



Os Intelectuais, o Poder e a Educação Matemática: sedimentos em monumentos de pedra de nós mesmos

The Intellectuals, the Power and the Mathematics Education: sediments in stone monuments of ourselves

Filipe Santos Fernandes¹

Rosilda dos Santos Morais²

RESUMO

Neste texto, buscamos problematizar a nós mesmos, educadores matemáticos. Ao fazer um uso interessado da obra de Michel Foucault, promovemos uma discussão sobre sua potencialidade na pesquisa em História da Educação Matemática, especialmente no estudo dos processos históricos de constituição e de consolidação da Educação Matemática no cenário científico-acadêmico. Junto a fragmentos de narrativas obtidos com o auxílio do sistema computacional *Hemera*, disponível no site do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM), acercamo-nos de procedimentos que permitem gerar e gerir formas de existir do *educador matemático* – a posição subjetiva autorizada a produzir, divulgar e legitimar esse saber –, como a institucionalização e profissionalização da pesquisa e a constituição de redes de comunicação. Esperamos, por fim, que este texto traga contribuições com questões e abordagens para a História da Educação Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Educador matemático. História da Educação Matemática. Michel Foucault. Poder-Saber.

ABSTRACT

This text aims to problematize ourselves as mathematics educators. By making an interested using of Michel Foucault's work, we promote a discussion regarding his potential in the History of Mathematical Education's field, especially in the study of the historical processes of constitution and consolidation of Mathematics Education in the scientific-academic scenario. With fragments of narratives obtained with the aid of Hemera's computational system, available in the research group's website *História Oral e Educação Matemática* (GHOEM), we approach procedures that allow us generating and managing new ways of "existing" for the mathematics educator - the subjective position authorized to divulge and legitimize this type of knowledge –, such as the institutionalization and professionalization of research and the establishment of communication

¹ Doutor em Educação Matemática; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP-Rio Claro; Professor da Universidade Federal de Minas Gerais /UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO-UFGM). E-mail: fernandes.fjf@gmail.com

² Doutora em Educação Matemática; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP-Rio Claro; Professora da Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP, Diadema, São Paulo, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT). E-mail: rosildamorais7@gmail.com

networks. Lastly, we hope that this text might contribute with issues and approaches to the History of Mathematics Education.

KEYWORDS: Mathematics Educator. History of Mathematics Education. Michel Foucault. Knowledge.

Breve introdução

“É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.”
(Michel Foucault, em *Microfísica do poder*)

Este não é um texto³ sobre Michel Foucault, tampouco um texto sobre a Educação Matemática: trata-se de um texto sobre nós mesmos, educadores matemáticos. Na superfície de um processo que convertemos em preocupação histórica, pretendemos observar grãos ainda não sedimentados e, ao soprá-los, admirar sua leveza no ar antes de se tornarem solidificados.

Esperamos que as páginas a seguir possam promover outros olhares sobre nós mesmos, cortando-nos. Essa é a nossa única intenção e tarefa...

Entre o que você vê e o que você pode ver... Por que, aqui, Foucault?

“Porque só vemos esse reverso, não sabemos quem somos nem o que fazemos. Somos vistos ou vemos.”
(Michel Foucault, em *As palavras e as coisas*)

³ Este texto é uma composição e aprofundamento de trabalhos apresentados pelos autores no III Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática (FERNANDES, 2016a) e no III Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (FERNANDES, 2016b; MORAIS, 2016a).

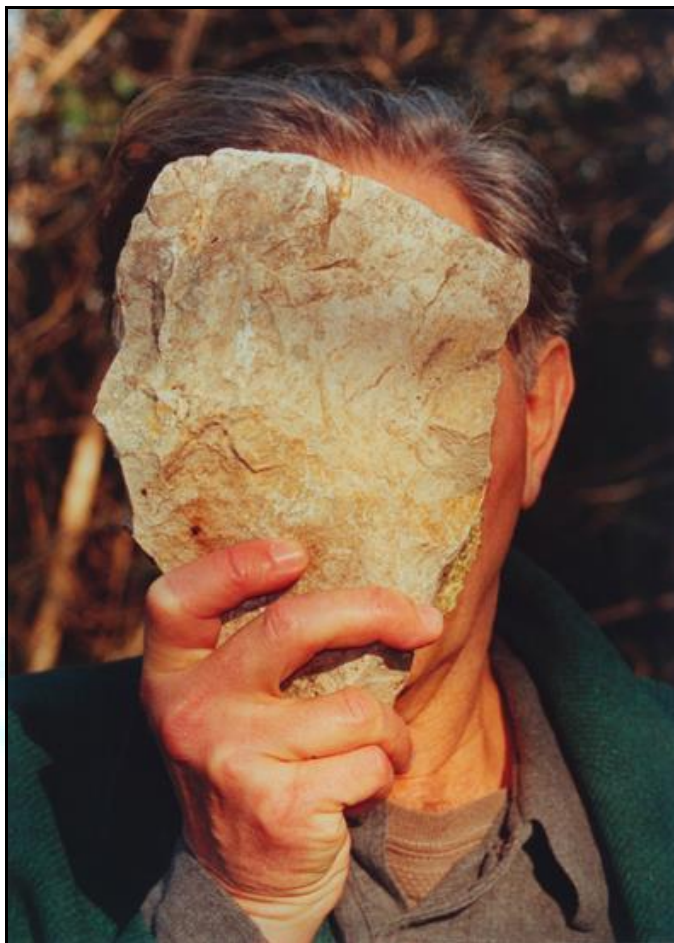


Figura 1. Jimmie Durham, *Autorretrato fingindo ser um monumento de pedra de mim mesmo* (Fotografia), 2006.

Acima, uma fotografia de Jimmie Durham, artista norte-americano que se vale de sua herança indígena para criar obras que desafiam a hegemonia do pensamento ocidental. As origens do artista estão fortemente expressas em seu trabalho e em sua vida política, participando, artisticamente e como ativista, de movimentos por direitos civis dos nativos americanos. Sua prática artística engloba escultura, instalação, desenho, vídeo, performance e fotografia e pode ser vista, muitas vezes, como uma extensão de seu ativismo político.

Ao olhar para a fotografia de Durham, propomos a seguinte pergunta: *O que você vê?* Dentre a infinidade de possíveis respostas, alguém, ao olhar as mãos de dedos vultosos e a roupa de aparência simples, poderia dizer que se trata de um trabalhador invisível à sociedade; outros, ao perceberem que é o próprio homem que segura a pedra que esconde o seu rosto, diriam que os medos e receios de alguma forma de repressão social fazem com que o homem da imagem tome tal atitude; tantos talvez afirmariam que a imagem está ligada a algum movimento social, ainda que não identificável.

Contudo, o que vemos na fotografia é uma pessoa – em seu sentido mais amplo e geral – que segura uma pedra que esconde o seu rosto. Qualquer inferência diferente dessa já é parte de um jogo de negociações que não é próprio do *ver*, mas das interpretações daquilo que *vemos*: o que *podemos ver*. Ser do sexo masculino, trabalhador, de posição humilde ou socialmente repreendido são algumas das leituras que podemos propor a partir de nossos estados, de nossos sentidos, de nossas disposições corporais ou, como nos diz Larrosa (2005, p. 18), a partir da “qualidade de nossas estranhezas”.

É justamente com essa questão que pretendemos trabalhar: existe, ao menos no modo como entendemos, uma diferença considerável entre *o que você vê* e *o que você pode ver*. Não entraremos em um debate sobre as infinitas possibilidades de ver ou ler – afinal, diria Nietzsche que toda leitura é uma leitura de classe –, mas gostaríamos de chamar a atenção para a inclusão do *pode* no modo como formulamos a pergunta: incluir essa palavra é admitir uma flexão do saber ao poder. Assim, o que *sabemos* da fotografia está intimamente ligado a um enredo anterior, como, talvez, a posição de expectador que recebeu algumas informações sobre a vida e a obra de Durham, especialmente enfatizando seu compromisso com os direitos de grupos minoritários.

Aqui repousa uma das considerações sobre o pensamento de Foucault que buscaremos tratar ao longo deste texto. O autor, em diversas obras e momentos, toma a indissociabilidade entre o saber e o poder como hipótese central do seu trabalho. Em um dos livros em que essa relação é problematizada, *Vigiar e Punir*, de 1975, Foucault escreve: “temos que admitir que o poder produz saber [...], que saber e poder estão diretamente implicados; que não há constituição de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1975, p. 161).

O poder na obra de Foucault, contudo, não pode ser entendido apenas como a instituição, o Estado ou a lei, já que a preocupação do autor não recai sobre *o que é* o poder, mas sobre como ele atua. “Não mais o poder jurídico, em sua face visível e repressiva, mas o poder positivo, invisível, molecular, atuando em todos os pontos do social, constituindo redes de relações das quais ninguém escapa” (RAGO, 1995, p. 77). Assim, para Foucault, o poder provém de tudo, é fruto de relações e funciona e se exerce em rede. “Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem o não possui” (FOUCAULT, 2012, p. 75). Em outros termos,

poderíamos dizer que o poder não se aplica aos indivíduos, mas passa pelos indivíduos. Somos também efeitos e agentes de poderes e de saberes; somos e mobilizamos cotidianamente mecanismos sutis visando conservá-lo.

Portanto, quando incluímos a palavra *pode* e perguntamos “o que você *pode* ver?”, buscamos questionar a ideia de que o saber é produzido apenas em uma atividade de conhecimento a partir de um sujeito que conhece, um sujeito epistêmico. De um modo distinto, o que defendemos com essa inclusão é que a trama *poder-saber* define os processos e as lutas que constituem o conhecimento e suas formas de expressões possíveis, mesmo quando esse saber é, de alguma forma, arredo ao poder. Nesse sentido, Foucault defenderá que

Essas relações de poder-saber não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 1975, p. 161).

É por isso que a filosofia de Foucault tanto tem a ver com uma historiografia. Dadas as questões do autor, é inapropriado pensar a atualidade sem considerar a conformação histórica que é solo e que permite a emergência e a legitimação de saberes e poderes. Essa conformação não tem a ver, porém, com uma tentativa de desvelar a verdade ou mesmo de levantar as contradições do discurso verdadeiro em um determinado tempo e espaço. Diríamos que Foucault não propõe uma analítica da verdade, estudando os modos como o conhecimento verdadeiro é possível, mas uma *ontologia do presente*, uma crítica de nossa atualidade na relação com a produção da verdade em uma dimensão histórica. Interessa uma verdade fabricada, inventada e revestida pela trama poder-saber, estudada por Foucault, por exemplo, junto aos sistemas jurídicos e prisionais, na emergência da medicina social ou das formas da sexualidade.

Esse modo de se colocar diante da historiografia tem desdobramentos diretos para pensar a história das ideias, do pensamento ou da ciência. Primeiro, porque sua proposta é a de partir das práticas para os objetos, pensando “como haviam sido instituídas culturalmente as referências paradigmáticas da modernidade em relação ao próprio social, à posição dos sujeitos, ao poder e às *formas de produção do conhecimento*” (RAGO, 1995, p. 72. Destaque nosso). O que interessa não é tomar um objeto e, a partir dele, mostrar por quais meios havia se manifestado ou modificado em diferentes tempos e espaços, mas de chegar ao objeto junto

às práticas que o permitiram emergir como preocupação histórica. Nas palavras de Veyne (apud RAGO, 1995, p. 75): “Tal é o sentido da negação dos objetos naturais: não há, através do tempo, evolução ou modificação de um mesmo objeto que brotasse sempre no mesmo lugar. [...] Como diria Deleuze, as árvores não existem: só existem rizomas”. Um objeto só ganha historicidade na medida em que o historiador, a partir de um problema, possa articulá-lo a uma rede de conceitos, também eles históricos. Assim, no lugar do objeto, Foucault opera com a ideia de *objetivação*, o modo como determinados domínios de objetos se constituem e se inscrevem em uma determinada época.

O segundo desdobramento relaciona-se ao sujeito, já que a ontologia do presente nos convida a uma ontologia histórica de nós mesmos. Trazendo a ideia de *subjetivação*, Foucault nos faz ver que o sujeito, tal como o conhecemos, como fundamento e objeto do conhecimento, não passa de uma invenção muito recente.

Atualmente, quando se faz história – história das ideias, do conhecimento ou simplesmente história – atemo-nos a esse sujeito de conhecimento, a este sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constituiu no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado por ela. [...] Ora, a meu ver isso é o que deve ser feito: Isto é, em minha opinião, o que deve ser levado a cabo: a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais (FOUCAULT, 2002, p. 10-11).

É nesse sentido que compreendemos que a constituição e consolidação da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico têm uma dimensão histórica a ser enfrentada. O estudo dessa dimensão passa, inevitavelmente, por movimentos que dizem dos processos pelos quais determinados objetos e sujeitos são dados como naturais e necessários. Trata-se de mostrar que o engendramento de saberes e que a emergência dos campos disciplinares não passam apenas pelo aparecimento de novos objetos, conceitos, técnicas, metodologias, no sentido de uma história “epistemológica”, mas também faz nascer novas formas de sujeito. “O próprio sujeito tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história” (FOUCAULT, 2002, p. 8). Perseguir essas modulações de sujeitos junto à Educação Matemática é o que pretendemos neste texto.

Das geografias do passado, uma superfície

“Fazer uma leitura na superfície, o que não significa dizer superficial.”
(Alfredo Veiga-Neto e Tatiana Luiza Rech, em *Esquecer Foucault?*)

A posição da Educação Matemática no cenário científico-acadêmico brasileiro é marcada por diferentes caracterizações, em uma composição eclética e heterogênea (MIGUEL et al., 2004). Ainda que não sejam estabelecidos um conjunto de objetos, de métodos, um grupo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e instrumentos de pesquisa – o que nos permitiria, aos modos de Foucault, circunscrevê-la como uma *disciplina* –, a Educação Matemática é uma área de pesquisa com nítidas materialidades: existem pesquisadores, grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, sociedades organizadas e reconhecimento por parte das agências de fomento à pesquisa e de órgãos governamentais voltados a esse fim.

À primeira vista, seria difícil compor nestas páginas um estudo profundo das condições de produção e circulação desse discurso em suas diferentes materialidades. Por isso, importa-nos mais intensamente como essas materialidades tencionam nossas preocupações com os processos históricos de constituição e de consolidação da Educação Matemática no cenário científico-acadêmico, especialmente quando associados aos procedimentos que permitem gerar e gerir formas de existir do *educador matemático*, a posição subjetiva institucionalizada e autorizada a produzir, divulgar e legitimar esse saber. Trata-se, como nos diz Albuquerque Jr. (2007), de construir uma geografia do passado, delineando as paisagens, os relevos e as superfícies formadas pelo acúmulo minucioso de sedimentos de memórias, linguagens e subjetividades.

Devemos aprender com outro poeta, como tu, chamado Michel Foucault, que a História deve tratar das discontinuidades que nos constituíram, da multiplicidade de experiências disparatadas e sem roteiro próprio que tornou possível ser como somos; que a História deve descrever os desenhos, o relevo formado pelo depósito constante de camadas de discursos, pela sedimentação das memórias em textos e em todas as formas de linguagem, que, ao se acumularem, como cisco se acumula em pés de parede formando monturos, produzem uma geografia do passado, dão a ele consistência de pedra, de bronze ou de granito, dificultando a percepção de pequenos grãos, dos pequenos sedimentos, dos pequenos gestos, de múltiplas ações, reações, conflitos, peijas, sonhos, vidas que o constituíram como unidade de fato e de sentido (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 87).

Antes de dizer do modo como buscamos construir uma *nossa* geografia, gostaríamos de retomar um dos elementos da obra de Jimmie Durham ainda não trabalhado neste texto, seu título: *Autorretrato fingindo ser um monumento de pedra de mim mesmo*. Uma pessoa disfarça sua face, finge ser um marco, edifica-se como um monumento. Do ponto de vista de certas operações historiográficas, o monumento é o triunfo das identidades: ele firma sujeitos e acontecimentos, define a unicidade de se relacionar com o passado e narrar o vivido.

Para Foucault (2008), por longos períodos, a história ocupou-se da conversão de monumentos em *documentos*, em “matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros”, indagando-os não apenas sobre o que queriam dizer, “mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Aqui, repousa a crítica foucaultiana do documento:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo era que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Diferentemente, quando propomos, com Foucault, um olhar para sedimentos de memórias, linguagens e subjetividades, traçando uma *nossa* geografia do passado, buscamos evidenciar relações que mostram como esse monumento, ainda que em sua aparente solidez e consistência, foi formado a partir do depósito cuidadoso de pequenos sedimentos. Ao fazer levantar alguns desses sedimentos, soprando-os com as teorizações foucaultianas, esperamos percorrer superfícies que definem modos de *ser educador matemático*, em um processo no qual os sujeitos se estabelecem em relevos diversos, no minucioso acúmulo de diferentes grãos. Trataremos de exercer, como sugere Albuquerque Júnior (2004, p. 87), “uma atividade

de simulação, de ficção, de representação, de construção de máscaras que permitem dar um rosto, uma fisionomia, uma presença, uma aparência ao mundo e aos seres”.

Assim, nosso interesse é percorrer alguns sedimentos de memórias, linguagens e subjetividades buscando compor – em um sentido artístico, como o de um escultor – as superfícies que desenham esse monumento de nós mesmos, educadores matemáticos. Pretendemos neste texto observar alguns relevos, lisuras, ranhuras e fissuras de um monumento de pedra que edificamos para dizer o que somos e como somos, aproximando-nos da ambiciosa tarefa – ainda que lacunar, imprecisa e distante – de uma *ontologia histórica de nós mesmos*.

Os sedimentos aqui trabalhados ganham materialidade junto a uma coleção de fragmentos de entrevistas realizadas com educadores matemáticos e disponibilizadas pelo sistema computacional *Hemera*, que apresentaremos a seguir.

Em seu trabalho de doutorado, Fábio Donizeti de Oliveira (OLIVEIRA, 2013) enfrentou o desafio de operar, ao mesmo tempo, com uma grande quantidade de narrativas sem abandonar a marca qualitativa inerente ao processo de constituição de novas narrativas. Para tanto, criou-se um sistema computacional, o *Hemera*, que organiza textualizações de entrevistas e permite ao usuário selecionar temas-chave para a criação de textos, sem perder de vista a integralidade das textualizações disponibilizadas no sistema, obtidas a partir de intenções de pesquisas distintas e, portanto, com questões e modos de produção singulares a serem preservados⁴. O sistema *Hemera*, como insistentemente enfatizado por Oliveira (2013), não analisa ou compõe narrativas (essa é uma função do usuário), mas permite a operacionalização de uma grande quantidade de fontes narrativas, todas elas, até o momento, produzidas em trabalhos do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM). O *Hemera* está disponível para consulta no site do GHOEM⁵.

Realizamos uma busca no *Hemera* pelo tema-chave *Educação Matemática* em trabalhos de qualquer nível, ano de conclusão, depoimento ou pesquisador. Essa busca gerou um documento com duzentos e quarenta e seis parágrafos de dez trabalhos distintos. Esses

⁴ Uma discussão sobre as possibilidades e os limites do *Hemera* pode ser consultada em Oliveira e Garnica (2016).

⁵ O Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) é um grupo interinstitucional que congrega pesquisadores de diversos estados brasileiros. Ao criar laços com formas de expressão não tradicionais, reguladas ou não pelos procedimentos da História Oral, o grupo busca tatear tratamentos diferenciados de pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Esses laços têm, fundamentalmente, a narrativa como foco, sendo seus limites e potencialidades explorados para a produção de seus trabalhos. Os textos do grupo, bem como o sistema *Hemera*, podem ser consultados em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/>

parágrafos, nossos sedimentos de memórias, linguagens e subjetividades, configuram-se como pequenas materialidades que permitem vislumbrar uma superfície de um monumento de nós mesmos, educadores matemáticos.

Para a leitura e mobilização desses fragmentos de narrativas, fazemos um *uso interessado de Foucault* (VEIGA-NETO; RECH, 2014), tomando em pedaços suas ferramentas conceituais e colocando-as a funcionar junto aos nossos interesses. No limite, buscamos exercitar as seguintes questões: *Como os escritos de Michel Foucault disparam questões que possibilitam problematizar a constituição e consolidação da Educação Matemática? Qual a contribuição da obra Foucault para pensar e praticar a história da Educação Matemática?* Nas cercanias dessas problematizações, damos continuidade a este texto.

Uma superfície. Em um sopro-Foucault, sedimentos em leveza dançam pelo ar...

“Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa.”
(Michel Foucault, em *Sexo, poder e política de identidade*)

De acordo com Hofstetter et al. (2013)⁶, o final do século XIX e o início do século XX marcam, no campo pedagógico, “a emergência de novos atores individuais e coletivos nos diferentes postos, com diferentes perfis e atribuições e com produções contrastantes” (p. 79). É nesse contexto que, segundo os pesquisadores, são esboçadas as primeiras posições subjetivas que, após sua institucionalização no século XX, resultariam nos chamados *especialistas em educação*. Junto a esse contexto, configuram-se no espaço científico-acadêmico processos de formação, especialmente concernentes às escolas de nível superior, que atuam “poderosamente da produção de novos saberes no campo pedagógico” (p. 80), compondo uma *base institucional* para a produção, seleção e circulação de discursos sobre a educação. Para Hofstetter e Schneuwly (2014, p. 28),

⁶ É importante destacar que os trabalhos de Hofstetter et al. (2013) e Hofstetter e Schneuwly (2014) discutem a emergência de campos disciplinares em espaços científico-acadêmicos, como a Educação. No cenário brasileiro, há trabalhos que buscam entender a Educação Matemática como uma prática social em vias de disciplinarização. Uma discussão nessa direção pode ser encontrada em Miguel et al. (2004) e Morais (2016b). Aqui, usaremos o termo *área* para fazer referência à prática social Educação Matemática em suas vias de constituição como campo disciplinar. As traduções apresentadas de fragmentos das obras de Hofstetter et al. (2013) e Hofstetter e Schneuwly (2014) foram realizadas por membros do Grupo de Pesquisa História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT) e estão em vias de publicação.

Uma disciplina emerge e se desdobra via a conquista de uma *base institucional permitindo a profissionalização da pesquisa*, que se concretiza pela institucionalização de postos, cadeiras, laboratórios, centros, garantindo a criação de um corpo de profissionais especializados no domínio.

Um primeiro aspecto que marca o movimento de leitura dos fragmentos é a dificuldade em fixar – ainda que fosse nosso interesse – uma origem que dataria a conquista de uma base institucional para a Educação Matemática. Embora a emergência da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico brasileiro tenha acontecido mais fortemente em meados da década de 1980 – considerando que nessa época tenha se intensificado “a institucionalização de postos, cadeiras, laboratórios, centros”, tal como destacado por Hofstetter e Schneuwly (2014) –, em períodos anteriores já era notória a articulação de grupos de estudos e pesquisas preocupados com temáticas que, talvez apenas aos olhares do presente, estariam ligadas à Educação Matemática ou educação matemática⁷. Em entrevista concedida à pesquisa de Silva (2006, p. 179-180), a professora Arlete de Jesus Brito parece reforçar a possibilidade de arbitrar essa origem.

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

O que não existia era institucionalização – É interessante relacionar elementos do depoimento acima com aqueles presentes no depoimento da professora Manhúcia Perelberg Líberman, também concedido à pesquisa de Silva (2006, p. 89-102). Ao mesmo tempo em que a professora Arlete faz uma leitura do período anterior à década de 1980 como um momento em que se reconheciam produções em Educação Matemática, delineando as primeiras feições de um campo disciplinar emergente, a professora Manhúcia parece seguir

⁷ Valente (2013) faz uma distinção entre “Educação Matemática” e “educação matemática”. Esse pesquisador afirma que “a primeira expressão designa o recente campo acadêmico, lugar de investigações sobre ensino e aprendizagem da Matemática. Uma referência fundadora, no Brasil, desse campo pode ser dada pela criação da SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática, no ano de 1988. A segunda expressão remete aos processos de ensino e aprendizagem da Matemática desde tempos imemoriais, constituindo-se, assim, em tema de pesquisa dos estudos relativos à história da educação matemática. De todo modo, a distinção se faz necessária para que não se pense que por ‘história da educação matemática’ estivessem apenas alocados os estudos pós-anos 1980, ou mesmo restritos à história do campo de pesquisa” (p. 24).

outro caminho: o reconhecimento da área, ainda que turva ou difusa, ocorre junto ao processo de institucionalização da temática, evidenciado especialmente na criação dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil e no crescente número de projetos financiados.

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

Quando nos aproximamos dos fragmentos do documento produzido pelo *Hemera*, a questão da criação de uma base institucional, a *institucionalização*, aparece em dois sentidos – ou, ao menos, os dois mais fortemente marcados. Uma delas diz respeito à associação entre institucionalização e *financiamento*, insinuando que o processo de inserção da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico brasileiro se deu junto ao aumento no número de projetos financiados. Essa posição surge em outros dois depoimentos concedidos à pesquisa de Silva (2006). Primeiro, na fala do professor Antonio José Lopes Bigode (SILVA, 2006, p. 19) que, ao comentar sobre as ações do Centro de Educação Matemática (CEM), usa o termo *estabilização* para dizer da associação entre institucionalização e financiamento, sugerindo, assim, processos de consolidação da área.

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

Segundo, na entrevista concedida pelo professor Paulo Sérgio de Oliveira Neves (SILVA, 2006, p. 208), que relaciona a institucionalização da Educação Matemática com a abertura de financiamento na esfera pública para projetos da área e que destaca a espaço universitário como o principal meio para a institucionalização de uma área do conhecimento.

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

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

Há nos depoimentos, ainda, um sentido atribuído ao termo institucionalização que o relaciona à *profissionalização*. Especialmente no que se refere à profissionalização da pesquisa, aparece em um sentido muitas vezes marcado pelas alusões à criação dos primeiros programas de pós-graduação específicos em Educação Matemática. Ainda segundo Paulo Sérgio de Oliveira Neves (SILVA, 2006, p. 229):

A Educação Matemática se profissionalizou. Que bom que essas pessoas estão aí nesses lugares. Se elas não tivessem seria pior, não teria espaço para nós. (Paulo Sérgio de Oliveira Neves)

Espaço para nós – Ainda que exista uma compreensão da profissionalização da pesquisa pautada na possibilidade de construção de espaços institucionais para a Educação Matemática, há depoimentos que apontam a dificuldade de compreensão daquilo que subsidiaria essa base institucional e, conseqüentemente, a configuração de um profissional em seu interior. Essa posição é percebida na fala de Marisa Resende Bernardes, concedida à pesquisa de Souza (2006, p. 37):

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

Um grupo particular denominado “educadores matemáticos” – A constituição de uma base institucional como meio de construção de espaços para a Educação Matemática implica não somente a operacionalização de espaços físicos, mas também o estabelecimento de uma posição subjetiva que passa a atuar não só como procedimento de produção do discurso, mas também de limitação das pessoas autorizadas a proferi-lo e de sujeição a certos enunciados.

Assim, mesmo sendo evidente e crescente, em períodos anteriores à década de 1980, a organização de núcleos de pesquisa dedicados a pensar a relação entre ensino, educação e matemática em programas de pós-graduação brasileiros, a criação de programas específicos

em Educação Matemática traz ao espaço científico-acadêmico uma nova dinâmica implicada pela a formação e circulação de mestres e doutores em Educação Matemática. Nesse sentido, junto à emergência de um *discurso permeado por relações de poder*, assiste-se também ao aparecimento de um *grupo particular denominado “educadores matemáticos”*.

A partir da disseminação de programas de pós-graduação específicos, a formação passa a ser um elemento fundamental para inclusão e participação em uma comunidade que atua na produção, seleção e difusão de saberes da e sobre a Educação Matemática. A instituição escolar, seja na forma de qualificação pessoal ou profissional, como nos diz Foucault, atua no aparelhamento dessa segregação discursiva, construindo um corpo de profissionais especializados em torno de certas problemáticas. Nas palavras do autor:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1999, p. 44-45)

Identifica-se, então, o fortalecimento crescente da profissionalização acompanhando do desenvolvimento do sistema escolar, dinamizando a produção de saberes na e sobre a área. Todavia, essa profissionalização, pouco a pouco, configura-se na apropriação de novos saberes, objetivados. Ela vai sendo realizada por outras pessoas, como professores, pesquisadores, projetos e grupos de pesquisa, e por outros meios, aperfeiçoando e desenvolvendo fortemente os saberes que lhe dizem respeito (HOFSTETTER et al., 2013).

Assim, a profissionalização por meio da educação parece aglutinar diferentes e sutis mecanismos para seu estabelecimento: não só programas de pós-graduação específicos são criados, mas outros aparelhos de segregação são colocados em funcionamento, como a criação de *postos específicos* de atuação em espaços universitários acarretada, especialmente, pela formação e circulação de mestres e doutores no país. Sobre esse movimento, destacamos um fragmento da entrevista com Romulo Campos Lins para a pesquisa de Rolkouski (2006, p. 97):

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

Das primeiras contratações especificamente da Educação Matemática – Ainda que não apresente uma discussão sobre os pormenores do concurso, o trecho acima diz de uma inserção de educadores matemáticos em espaços universitários por meio de editais específicos para a área. Essa observação nos leva a considerar duas questões, especialmente: a primeira, pensar os espaços políticos da Educação Matemática, já que as discussões que envolvem a distribuição de vagas podem contribuir com informações sobre os enfrentamentos da inserção e da movimentação da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico; a segunda, tratar das representações do educador matemático, observando os saberes – delineados, por exemplo, pelos programas dos concursos ou pelas disciplinas às quais esses editais se destinam – que são atrelados a esses profissionais por meio dessas contratações. Esses elementos, ainda que não sejam capazes de caracterizar a Educação Matemática, dizem de um estabelecimento de um discurso que descreve, mesmo que local e provisoriamente, esse saber em meio às relações de poder próprias de certos espaços.

Como discutimos, a criação de programas de pós-graduação específicos em Educação Matemática permite novas paisagens a nossa geografia, especialmente as subjetivas; paisagens que não são, evidentemente, as únicas.

Ainda com base em Hofstetter e Schneuwly (2014, p. 28), podemos destacar outros elementos que subsidiam a composição de uma base institucional para a emergência de um campo disciplinar. Um desses elementos é a *constituição de redes de comunicação*, como “associações de pesquisadores, de manifestações científicas (congressos, seminários etc.) e, sobretudo, de suportes editoriais (especialmente revistas) que permitem a construção de uma comunidade de cientistas trabalhando em torno de mesmas problemáticas”.

Em depoimento concedido à pesquisa de Silva (2006, p. 72-73), a professora Anna Franchi, ao contar sobre as modificações que aconteciam no espaço universitário com a inserção e movimentação da Educação Matemática, diz:

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

Porque antes de mil novecentos e oitenta e sete... – O que se destaca nesse fragmento é a constituição de redes de comunicação pelas quais o discurso pode circular; redes que têm a

função de “determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1999, p. 36-37). Consolidam-se processos para que ninguém entre na ordem do discurso sem satisfazer a certas exigências ou qualificações. Dessa rede enfatizamos dois de seus nós, apontados no fragmento acima: a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e de revistas especializadas.

Ao traçar um percurso histórico de criação da SBEM, Pereira (2005) destaca um tensionamento desse processo: por um lado, um grupo que defendia a presença de professores da Educação Básica na formação da Sociedade, definindo seus modos de funcionamento e, por outro, aqueles que defendiam que um grupo de doutores deveria assumir tal tarefa. Ainda que esse tensionamento não seja aprofundado no trabalho de Pereira, fica evidenciada uma discordância aparentemente associada às posições subjetivas dos sujeitos que podem compor a sociedade.

Como destaca Foucault (1999, p. 39), há um conjunto de processos com o objetivo de “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-lo somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição”. A criação de revistas especializadas, como o *Boletim GEPEN* (1976), o *Boletim de Educação Matemática – BOLEMA* (1985) e da revista *Zetetiké* (1993), parece atuar fortemente junto a esse objetivo, garantindo um suporte editorial de circulação do discurso.

Esse processo de circulação vincula-se fortemente ao processo de profissionalização por meio da educação anteriormente discutido, atuando em duplo papel. Primeiro, autorizando apenas a circulação dos discursos proferidos por um grupo limitado de sujeitos, segregando-os e vinculando-os a um conjunto de enunciados coerentes e identificados como tendências que servem como modelos ou críticas às práticas dominantes (CARNEIRO, 2000). Segundo, que a autorização e a valoração do próprio grupo são pautadas na circulação dos discursos proferidos, tanto em termos qualitativos como quantitativos.

Assim, no caso da Educação Matemática, sociedades foram e são organizadas; eventos vão definindo e doutrinando o que pode e deve ser dito, produzido ou pensado. Delimita-se, assim, uma doutrina de pesquisa que produz modos de atuar específicos de um grupo, seus caminhos e discursos basais. Para Hofstetter e Schneuwly (2014, p. 28-29),

Esta infraestrutura institucional e comunicacional condiciona a *renovação dos conhecimentos*, instituindo o campo como empreendimento coletivo de pesquisa; esta produção de conhecimentos passa pela elaboração e

aperfeiçoamento contínuo de conceitos e modelos teóricos, bem como das metodologias de coleta e análise de dados no domínio, respondendo aos critérios de legitimidade científica dos quais depende o reconhecimento social e científico da disciplina.

Em outra direção, Foucault nos convida a pensar a trama poder-saber que define tal coletividade e seus modos de produção do conhecimento. Elaborar compreensões sobre o processo de constituição e consolidação da Educação Matemática passa, aqui, pelo questionamento de diferentes vetores envolvidos na inserção e na movimentação da Educação Matemática no espaço científico-acadêmico brasileiro, implicando a produção de modos próprios de operar historiograficamente, entre questões e abordagens. Em meio aos sedimentos apresentados, entendemos que a história da Educação Matemática pode ser produzida junto a elementos *mesquinhos*, aqueles usualmente ignorados pelas operações historiográficas tradicionais.

O historiador não deve temer as mesquinhas, pois foi de mesquinhas em mesquinhas, de pequena em pequena coisa, que finalmente as grandes coisas se formam. À solenidade de origem, é necessário opor, em bom método histórico, a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções (FOUCAULT, 2002, p. 16).

Como escultores em seu fazer artístico, interessa-nos a incessante tarefa de construir um monumento de pedra, o *educador matemático*, talhando superfícies e reunindo os sedimentos que lhe dão forma e que lhe permitem uma presença junto a outros monumentos forjados nas dimensões mais meticulosas e mesquinhas do espaço científico-acadêmico, como a institucionalização e profissionalização da pesquisa e a constituição de redes de comunicação. Essas dimensões podem ser delineadas, como vimos, na dinamicidade dos programas de pós-graduação; na circulação de livros, revistas científicas, editores e editoras; nos editais de concursos de professores e nos programas das disciplinas a que esses editais se destinam; nas atas departamentais; nos processos e registros bibliotecários; nas demandas políticas, educacionais e sociais. Uma tarefa que exige, como nos ensina Foucault (1998), uma minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, *que exige paciência...*

Encerrando: Manoel de Barros

*Pedra sendo
Eu tenho gosto de fazer no chão.
Só privo com lagarto e borboletas.*

*Certas conchas se abrigam em mim.
 De meus interstícios crescem musgos.
 Passarinhos me usam para afiar seus bicos.
 Às vezes uma garça me ocupa de dia.
 Fico louvoso.
 Há outros privilégios de ser pedra:
 a – Eu irrito o silêncio dos insetos.
 b – Sou batido de luar nas solitudes.
 c – Tomo banho de orvalho de manhã.
 d – E o sol me cumprimenta por primeiro.*

(Manoel de Barros, *A pedra*)

Não há problema em ser pedra, adverte Manoel de Barros. Há certo gosto em fazer no chão, em privar, em abrigar, em se fazer interstício, em ser usado ou ocupado. Em meio à solidez e à lisura, é preciso sensibilidade para ver poros, fissuras, ranhuras – ver o sol cumprimentá-lo por primeiro.

Neste texto, buscamos exercitar essa sensibilidade e ver no monumento de pedra *educador matemático* sedimentos que dizem de processos históricos que, nas dinâmicas de uma sociedade marcada pela disciplina e pelo controle, determinam sua existência. Nosso olhar para esses processos apontam para a necessidade de construção de uma agenda de investigação que se dedique ao estudo da posição científico-acadêmica da Educação Matemática no Brasil, abrindo frentes de pesquisa que assumam o cuidado da comunidade com seus modos de constituição e consolidação junto à trama poder-saber.

É necessário destacar que este trabalho configura-se apenas como um primeiro exercício e que se situa, portanto, em um espaço de problematização que ainda merece ser cuidadosamente pensado. Esperamos, contudo, que os esforços aqui empreendidos sejam suficientes para incentivar ações nessa direção, visando cuidar dos caminhos pelos quais nossa comunidade tem percorrido.

Referências

ALBUQUERQUE JR., D. M. **História:** a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História. Bauru: EDUSC, 2007.

ALBUQUERQUE JR., D. M. A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. **Anos 90**, v. 11, n. 19/20, p. 79-100, jan./dez. 2004.

CARNEIRO, V. C. G. Educação Matemática no Brasil: uma meta-investigação. **Quadrante**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 117-140. 2000.

FERNANDES, F. S. A produção científico-acadêmica em Educação Matemática no Brasil: rumos, rumores e possibilidades de histórias. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3, Belém. **Anais...** Belém: SBHMat, 2016a. p. 1786-1798.

_____. Entre o que você vê e o que você pode ver: Michel Foucault e a posição científico-acadêmica da Educação Matemática no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3, São Mateus. **Anais...** São Mateus: SBHMat, 2016b. p. 90-97.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Tradução de R. C. M. Machado e E. J. Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5. ed. Tradução de L. F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. 13. ed. Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines. In: ENGLER, B. (Org.). **Disziplin-Discipline**. Fribourg: Academic Press, 2014. p. 27-46.

HOFSTETTER, R. et al. Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces em main – L'irrésistible institutionnalisation de l'expertise dan la champ pédagogique (XIXe. – XX siècles). In: BORGEAUD, P. et al. (Orgs.). **Figuras et pratiques d'experts. La Fabrique de savoirs - Figures et pratiques d'esperts**. Chêne-Bourg : L'ÉQUINOXE Collection de sciences humaines, 2013. p. 79-116.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MORAIS, R. S. A matemática do ensino primário nos anais da I Conferência Nacional de Educação (1927) – fragmentos do passado sob a lente da perspectiva foucaultiana. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3, São Mateus. **Anais...** São Mateus: SBHMat, 2016a. p. 110-119.

_____. Elementos de disciplinarização da Educação Matemática como campo de pesquisa: a resolução de problemas em questão. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 447-459. 2016b.

OLIVEIRA, F. D. **HEMERA**: sistematizar compreensões, possibilitar narrativas. 2013. 176 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2013.

OLIVEIRA, F. D.; GARNICA, A. V. M. Hemera: uma proposta para a sistematização eletrônica de narrativas. **Revista História Oral**, v. 19, n. 1, p. 59-79. 2016.

RAGO, M. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, São Paulo, n. 7, v. 1-2, p. 67-82. 1995.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática**: (im)possibilidades de leitura. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

SILVA, H. **Centro de Educação Matemática (CEM)**: fragmentos de identidade. 2006. 448 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

SOUZA, L. A. **História Oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

VALENTE, W. R. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMATEC**, Natal, ano 8, n.12, p. 22-50, jan./jun. 2013.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. L. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014.

Submetido em abril de 2017

Aprovado em maio de 2017