Thompson, de Paul Thompson, de Joutard, de Portelli; da História da Educação, da Arte; e vêm – talvez principalmente – dos estudos desenvolvidos por vários membros do GHOEM que se valem dessas e de muitas outras referências para compor um arsenal – sempre em construção – de autores e textos de apoio.

⁵² Um debate já bastante antigo (mas ainda não totalmente superado) é aquele sobre a natureza da História Oral, que alguns defendem ser um mero conjunto de procedimentos, outros uma metodologia e outros, ainda, uma disciplina própria.

Defendemos que abraçar a História Oral como metodologia para a composição de investigações específicas implica um esforço de romper as fronteiras disciplinares ou, pelo menos, realizar um esforço para esgarçá-las. Nesse ponto, entretanto, segundo penso, revela-se a distinção entre a História Oral que efetivamente praticamos no GHOEM e a História Oral que desejaríamos praticar. Minar as fronteiras disciplinares conduziria a ter a própria História Oral como campo disciplinar poroso, o que impediria falarmos de uma busca por aparatos teóricos para análise “externos à História Oral”. Esse é, assumimos, nosso norte, mas nossos trabalhos atuais têm mantido a distinção entre fronteiras, entre as abordagens que provêm de campos disciplinares distintos, embora sempre tenhamos nos esforçado para – talvez subversivamente, no cenário das produções atuais – trazer à cena objetos e diálogos entre áreas ainda pouco explorados, em formas de registro ainda pouco exercitadas⁵³.

Nossas intenções têm convergido para a negação de uma visão conservadora sobre o modo de praticar historiografia e, talvez por isso, as narrativas que temos constituído, quando constituídas, tendem a ser inscritas no que se tem chamado de História Cultural, posto que, além da abordagem diferenciada, que faz dialogar vários teóricos e temas, defendemos a necessidade de explorar formas diferenciadas de redação, estilos alternativos de composição textual que, julgo, são essenciais para ultrapassar o modelo estrutural de elaboração historiográfica que muitas das pesquisas atuais têm apenas declaratoriamente afirmado alterar, mantendo, entretanto, um padrão de composição que espelha mais a história metódica do século XIX que as atuais inovações do campo da Historiografia.

⁵³ Internamente ao GHOEM, notam-se diferentes graus de comprometimento com essas subversões, do mesmo modo como são perceptíveis distintas concepções (sobre História, História Oral, disciplinarização, interpretação, campos de referência teórica, intenção e alcance de alguns processos formais de análise, etc.) operando no espaço do Grupo. Souza (2006) analisa esse jogo de perspectivas na constituição e no desenvolvimento do GHOEM, detectando algumas estabilidades (um conjunto relativamente fixo de princípios) que permitem aos membros do Grupo se reconhecerem, bem como permitem o diálogo entre os diversos trabalhos que temos desenvolvido.

Se não conseguimos, no momento, romper as fronteiras disciplinares como desejaríamos, nossos esforços ao menos nos permitiram exercitar certa liberdade - ainda que seja uma “liberdade problemática”, posto que talvez seja ela a fonte de muitos equívocos quanto ao trabalho que realizamos no GHOEM - no que diz respeito ao espaço em que transitamos, aos objetos que focamos e às abordagens que mobilizamos.

Se não, note-se que o GHOEM, em seus dez anos de existência, é um grupo que traz no próprio nome a expressão “História Oral” e não se dedica apenas à História Oral; é um grupo que tem no próprio nome a expressão “Educação Matemática” e no qual, algumas vezes, desenvolvem-se trabalhos que, diretamente, não focam a Educação Matemática. Digamos que, no movimento de articulação do Grupo, a História Oral foi o aglutinador inicial de um núcleo de pesquisadores interessados em compreender as potencialidades da oralidade e da memória - pontos nodais de um método chamado História Oral - para a Educação Matemática.

Durante nosso tempo de produção coletiva, fomos detectando que um universo maior - ainda maior que aquele com que já convivíamos - de objetos, métodos e fontes seria necessário para compreendermos nossos domínios, ou seja, a Matemática em situações de ensino e aprendizagem. Já havíamos mobilizado, de início - não sem enfrentar resistências -, a oralidade como recurso para a constituição de fontes historiográficas⁵⁴. Com essa mobilização surgiu a necessidade de interlocuções com diversas áreas do conhecimento que não eram, propriamente, campos pelos quais circulávamos com frequência ou familiaridade. Dessa interlocução - das apropriações que fizemos de vários elementos que surgiram durante esses diálogos - pensamos ter

⁵⁴ Deve-se notar que as fontes são sempre uma criação. Quando afirmamos que com a História Oral constituímos, intencionalmente, fontes históricas, não estamos afirmando que aqueles que desejarem apropriar-se dessas fontes não tenham que constitui-las, para si, como fontes, interrogando-as, como que numa recriação do mesmo processo que fez nascerem os registros em suporte material. A isso subjaz o princípio de que um texto - qualquer texto - só se torna texto pela leitura, isto é, pela atribuição de significado.

nascido uma “História Oral da/em Educação Matemática”, que não é a História Oral da Sociologia, nem a da História, nem a da Antropologia ou dos Estudos Culturais: é uma cidade diferente – que até pode se parecer com outras cidades – mas é uma cidade que, embora aberta e receptiva, responde às nossas necessidades, que atende às nossas perspectivas, uma cidade cujo cenário não é estático, cujos horizontes vão se modificando quando cada um dos membros do GHOEM traz ao grupo outros membros, quando nos defrontamos não somente com os encaminhamentos novos que cada pesquisa nos traz, mas – e principalmente – com as novas questões que nos propomos ou que nos são propostas. Essa perspectiva levou-nos a ampliar nosso quadro de referências, nossas fontes e nossos objetos. Ao mesmo tempo que uma parte dos membros do GHOEM explora as potencialidades e limitações da História Oral, outros se dedicam a elaborar formas de analisar e recuperar documentos escritos, considerar arquiteturas e monumentos... Outros, ainda, tentam equilibrar-se em pesquisas que, ao mesmo tempo, valem-se de métodos e fontes distintas. Em meio a essa configuração aparentemente caótica, temos lá nossas regularidades, nossas estabilidades, nossos princípios, nossas práticas (os elementos que, em síntese, tornam os membros do GHOEM reconhecíveis uns aos outros, como habitantes dessa mesma cidade, e talvez permitam que sejamos identificados pela comunidade de educadores matemáticos). Se buscamos interlocuções em eventos de História da Educação, é porque também nos dedicamos à História da Educação; se participamos de seminários em História da Educação Matemática, é porque também nos dedicamos à História da Educação Matemática... Mas não nos dedicamos apenas à História da Educação e à História da Educação Matemática. Se transitamos por vários espaços, não é porque eles nos foram dados – eles foram conquistados – e, transitando por eles, nossa proposta – às vezes frustrada, às vezes vitoriosa – é questioná-los e subvertê-los.

Referências Bibliográficas

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

BARONI, R. S.; NOBRE, S. R. A pesquisa em História da Matemática e suas relações com a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: tendências e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 129-136.

BORGES, J. L. O idioma analítico de John Wilkins. In: *Outras Inquisições: Obras Completas II*. São Paulo: Globo, 2000. p. 92-98.

D'AMBRÓSIO, U. *Uma história concisa da matemática no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da História Cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ENCICLOPEDIA EINAUDI. 1. *Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1997.

FIORENTINI, D. *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*. Tese (Doutorado em Educação) — FE/UNICAMP, Campinas, 1994.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. *Zetetiké* — CEMPEM/UNICAMP, Campinas, ano 3, n. 4, p. 01-37, set. 1995.

GADAMER, H-G. *Truth and method*. New York: Crossroad, 1992.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: um inventário. *Revista Pesquisa Qualitativa — SE&PQ*, São Paulo, ano 2, n. 1, p. 137-160, 2005a.

GARNICA, A. V. M. Memória, história, oralidade (Editorial). *Revista Pesquisa Qualitativa — SE&PQ*, São Paulo, ano 2, n. 1, p. 4-8, 2005b.

GARNICA, A. V. M. *História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos*. In: PACHECO, E.; VALENTE, W. R. (Ed.). Guarapuava: SBHMat, 2007. (Coleção História da Educação Matemática para professores).

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. da. *Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral*. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. IGCE: UNESP/Rio Claro, 2010. (no prelo).

GOMES, A. de C. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

GOMES, M. L. M. História da Educação Matemática: a propósito da edição temática do *BOLEMA* (Editorial). *BOLEMA*, Rio Claro, v. 23, n. 35a, p. vii-xxvii, abr. 2010.

GOMES, M. L. M.; BRITO, A. de J. Vertentes da produção brasileira em história da Educação Matemática. *BOLEMA*, ano 22, n. 34, p. 105-130, 2009.

HARTOG, F. *Time, History and the writing of History: the order of time*. *ANAIS. KVHAA Konferenser*. Estocolmo: 1996, v. 37, p. 95-113.

HARTOG, F. O tempo desorientado – tempo e História: como escrever a história da França? *Anos 90*, Porto Alegre, n.7, jul. 1997.

HARTOG, F. Tempo e patrimônio. *Vária História* — UFMG, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

LAUXEN, R. Resenha. (Paul Ricoeur: A Memória, a história, o esquecimento). *Filosofia UNISINOS*, v. 9, n. 3, p. 282-283, set./dez. 2008.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rosseau à internet*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LINS, R. C. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: tendências e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 75-94.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. *Educação em Revista* — FE-UFMG, Belo Horizonte, v. 36, p. 177-203, dez. 2002.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. *História na Educação Matemática: propostas e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MIORIM, M. A. Relações entre história e educação matemática: um olhar sobre as investigações brasileiras. In: BROLEZZI, A. C.; ABDOUNUR, O. J. In: SEMINÁRIO PAULISTA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA — SPHEM: possibilidades de diálogo, 1., São Paulo. *Anais...* São Paulo: IMES-USP, 2005. p. 79-93.

MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. A constituição de três campos afins de investigação: história da matemática, educação matemática e história & educação Matemática. *Teoria e Prática da Educação* — DTPE-UEM, Maringá, v. 4, n. 8, pp. 35-62, jun. 2001.

PACHECO, E.; VALENTE, W. R. (Ed.). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 7., Guarapuava. *Anais...* Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

PALMER, R. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, [1985].

PORTELLI, A. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, [1987].

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Porto: Rés, [1988].

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Editora da UNICAMP, 2007.

SAD, L. A. Comunidade Científica de História da Matemática: uma trajetória de sua difusão e de eventos produtores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 6., Brasília. *Anais...* Brasília: Editora da SBHMat, 2005. p. i-vi.

SONTAG, S. *Sobre fotografia*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

SOUTO, R. M. A. História na Educação Matemática: um estudo sobre trabalhos publicados no Brasil nos últimos cinco anos. *BOLEMA*, v. 23, 35B, p. 515-536, abr. 2010.

SOUZA, L. A. de. *História Oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — IGCE/UNESP, Rio Claro, 2006.

VALENTE, W. R. Trends of the history of mathematics education in Brazil. *ZDM Mathematics Education*, n. 42, p. 315-323, 2010.

ZETETIKÉ – Cempem – FE – Unicamp – v. 18 n. 34 – jul/dez – 2010

WITTGENSTEIN, L. *Tratado lógico-filosófico e investigações filosóficas*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987.

