

O DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO EM UM CASO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO REAL

Diogo Franco Rios¹

RESUMO

O texto aqui apresentado se constitui em um ensaio elaborado a partir de algumas reflexões que emergiram da leitura do artigo *A Construção teórica do Real: uma questão para a produção do conhecimento em educação*, de autoria de Siomara Borba e Vera Teresa Valdemarin, e que foram objeto de discussão durante uma atividade do *XIV Seminário Temático – Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890-1970): Sobre o que tratam os Manuais Escolares?*, ocorrido em 2016, na cidade de Natal-RN. Busquei apresentar algumas provocações entre as pontuações do campo da epistemologia presentes no referido artigo e a natureza do trabalho do historiador da educação matemática em suas atividades de pesquisa. Sem pretender esgotar o tema, busquei trazer para o debate algumas reflexões que estão associadas às certas perspectivas historiográficas, segundo as quais, o objeto teoricamente produzido pelo historiador (o conhecimento histórico) constitui-se distinto do objeto real ao qual sua produção está referenciada, o passado.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Epistemologia. Pesquisa.

ABSTRACT

The text is an essay that articulate some reflections that emerged from reading Siomara Borba and Vera Teresa Valdemarin article “Theoretical Real Construction: a matter for the production of knowledge in education”, that was a debate subject on *XIV Thematic Workshop - Elementary Mathematical Knowledge of Primary Education (1890-1970): About dealing with textbooks*, occurred in 2016 at Natal-RN, Brazil. I tried to present some challenges between epistemology field scores present in that article, and the nature of mathematics education historian's role in research activities. Without wishing to exhaust the subject, I tried to bring to the debate a few thoughts associated with certain historiographical perspective, according to which the object theoretically produced by the historian (historical knowledge) is also distinct from the real object to which its production is referenced, the past.

Keywords: History of Mathematics Education. Epistemology. Research.

¹

Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. E-mail: riosdf@hotmail.com

O texto que apresento aqui não é propriamente o resultado de uma pesquisa, mas trata-se de um ensaio que deriva de algumas reflexões que emergiram durante uma atividade coletiva realizada no *XIV Seminário Temático – Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890-1970): Sobre o que tratam os Manuais Escolares?* Essa atividade teve como objetivo provocar reflexões a respeito das produções historiográficas realizadas pelo Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT), a partir de provocações de cunho epistemológico presentes no texto *A Construção teórica do Real: uma questão para a produção do conhecimento em educação* (Borba & Valdemarin, 2010), uma produção decorrente de reflexões desenvolvidas no âmbito no projeto de pesquisa *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*, que as autoras integram.

Juntamente com a professora Ivanete Batista dos Santos, pesquisadora que foi parceira naquele momento do trabalho, produzi e apresentei uma síntese de leitura a respeito do mencionado texto, refletindo sobre como questões do âmbito da epistemologia podem contribuir para reflexões relacionadas com a natureza da pesquisa em História da Educação Matemática que vem sendo realizadas pelo GHEMAT e que, de maneira mais ampla, poderiam provocar reflexões a respeito da natureza do trabalho de historiador da educação matemática, de forma mais geral.

Aqui, apresento algumas questões que considero centrais no texto, dialogando com referências do campo da História e tentando oferecer um caminho de aproximação com o tema, que elenca aspectos que considero importantes para o exercício de pesquisa em História da Educação Matemática.

As autoras apresentam uma reflexão sobre elementos epistemológicos da atividade investigativa, propondo a construção do objeto como um dos imperativos da pesquisa, isto é, considerando aspectos do processo pelo qual a realidade assume a condição de objeto a ser conhecido, e o fazem a partir de reflexões propostas pelos sociólogos Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron no livro *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*, publicado no Brasil em 1999.

Apesar de a preocupação dos sociólogos franceses ser com o trabalho do sociólogo como cientista, as autoras consideram que essas ideias poderiam também orientar trabalhos investigativos na área das ciências que estudam o homem como ação (sic), como no caso da Educação, e o fazem seguindo discussões epistemológicas desenvolvidas por Miriam Limoeiro Cardoso a partir da década de 1970.

Para o caso de nosso interesse, tomo em análise o debate, com o qual me identifico, e faço algumas digressões, buscando aproximações com o trabalho do historiador e, mais particularmente, com o historiador da educação matemática.

* * *

Uma primeira demarcação importante do trabalho de Borba e Valdemarin é que, ainda que reconheçam a existência de uma perspectiva de orientação empirista, muito presente nas ciências experimentais, e segundo a qual o objeto a ser conhecido é o real tal como se apresenta e aparece ao sujeito cognoscente, não é dessa abordagem que as autoras se ocupam. O trabalho se funda em reflexões a respeito de uma perspectiva de origem historicista, segundo a qual, “[...] o real, na condição de objeto do conhecimento, é teoricamente construído. Ou seja, o real a ser conhecido não é o real na sua plenitude de aparência, mas é o real que aparece teoricamente, que é construído no pensamento” (BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 26).

Tal perspectiva se constrói como resultado dos esforços que, durante os séculos XIX e XX, as ciências humanas tiveram para justificar seu objeto de pesquisa, em função de certo esgotamento apresentado pela adoção da racionalidade própria das ciências naturais, que se amparam em uma lógica demonstrativa e em um objeto sensivelmente evidente, passível de mensuração. É importante destacar que o referido esforço pela elaboração de um sistema próprio de estruturação e validação científica para as ciências humanas, entretanto, não estabeleceu uma aproximação consensual ou estável entre a história e as ciências sociais, desde seu início – caso que nos interessa mais particularmente –, em função dos diferentes projetos que as orientavam e orientam.

Por trás da mesma proposição geral, que diz que a história e as ciências sociais possuem objetos, preocupações e procedimentos comuns, sucederem-se, por vezes até se combateram, projetos, modelos de conhecimento e organização de saberes muito profundamente diferenciados.

(REVEL, 1998, p. 80).

Para além das tensões estabelecidas entre a história e outras ciências humanas, a definição dos critérios de aproximação com o objeto real separa o trabalho do historiador do trabalho de um cientista do campo das ciências experimentais, que pode, e é assim que costuma estabelecer o rigor de seu trabalho, repetir experimentos, em condições mais ou

menos controladas, para analisar aspectos que o interessem. Já no campo da história, e que se aplica, obviamente, à História da Educação Matemática, o que predomina são vestígios de um real que nem existe mais enquanto possibilidade de observação, cuja referência se mantém no passado, tempo em que o historiador também não está. Como disse Marc Bloch,

O historiador, por definição, está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda. [...] Estamos, a esse respeito, na situação do investigador que se esforça para reconstruir um crime ao qual não assistiu; do físico, que, retido no quarto pela gripe, só conhecesse os resultados de suas experiências graças aos relatórios de um funcionário de laboratório. Em suma, em contraste com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente “indireto”.

(BLOCH, 2001, p. 69).

O historiador produz suas reflexões no presente, a respeito de um ente com o qual não convive contemporaneamente, mesmo quando se trata de história do tempo presente, já que seu objeto se fixa em um tempo já vivido. O historiador está fadado, como discutiria Bloch, a lidar apenas com os restos das experiências humanas e, com esses materiais que oferecem discursos, produzir interpretações, associadas ao objeto teórico que elabora. Dito de outro modo: o historiador não submete o passado à sua interpretação, mas, em um exercício reflexivo, submete os vestígios deixados dele, a partir dos quais deve ser capaz de produzir suas explicações.

A elaboração intelectual do historiador sobre o passado se inicia ao ter que definir, por exemplo, um recorte temporal de interesse de investigação que é, em certa medida, um artifício e uma arbitrariedade, se considerarmos a natureza contínua do tempo, assim como o processo de contínua mudança a que está submetido.

A temporalidade que estabelecemos na construção de nossos objetos de análise demarca-se mais visando a viabilidade da produção de explicações do que, em última instância, a limitação efetiva do tempo. Quando, por ventura, definimos um determinado período para analisar, sabemos que essa demarcação é artificial e pode ser conflitante com as experiências vividas no período, uma vez que, tomado como temporalidade real, não esteve isolado dos períodos que lhe antecederam, que lhe foram adjacentes e que lhe foram posteriores, o que pode acarretar implicações muito significativas para as explicações de interesse da História (BLOCH, 2001).

Assim, é preciso enxergar que o que fazemos, já aí, ao definirmos e justificarmos onde se inicia e onde se conclui nosso período de análise, é uma elaboração que considera certo descolamento do objeto real que nos serviu de referência. A condição complexa da temporalidade já é, por si só, disparadora de questões sem as quais nos equivocariamos se considerássemos que estamos, no campo do real, contemplando uma certa década ou qualquer outro período em nossos trabalhos. Ao delimitarmos temporalmente nossos objetos de estudo já estamos criando um objeto que tem uma condição temporal diferente daquela do objeto-real e, por vezes, sequer seguindo a ordem cronológica para, adequadamente e em acordo como nossas escolhas, entendermos as questões que nos interessam.

Bloch aponta que, para a produção de análises historiográficas vale, por vezes, subverter a cronologia, visando melhor compreender o problema de interesse e, por conseguinte, elaborar reflexões históricas: “[...] seria um erro grave acreditar que a ordem adotada pelos historiadores em suas investigações deva necessariamente modelar-se por aquela dos acontecimentos” (BLOCH, 2001, p. 66). Ou seja, a elaboração do objeto de pesquisa do historiador passa, por vezes, em desconstruir a temporalidade dos acontecimentos, visando à construção do objeto histórico a que se dedica.

Contudo, o uso de tais expedientes em nada fragiliza o estudo em questão ao tomarmos nosso objeto como uma demarcação que transpõe ou abarca certa quantidade de anos. Trata-se de uma elaboração intelectual que encontra, em certas permanências e mudanças, a delimitação de um processo ou de uma nomenclatura que nos parece conveniente ou oportuna considerar, para identificarmos o estabelecimento de práticas sociais a ele ligadas e que se intensificam por um novo ciclo que somos capazes de identificar e demarcar. Um exemplo disso é quando consideramos, para uma análise, uma demarcação temporal que inclua as primeiras ocorrências associadas a certa proposta pedagógica. Tal demarcação sustenta-se nos vestígios a respeito de uma ideia que circula, ao mesmo tempo em que está longe de contemplar outra série de manifestações que, a partir das fontes a que tivemos acesso, não fomos capazes de identificar.

Igualmente, a utilização de conceitos ou nomenclatura dos objetos que analisamos não podem ser tomados sem algum recurso analítico metuculoso. Bloch, ao discutir o problema do mito das origens, por exemplo, indica a fragilidade que se imporia às análises históricas, caso não se cumprisse certo expediente reflexivo para a utilização de expressões presentes nas fontes que utilizamos. Ele nos alerta que, a partir de suas práticas de

pesquisa, pode inferir que certas ideias, ao serem modificadas, mantiveram o uso de termos associados a outras ideias mais antigas, sem que os grupamentos sociais se ocupassem em descartar termos antigos. E, portanto,

Reproduzir ou decalcar a terminologia do passado pode parecer, à primeira vista, um procedimento bastante seguro. Choca-se, porém, na aplicação, com múltiplas dificuldades.

Em primeiro lugar, as mudanças das coisas estão longe de acarretar sempre mudanças paralelas de nomes. Este é o procedimento natural do caráter tradicionalista inerente a toda linguagem, assim como a pobreza de inventividade da qual sofre a maioria dos homens [...] Acontece de, reciprocamente, os nomes variarem, no tempo ou no espaço, independentemente de qualquer variação nas coisas.

(BLOCH, 2001, p. 136-137).

Ou seja, não se trata de usarmos os termos aplicados no passado sem lhes impor uma elaboração teórica que os ajuste ao objeto que nos é definido e que possui, a depender do contexto, certa polissemia. Mesmo a delimitação do território abarcado por seu objeto constitui-se em uma elaboração teórica, sendo adequado mencionar que, no trabalho do historiador, também a definição de limites físicos e geográficos de seu problema carece de uma invenção que o distancia das delimitações físicas e geográficas habituais ou oficiais.

Quando se tenta definir um projeto de história de caráter regional, por exemplo, a própria noção de região é utilizada de maneira mais ampla e flexível, como uma categoria delimitada pelo historiador, nem sempre coincidente com os limites geográficos e/ou políticos convencionais. Ela passa a ser definida, principalmente, em função de permitir ao pesquisador identificar uma certa “unidade” possuidora de uma determinada lógica interna que a singularize, ou, de outro modo,

Os elementos internos que dão uma identidade à região (e que só se tornam perceptíveis quando estabelecemos critérios que favoreçam a sua percepção) não são necessariamente estáticos. Daí que a região também pode ter sua identidade delimitada e definida com base no fato de que nela pode ser percebido um certo padrão de interrelações entre elementos dentro dos seus limites.

(BARROS, 2006, p. 463).

Para além disso, cabe acrescentar que escrever uma história regional não significa admitir ou ignorar o que lhe é externo, o mundo para além de seu “território de análise”, mas dar centralidade à região, como espaço delineado pela pesquisa, seja uma instituição escolar ou a comunidade em seu entorno, por exemplo, cumprindo o expediente de

iluminar o detalhe daquelas relações sociais peculiares ali praticadas. Ocupar-se do local, como já disse José D’Assunção Barros, não impossibilita ao historiador eventualmente “[...] compará-lo com outros espaços similares ou examinar em algum momento de sua pesquisa a inserção do espaço regional em um universo maior” (BARROS, 2004, p. 463).

Ou seja, mesmo quando há uma demarcação de âmbito territorial estabelecida pelo objeto de pesquisa, ela pode ser “subvertida” em função da análise pretendida, assumindo uma flexibilidade bastante imprópria quando consideramos o modo como os territórios geográficos e/ou políticos são definidos e conservados, o que evidencia ainda mais a diferença de natureza dessas delimitações.

* * *

Retomando o texto de Borba e Valdemarin, as autoras realizaram um diálogo com obras de Bachelard a respeito da filosofia da ciência, em que ele aponta para a necessidade de vigilância epistemológica associada ao racionalismo aplicado, que rompe com o antagonismo posto entre empirismo e o idealismo, estabelecendo a primazia da reflexão sobre a percepção.

O objeto percebido e o objeto pensado pertencem a duas instâncias filosóficas diferentes. Pode-se, então, descrever o objeto duas vezes: uma vez, como o percebemos; e uma vez como o pensamos [...] Esclarecer o percebido é simplesmente multiplicar as associações da percepção. Pelo contrário, esclarecer o objeto científico é começar um relato de nomenclatura progressiva. Todo objeto científico traz a marca de um progresso do conhecimento.

(BACHELARD, 1977 conforme citado em BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 27).

A partir dessa posição, remetem o leitor à apropriação dessa perspectiva bachelardiana no trabalho daqueles sociólogos mencionados, que reconhecem aí a possibilidade de diferenciar uma sociologia espontânea daquela rigorosa, segundo a qual, os fatos são definidos a partir da submissão às condições teóricas e epistemológicas e onde as “[...] operações mais elementares e, na aparência, as mais automáticas do tratamento da informação implicam escolhas epistemológicas e mesmo uma teoria do objeto” (BOURDIEU, CHAMBOREDON, & PASSERON, 1999 conforme citado em BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 28).

Trazendo essa reflexão para pesquisa científica no Campo da Educação, as autoras recorrem à discussão apresentada pela socióloga brasileira Miriam Limoeiro Cardoso, para quem “[...] a *realidade* sobre a qual a investigação científica se volta não é a realidade aprendida (sic) pelos sentidos, mas é a *realidade* feita *objeto científico*” (BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 29, grifos das autoras), sem pretender anular a presença da sociedade e, portanto, da história, sem as quais as análises produzidas correriam o risco de ser feitas a partir do que é aparente. Chamam atenção que “[...] esse processo de modificação do *status* de realidade perceptível para o de *objeto teoricamente construído*, no conjunto das análises de Cardoso, não pode ser pensado fora de condições histórico-sociais e epistemológicas já instituídas” (BORBA & VALDEMARIN, p. 30, grifos das autoras). Ou seja, “só considerando essas condições, a *realidade*, feita *objeto de conhecimento*, é transformada em *realidade* inteligível”, a qual se submete aos limites do conhecimento teórico existente, construída pela teoria, na relação sujeito-objeto (BORBA & VALDEMARIN, p. 30, grifos das autoras).

Em uma tentativa de síntese do diálogo entre as reflexões de Bourdieu *et al.* e Cardoso, as autoras esclarecem que “[...] o real sobre o qual o discurso científico *fala* não é o real dos sentidos, da experiência e da observação, mas o *real* que foi formulado teoricamente” (BORBA & VALDEMARIN, p. 31, grifos das autoras). Ao assumir-se tal perspectiva, segundo as autoras, não se está negando a complexidade do real. Ao contrário, admite-se, inclusive, que “a realidade que a pesquisa pretende conhecer permanece sempre mais rica do que a teoria que a ele se refere” (CARDOSO, 1976 conforme citado em BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 31) e, por isso mesmo, não pode pretender determinar de forma absoluta o processo de seu entendimento porque escapa, em certa medida, à teoria já posta.

Vejamos o que afirma Marc Bloch, em sua obra clássica – ainda que inacabada – *Apologia da História, ou, o Ofício do Historiador*. A complexidade da realidade não se submete ao conhecimento que a respeito dela é construído, ou seja, trata-se de uma impossibilidade de apreensão total do objeto, ainda que se reconheça que não é esse seu interesse.

Para fazer uma ciência, será sempre preciso duas coisas: uma realidade, mas também um homem. A realidade humana, como a do mundo físico, é enorme e variegada. Uma simples fotografia, supondo mesmo que a ideia dessa reprodução mecanicamente integral tivesse algum sentido, seria ilegível.

(BLOCH, 2001, p. 128).

No campo da História, reconhecemos a distinção entre a natureza do passado (realidade) e do objeto teoricamente construído (conhecimento histórico). Nesse caso, o conhecimento histórico se elabora mediado por exercícios analíticos, em sua interlocução com os vestígios do passado, que é seu ponto de referência, mas cujas identidades não se confundem nem se pretendem idênticas nem, tampouco, dissociadas: “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

A distinção entre o passado e o conhecimento histórico não diminui à medida em que se avança na produção historiográfica, uma vez que o passado não está submetido ao conhecimento histórico nem está diretamente acessível ao historiador. Ele continua a existir em sua dimensão concreta apenas nos vestígios que dele sobreviveram, produzidos e preservados, intencionalmente ou não, enquanto são elaboradas interpretações e aproximações possíveis de um novo objeto, que vai sendo construído à medida que perguntas são feitas e respondidas em relação ao ente real.

Como afirmou Bloch (2001, p. 75), “[...] os exploradores do passado não são homens completamente livres. O passado é seu tirano. Proíbe-lhes conhecer de si quaisquer coisas a não ser o que ele mesmo lhes fornece”.

Ou seja, nossas elaborações se realizam a respeito das experiências do passado, mas sobre as quais não temos acesso direto. Nosso acesso ao passado se dá mediado pelas elaborações de outros, que as produziram, voluntariamente ou não, tendo ou não a intenção de que esses vestígios fossem utilizados na produção das explicações dos períodos ou dos acontecimentos a que estiveram vinculados.

Dirão que, entre o que foi e nós, os documentos já interpõem um primeiro filtro? Sem dúvida, eliminam, frequentemente a torto e a direito. Quase nunca, em contrapartida, organizam de acordo com as exigências de um entendimento que quer conhecer. Assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa.

(BLOCH, 2001, p. 128).

Com isso, Bloch aponta para um limite estabelecido para a produção do conhecimento histórico que ultrapassa as questões elaboradas pelo pesquisador e seu exercício reflexivo: as interdições impostas pelas fontes. A respeito do que não foram

preservados vestígios, em sua ampla variedade de tipos escritos (cartas, jornais, revistas, relatórios, leis, etc.) e não-escritos (depoimentos, fotografias, monumentos, músicas, construções, etc.), o historiador não pode avançar, considerar, analisar, enfim, produzir explicações.

Ao lado disso, é razoável afirmar que reconhece-se a existência de outras perspectivas historiográficas pós-modernas, segundo as quais há mais que uma distinção entre a natureza do real e do objeto teoricamente construído:

[...] na lógica relativista à Hayden White, tão ciosa de libertar-se do fetichismo dos fatos, não há outra realidade a não ser esta, construída pelo historiador em função de sua sensibilidade, de sua ideologia e de sua cultura. Assim como se rejeita, em literatura, a fixidez do texto ou, em filosofia, a fixidez da linguagem, do mesmo modo, em história, acha-se banida a fixidez do passado, uma vez que uma “relatividade inexpugnável” decorre do recurso à narrativa histórica como meio de representação desse passado, todo “texto” tornando-se então “pretexto” e toda história, ficção.

(BÉDARIDA, 1998, p. 150).

A questão da verdade tornou-se há algum tempo uma questão de maior interesse dos historiadores que, quando identificados com perspectivas realistas, não se aliam com a posição afirmada acima. Esse debate foi enunciado para o campo da História da Matemática e da Educação Matemática, quando Dias (2012) apresentou o confronto entre as perspectivas realistas e antirrealistas e as implicações de cada uma delas para o trabalho do historiador como um dos problemas atuais para a produção de pesquisas da área.

* * *

Retornando, mais uma vez, ao trabalho de Borba e Valdemarin, as autoras defendem que, na perspectiva por elas abordada, há uma impossibilidade de separação absoluta do objeto teoricamente construído do objeto real. Elas tomam o modo como Cardoso sintetiza a questão nos seguintes termos: “No fundo é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade” (CARDOSO, 1976 conforme citado em BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 31). De acordo com a perspectiva apresentada no texto *A profissão de sociólogo*, “[...] o real não tem condições nem competência para falar de si nem para falar sobre si: ele só pode falar quando é interrogado” (BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 31, grifo das autoras). Tal afirmação

dialoga com o exercício que o historiador precisa realizar com seu material de trabalho, as fontes. Marc Bloch ironiza uma interpretação corrente à época em que escreveu *Apologia à história*, a respeito do que se pensava ser o trabalho do historiador. Sua posição nos interessa, na medida em que nosso trabalho não se constitui em uma crônica a partir das fontes, mas da nossa habilidade em problematizá-las, para além de checar sua autenticidade:

Muitas pessoas e mesmo, parece, certos autores de manuais fazem uma imagem surpreendentemente cândida da marcha de nosso trabalho. No princípio, diriam de bom grado, eram os documentos. O historiador os reúne, lê, empenha-se em avaliar sua autenticidade e veracidade. Depois do que, e somente depois, os põe para funcionar... Uma infelicidade apenas: nenhum historiador, jamais, procedeu assim. Mesmo quando, eventualmente, imagina fazê-lo.

Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los. [...] Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. No princípio, é o espírito. Nunca [em nenhuma ciência,] a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível.

(BLOCH, 2001, p. 78-79).

Essa posição me incita a fazer uma digressão da síntese apresentada pelas autoras, apontando para reflexões já presentes para os historiadores, desde a Escola dos Annales, que passam a ser sensíveis ao fato de que o documento “não fala por si mesmo” mas é problematizado ou “levado a falar” a partir das questões que lhe são colocadas pelo historiador, que as elabora a partir dos construtos teóricos que orientam seu trabalho de interpretação como, por exemplo, os “saberes elementares matemáticos”. Evidentemente, isso é mais óbvio se estamos tomando uma perspectiva em oposição à concepção positivista, cujas premissas assumem como possíveis a neutralidade ou a transparência das fontes.

Avançando a partir daí, emergem preocupações com a intencionalidade, por exemplo, que pode ser identificada em duas dimensões: a intenção do agente histórico presente no documento e a intenção do pesquisador ao se atentar para esse documento. Isso remete para a necessária responsabilidade na elaboração do objeto de pesquisa, que já começou desde a delimitação da questão de investigação e a definição dos documentos que elegeu como fontes de pesquisa.

A escolha das fontes é ou deve ser, mais uma vez, resultado de uma elaboração que seleciona, dentre o conjunto de vestígios do passado, aquelas que têm potencial

explicativo e podem contribuir com a explicação historiográfica pretendida, sob a ótica do historiador. Ou seja, tendo-se elaborado uma pergunta que se pretende responder ou, dizendo de outro modo, uma lacuna historiográfica que se pretende preencher, pode-se delimitar o conjunto de vestígios que poderão servir para mediar as interpretações que o historiador realizará a respeito do passado.

Voltando para o texto, as autoras destacam que Cardoso segue no esclarecimento da questão, atribuindo a ação de conhecer ao sujeito que conhece, àquele que busca o mundo e a realidade para transformá-los em objeto de pesquisa. Convém destacar que, para a autora, isso não significa que a realidade precise de um sujeito para existir. Apesar da possível controvérsia, Cardoso afirma que ela existe independentemente do sujeito, a quem fornece elementos que os sentidos podem captar, sem fornecer, contudo, o conhecimento de si. “Tudo o que ela consegue dizer sobre si não traz o conhecimento de si, o conhecimento do *real*. Tudo que ela consegue afirmar sobre si são *pré-noções*” (BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 31, grifos das autoras).

Segundo as autoras, o que precisa do sujeito para existir é o objeto de pesquisa, o objeto de conhecimento, que é resultado de um investimento da razão para que a realidade se torne inteligível, ou seja, para que as *pré-noções* sejam superadas pelos conceitos. Sem negar, é claro, que a razão também precisa do real: os exercícios analíticos propostos pelos pesquisadores somente se sustentados por uma relação com o real é que poderiam orientar a produção de um conhecimento que o tem como referência. Essa forma de entender o objeto de conhecimento conduz a uma forma própria de pensar os componentes da relação sujeito-objeto, em que esses dois polos da relação cognitiva assumem uma dimensão eminentemente teórica: um sujeito teórico (um sujeito que se volta para o real, mas o faz investido de construções teóricas) e uma realidade, constituída em um objeto teórico – como já explicado.

O processo de conhecimento, a partir dessa perspectiva, é um processo que tem seu início e seu fim no campo teórico. “[...] A dinâmica do conhecimento começa no *objeto teórico*, não começa nas aparências do fenômeno, não parte do real como tal e termina em outro *objeto teórico*, substancialmente diferente do *objeto teórico* do ponto de partida” (BORBA & VALDEMARIN, 2010, p. 34, grifos das autoras).

* * *

O propósito deste ensaio foi fazer, a partir da leitura do trabalho de Borba e Valdemarin (2010), algumas provocações associando questões do campo da epistemologia à natureza do trabalho do historiador da educação matemática e aos expedientes de produção do conhecimento histórico. Reconheço que muito mais longe se poderia ter ido, no que tange aos aspectos mencionados. Ademais, caberia, se fosse o caso, de fazer uma análise mais amíúde a respeito, realizar uma revisão teórica sistemática que, diante da natureza deste trabalho, não me ative.

Como disse no início, apresento reflexões que emergiram de uma leitura do referido texto, sem pretensões de esgotar a temática, mas tentando trazer alguns elementos do campo da historiografia que poderiam dialogar com o trabalho das autoras quando nos referimos à questão de como o historiador elabora seu objeto de pesquisa e como tal objeto emerge, desde as primeiras ações de investigação, como um objeto teórico, para usar a terminologia de Borba e Valdemarin. Ou, concluindo, para usar um vocabulário mais afeito à pesquisa em história, como – na perspectiva que se aproxima do trabalho mencionado – a natureza do exercício de produção de conhecimento histórico se constitui no campo teórico que possui uma relação de interdependência com as fontes, entendidos como vestígios que intermediam o contato do historiador com o passado, para que possa produzir suas explicações.

REFERÊNCIAS

- Barros, J. D'A. (2004). *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes.
- Barros, J. D'A. (2006). História, espaço e tempo: interações necessárias. *Varia História*, 22(36), 460-475.
- Bédarida, F. (1998). *As Responsabilidades do Historiador Expert*. In D. Julia, & J. Boutier, J. (Orgs.). *Passados Recompuestos; campos e canteiros da história*. (pp. 145-153). Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da História, ou, o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Borba, S., & Valdemarin, V. T. (2010). A construção teórica do real - uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 23-37.

Dias, A. L. M. (2012). Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e da Educação Matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, 14(3), 301-321.

Revel, J. (1998). História e Ciências Sociais: uma confrontação instável. In D. Julia, & J. Boutier, J. (Orgs.). *Passados Reconstituídos; campos e canteiros da história*. (pp. 79-90). Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV.