



Sessão Coordenada 08

Filipe Santos Fernandes

Introdução

Os três trabalhos da sessão referem-se a pesquisas que, apesar de empreenderem operações historiográficas distintas, colocando em movimento referenciais, fontes e metodologias de naturezas diversas, buscam constituir cenários históricos de formação e/ou atuação de professoras que possuem suas trajetórias de vida entrelaçadas à presença da matemática na cultura escolar brasileira.

O primeiro trabalho, intitulado *Memórias da professora Neuza sobre a Casa Escolar Lourenço Ormenezze*, de autoria de Grasielly Santos Souza e Mirian Maria Andrade, tem como objetivo considerar as memórias da professora Neusa Augusta Oliveira Delgada para construir uma narrativa sobre a primeira década de funcionamento da Casa Escolar Lourenço Ormenezze (1961-1971), uma escola localizada na zona rural do município de Bandeiras (PR). O texto, orientado teórico-metodologicamente pela História Oral em Educação Matemática, apresenta dois fragmentos da textualização de uma entrevista realizada com a professora Neuza, o que se constitui como base para a elaboração de uma narrativa que traz compreensões das autoras sobre os primeiros anos de funcionamento da Casa Escolar Lourenço Ormenezze.

O segundo trabalho, de autoria de Mariliza Simonete Portela e intitulado *A expertise de professores paranaenses e os saberes que geram a produção de materiais didáticos para o ensino de matemática*, objetiva compreender como a expertise profissional de professoras integrantes do Núcleo de Estudos e Difusão da Matemática (NEDEM) – grupo criado em 1962 no estado do Paraná e que trouxe importantes contribuições para a matemática moderna da década de 1960 – e os saberes que dessa *expertise* advém permitem entendimentos sobre a produção de materiais didáticos ao ensino primário. Contando com referenciais teórico-metodológicos que dialogam com a História Cultural e com estudos sobre a constituição de saberes profissionais.

O terceiro trabalho, *Uma estudante, uma professora: o vir-a-ser de uma expert em Educação Matemática*, de Monica Menezes Souza, tem por objetivo apresentar a constituição da *expertise* da professora de Matemática Nilza Eigenheer Bertoni, especialmente por sua atuação no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Brasília (UnB) e na rede pública de ensino do Distrito Federal. A constituição dessa *expertise* é tratada a partir da configuração dos saberes profissionais e tendo como foco o delineamento de traços marcantes de sua trajetória e entrevistas concedidas ao grupo COMPASSO.

Neste comentário, construirei dois apontamentos, sendo o primeiro relacionado à produção de histórias da educação matemática nos contextos rurais, destacando o trabalho de Grasielly Santos Souza e Mirian Maria Andrade; e, o segundo, direcionado a uma discussão sobre a base teórica que fundamenta os dois outros artigos, de Mariliza Simonete Portela e Monica Menezes Souza.

Primeiro apontamento: histórias da educação matemática em contextos rurais

O primeiro trabalho apresentado, produzido por Grasielly e Miriam, convida-nos a tematizar contextos rurais no conjunto de produções em história da educação matemática brasileira. Vale destacar que, por muito tempo, prevaleceu no campo da educação uma visão depreciativa do termo “rural”, qualificando uma condição de atraso, tradicional e pré-científica, sendo seus sujeitos, saberes e práticas delegados a um passado que pouco teria a contribuir com o projeto nacional de desenvolvimento científico e tecnológico pela educação.

Esses grupos – que comporta identidades como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos produtores, moradores de comunidades negras rurais, quilombolas e, ainda, indígenas (ainda que esses últimos tenham reivindicado espaços políticos próprios) – têm pouca ou nenhuma participação na construção de cenários da história da educação brasileira, sendo subjugados na qualificação de seus sujeitos, saberes e práticas para a composição desses espaços educativos no tempo. Assim, deve-se destacar a relevância do tema do trabalho.

Uma das possibilidades provocadas pelo texto pode ser expressa por meio daquilo que Garnica (2005), pautado nos estudos de Stuart Hall, chama de *descentramento*. Para o autor, a ideia de descentramento serve para intensificar uma pretensão historiográfica de “dissociar-se das abordagens mais frequentes, tanto na História da Educação quanto na História da Educação Matemática, que tomam como ponto de partida os grandes centros e as instituições formadoras ‘clássicas’ [...], negligenciando uma pluralidade de aspectos que, segundo cremos, é essencial para se compreender, mais ampla e globalmente, certas práticas educativas” (Garnica, 2005, p. 121). Nesse sentido, entendo que trabalhos como o de Grasielly e Miriam realizam o descentramento ao deslocar o olhar das instituições educativas dos centros urbanos para tratar de instituições e processos educacionais que são, muitas vezes, negligenciados pela historiografia da educação

brasileira, como parece acontecer com a escola rural *Casa Escolar Lourenço Ormenezze*.

Evidentemente, esse deslocamento do olhar não é simples e exige das operações historiográficas que empreendemos novas perspectivas. Uma dessas perspectivas, abordada pelo trabalho apresentado, diz respeito a modelos de escolarização e a práticas educativas promovidas em comunidades rurais brasileiras, como é o caso da multisseriação. Para tratar, aqui, da multisseriação, permito-me uma passagem de um texto publicado por mim e pela professora Línlya Sachs, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR):

Uma questão emergencial colocada à Educação do Campo é a multisseriação – uma modalidade de ensino voltada a turmas com alunos de diferentes idades e etapas escolares, com um único professor que ministra aulas a esses alunos em um mesmo ambiente. [...] Dadas a baixa densidade populacional e as distâncias entre as comunidades rurais e os polos de serviços, a multisseriação aparece como alternativa para garantir à população do campo o direito à educação. Muitas dessas escolas do campo, organizadas em multisséries, apresentam condições precárias de infraestrutura. [...] Desse modo, defendemos a superação de um discurso pedagógico que toma a multisseriação do ponto de vista da precarização para abordá-la como possibilidade e alternativa para garantir à população do campo o direito à educação. Assim, os desafios colocados não mais se situam na exposição da (falta de) qualidade ou da (in) eficiência do trabalho docente, mas na construção de formas de pensar a matemática, o currículo e a atuação, a participação e a posição dos professores e dos estudantes em torno daquilo que os sujeitos em diferentes etapas escolares compartilham mais intensamente: o modo de vida camponês (Sachs & Fernandes, 2018, p. 246-247).

Em nossa perspectiva, tratar a multisseriação nas pesquisas em educação matemática – e, particularmente, nas pesquisas em história da educação matemática – significa pensá-la não sob a ótica dos modelos de escolarização e das práticas educativas urbanocêntricas, mas junto às vivências e aos processos constitutivos próprios dos sujeitos que participaram desses processos educacionais. Devemos exercitar o descentramento cuidando para que nossas compreensões não sejam fundamentadas em impressões que, partindo dos contextos urbanos, tendem a desconsiderar, comparar ou depreciar a singularidade de processos educacionais que aconteciam em localidades consideradas periféricas, como as rurais. Isso não quer dizer que devemos ignorar em nossas investigações a centralidade que os contextos urbanos assumem, muitas vezes, na proposição ou imposição de modelos de escolarização ou de práticas educativas, mas problematizar as relações centro-periferia evidenciando modos de apropriação, de resignificação ou de subversão desses modelos e práticas.

Um trabalho recente que dialoga com tal perspectiva foi realizado por Silva (2018), intitulado *Escolas rurais como espaços formativos: vozes de professores que atuam na região de Borebi/SP*. Ao estudar aspectos da educação rural praticada em Borebi, município do interior do estado de São Paulo, na década de 1980, a autora constrói a ideia da escola rural como espaço formativo, abordando os

modos como a multisseriação demandam dos professores saberes que, em um plano geral, não seriam adjetivados como saberes *docentes*.

Ao apresentarmos tais trabalhos, defendo que a aproximação da História da Educação Matemática com a Educação do Campo, como realizada por Grasielly e Miriam, configure-se como um possível campo de contestação dos discursos e ideários pedagógicos que, ainda hoje, promovem as desigualdades educacionais tão latentes nas relações campo/cidade.

Segundo apontamento: saberes, sujeitos, histórias... experts!

Os dois outros trabalhos aos quais dedico o segundo apontamento, produzidos por Mariliza e por Monica, compartilham a mobilização de referenciais teórico-metodológicos como Hofstetter & Schneuwly e Valente para a composição de seus textos, especialmente a constituição de *experts* nas dinâmicas da produção de saberes “a ensinar” ou “para ensinar”.

A leitura de ambos os trabalhos me moveram na direção de duas questões, elaboradas em sintonia com um artigo recente da professora Carmem Teresa Gabriel (Gabriel, 2018): 1) Que sentido de *saber* é fixado nos debates sobre a constituição de *experts* a despeito do fato de adjetivá-lo como “a ensinar” ou “para ensinar”? 2) Que características ou particularidades as expressões “a ensinar” ou “para ensinar” imprimem no termo saber ao adjetivá-lo? Embora relacionadas, essas questões permitem duas problematizações para tais propostas de investigação, que procurarei evidenciar a seguir.

A primeira questão – *Que sentido de saber é fixado nos debates sobre a constituição de experts a despeito do fato de adjetivá-lo como “a ensinar” ou “para ensinar”?* – convida-nos a pensar como temos entendido no âmbito da história da educação matemática os saberes que constituem e qualificam os *experts* que nos interessa conhecer em nosso campo de pesquisa mais geral, a Educação Matemática, e na particularidade de nossas investigações, como é o caso das duas pesquisas em discussão. Para além de um saber “a ensinar” ou “para ensinar”, devemos historicizar tais saberes, considerando aspectos que autorizam os sujeitos que os detêm a receber determinadas posições subjetivas, como “professor de matemática” ou “educador matemático”.

Um interessante exemplo de trabalho que coloca em movimento tal questão pode ser encontrado em Fonseca (2015). Ao investigar a história da disciplina Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia entre 1939 e 1968, a autora destaca que:

[...] embora nas décadas de 1920 e 1930 se evidencie a preocupação com a organização de um processo de formação específica e especializada para o exercício do magistério, ainda não existia a constituição de um “discurso da didática”, ou o uso deste termo para designar um saber, uma área específica de conhecimento ou disciplina. Isto é, a ideia de uma disciplina assim denominada não se fez presente nos diferentes ordenamentos legais que

organizavam a formação de docentes para o sistema educacional brasileiro que pela primeira vez se constituía (Fonseca, 2015, p. 242).

Ainda segundo a autora, a centralidade da aprendizagem, a cientificidade da educação e a formação docente em nível universitário, presentes no discurso pedagógico das décadas de 1920/1930, possibilitaram a emergência da Didática como um saber necessário ao professor. A construção desse saber imprimiu, então, a necessidade de profissionais dedicados a pensar, a discutir e a produzir novos conhecimentos em torno das relações entre o ensino, a educação e os campos de conhecimento disciplinares (como a matemática) visando à formação de professores. Isso sugere que apenas quando uma nova forma de saber passou a constituir e qualificar os professores fez sentido a constituição de *experts* dedicados a esse saber. Quero dizer: apenas na medida em que *saber Didática* constituiu o *ser professor*, o *saber didática* permitiu a emergência de um novo *expert*.

Penso que considerar o *ser saber* para abordar o *ser expert* é fundamental para o empreendimento de tais investigações. Não se trataria, a meu ver, de qualificar ou não um determinado sujeito como *expert*, mas entender as dinâmicas de constituição de sua *expertise* em meio aos ideários e discursos pedagógicos de um determinado período. Para aprofundar essa discussão, sugiro o texto publicado nos Anais desta edição do ENAPHEM e intitulado *Didática Especial e História da Educação Matemática: contribuições de um estudo sobre a formação de professores de matemática na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1941-1954)*, produzido por mim e pelos estudantes Paulo Henrique de Souza Araújo e Luís Henrique Coelho de Almeida Cosenza.

A segunda questão – *Que características ou particularidades as expressões “a ensinar” ou “para ensinar” imprimem no termo saber ao adjetivá-lo?* – leva-me para discussões em torno da especificidade ou da estratificação que, historicamente, singulariza esse saber em relação a outros, trazendo para o debate questões mais propriamente ligadas à qualificação do ofício dos *experts* que emergem *junto a esses* (e não *desses*) saberes.

Nesse sentido, tenho defendido (Fernandes, 2017; Fernandes, 2016; Fernandes & Morais, 2017) que o estudo dessa questão ligada ao saber passa por diferentes elementos: 1) um domínio dos objetos, aquilo do qual esses sujeitos podem falar, os elementos possíveis aos sujeitos para estabelecer em um movimento de palavras – a matemática, os objetos matemáticos, o ensino, a educação etc.; 2) as posições subjetivas, os espaços que os sujeitos podem ocupar para falar desses objetos – o professor de matemática, o pesquisador, os institutos/departamentos responsáveis, as sociedades etc.; 3) o campo de produção e subordinação dos enunciados nos quais esses conceitos emergem, se definem, se aplicam e se transformam – livros, palestras, pesquisas, encontros científicos etc.; 4) as possibilidades de utilização dos discursos – a universidade, a escola, a vida.

Ainda que os dois trabalhos toquem nos elementos acima, sua articulação com/para a constituição dos sujeitos nomeados como *experts* precisaria ser mais claramente construída, entendendo relações e implicações entre diferentes domínios para a emergência dessa posição subjetiva. Nos textos, essas relações e implicações aparecem em um plano mais descritivo do que analítico.

Referências

- Fernandes, F. S. (2017) Histórias da posição científico-acadêmica da Educação Matemática no Brasil: sistematização e perspectivas. *Zetetiké*, 25(2), 222-239.
- Fernandes, F. S. & Morais, R. S. (2017). Os intelectuais, o poder e a Educação Matemática: sedimentos em monumentos de pedra de nós mesmos. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10(22), 244-263.
- Fernandes, F. S. (2016). History of scientific and academic production in mathematics education: representation, institution and policy. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 31, 1-8.
- Fonseca, M. V. R. (2015). A história da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da Universidade do Brasil: um olhar arqueológico. *Educar em Revista*, 55(1), 229-246.
- Gabriel, C. T. (2018). Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-22.
- Garnica, A. V. M. (2005). Escolas, professores e caipiras: um exercício de descentramento histórico. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 121-136.
- Sachs, L. & Fernandes, F. S. (2018). Implicações pedagógicas da etnomatemática no contexto da multisseriação em escolas do campo. *Educação Matemática em Foco*, 7(2), 243-267.
- Silva, C. S. (2018). *Escolas rurais como espaços formativos: vozes de professores que atuam na região de Borebi/SP*. Dissertação de Mestrado em Educação para a Ciência. Bauru: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".