



Memória, subjetividade e estética de si: três conversas com as produções historiográficas do Grupo de Pesquisa HIFEM

Memory, subjectivity and aesthetics of one another: three conversations with the historiographic productions of the HIFEM Research Group

Andréia Dalcin¹

Samuel Edmundo Lopez Bello²

Adriel Gonçalves Oliveira³

Resumo

O texto sintetiza a proposta da Mesa Redonda *Memória, subjetividade e estética de si: três conversas com produções historiográficas do Grupo de Pesquisa HIFEM*. Em 2019 o grupo iniciou o projeto *Memórias da Educação Matemática no Brasil* que se constituiu em uma coletânea de entrevistas realizadas com professores-pesquisadores, de diferentes locais do Brasil, que de algum modo participaram e contribuíram com a constituição do campo da Educação Matemática em nosso país. O conjunto-matéria de entrevistas realizadas derivaram na publicação de três E-books. Nos propomos nesse momento a realizar em exercício de olhar filosófico para essa experiência a partir de três conversas, dialogado com os filósofos Walter Benjamin, Ludwig Wittgenstein das Investigações filosóficas e Jaques Rancière.

Palavras-chave: Filosofia e História da Educação Matemática; Narrativa; experiência

¹ Doutora em Educação: Educação Matemática (UNICAMP). Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática (UFRGS). Líder grupo de pesquisa HIFEM. andrea.dalcin@ufrgs.br

² Doutor em Educação: Educação Matemática (UNICAMP). Professor do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS). samuel.bello@ufrgs.br.

³ Doutor em Educação Matemática (UNESP). Professor do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN). e-mail: adriel.oliveira@ufrn.br

Contextualizando a Mesa Redonda

A proposta da Mesa Redonda *Memória, subjetividade e estética de si: conversas com produções historiográficas do Grupo de Pesquisa HIFEM* é fruto das recentes problematizações que membros do grupo de pesquisa História, Filosofia e Educação Matemática - HIFEM têm feito com alguns autores do campo da Filosofia, com o intuito de discutir a matéria do conjunto de entrevistas realizadas no desenvolvimento do projeto: *Memórias da Educação Matemática no Brasil*, desenvolvido entre 2019 e 2022.

O HIFEM⁴, desde sua fundação, tem desenvolvido diversos projetos nos campos da Formação de Professores e da historiografia dos processos de ensinar, aprender e praticar matemática em diferentes contextos e práticas sociais, dentre as quais a escolar.

Em 2019 o grupo iniciou o projeto *Memórias da Educação Matemática no Brasil* que se constituiu em uma coletânea de entrevistas realizadas com professores-pesquisadores, de diferentes locais do Brasil, que de algum modo contribuíram com a constituição do campo da Educação Matemática em nosso país. O conjunto-matéria de entrevistas realizadas derivaram na publicação de duas obras em formato de e-book, intituladas: *Memórias da Educação Matemática no Brasil*, volumes I e II⁵. Para a realização das entrevistas e a produção dos respectivos textos foram utilizadas diferentes técnicas, sem a pretensão de seguir-se uma matriz teórica orientadora seja metodológica ou de composição do texto escrito, produzido na maioria das vezes com a contribuição do entrevistado, a duas ou mais mãos. Tal opção se deve justamente pela necessidade da experimentação de diferentes modos de se pensar o processo da constituição da entrevista e a produção da escrita da/sobre a entrevista. Ao final dessa experiência coletiva plural emerge a necessidade de um olhar filosófico para

⁴ O grupo foi fundado em 1996 na Faculdade de Educação da UNICAMP pelos professores Maria Ângela Miorim, Antônio Miguel e Arlete de Jesus Brito, com o intuito de desenvolver investigações e ações acerca das inter-relações entre a História, a Filosofia e a Educação Matemática, tendo como ponto de referência a problematização pedagógica

⁵ *Memórias da Educação Matemática no Brasil*, volume 1, está disponível gratuitamente no site: <https://www.editorafi.org/59matematica>. *Memórias da Educação Matemática no Brasil*, volume 2, foi publicado pela SBEM e está disponível para os sócios gratuitamente, no site da SBEM: [www ;](http://www.sbem.org.br) Um terceiro volume ainda está na fase de editoração.

essa experiência e nesse sentido, alguns teóricos e ideias são trazidos para o exercício de pensamento. Não se busca explicar, justificar, interpretar ou, menos ainda, teorizar sobre o que foi produzido; mas identificar brechas que permitam outras possibilidades de variação de pensamento e/ou movimentos interpretativos, para além do entendimento de narrativas que expressam de algum modo as experiências vividas pelos sujeitos entrevistadores e entrevistados antes, durante e depois das entrevistas. Entrevistas que fazem uso de lembranças e memórias, afirmando subjetividades constituídas como resultado de um passado vivido. Sendo que,

“A maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro de uma primeira labareda. (...)Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta a nossos próprios olhares (...). Graças tão-somente a esse olvido é que podemos de tempos em tempos reencontrar o ser que fomos.”
(Proust, 1981, p.172).

Com essa rápida introdução, segue-se o exercício de um olhar para esse conjunto-matéria de entrevistas produzido pelo HIFEM e discutir filosoficamente, junto aos autores Walter Benjamin, Ludwig Wittgenstein das Investigações filosóficas, Jaques Rancière e afins, outros entendimentos e fazeres enraizados nas nossas formas de fazer historiografia.

Experiência, narrativa e tempo vivido em Walter Benjamin

Walter Benjamin é, sem dúvida, um dos pensadores mais citados quando se discute narrativa e história, quando não, muitas vezes, é ponto de partida para essa discussão. Seus textos *Sobre o conceito de História* e *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, têm sido revisitados nos dias atuais devido às aproximações perceptíveis do tempo presente - pandêmico e de flertes com fascismo - com o período entre guerras e ascensão do nazismo, palco em que Benjamin escreve esses textos.

Walter Benjamin auxilia-nos, enquanto pesquisadores e produtores de uma historiografia da Educação Matemática, a pensar sobre/com as entrevistas produzidas a partir de alguns conceitos chaves, tais como: narrativa, experiência e história, e provoca-nos a exercitar uma estética para a produção historiográfica, ao fazer uso da escrita na forma de mônadas.

Retomemos a tese central defendida por Benjamin nos textos *O narrador e Experiência e pobreza*, em que argumenta que o narrador, enquanto aquele que conta uma história e a conta a partir da sua experiência está em extinção, devido ao avanço da modernidade, a qual tem mudado radicalmente os modos de vida, ao valorizar cada vez mais a explicação e a informação, empobrecendo a experiência individual e coletiva. Para Benjamin essa valorização tem operado em detrimento da experiência que

sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios, de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias, às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos (Benjamin, 2012, p. 123).

A prática da narrativa - como experiência a ser compartilhada, pressupõe que narrador e ouvintes têm experiências comuns, pois eles integram uma mesma comunidade de vida e de discursos - vem se alterando/destruindo com o rápido desenvolvimento do capitalismo.

O depauperamento da arte de contar parte, portanto do declínio de uma tradição e de uma memória comum, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo partilhado, em um mesmo universo de prática e de linguagem (Gagnebin, 2012, p. 11).

Enquanto o narrador de modo artesanal retira o que conta de sua experiência e da relatada por outros, incorporando-a, o mundo moderno opta pela busca da informação e da explicação. Benjamin enfatiza que “a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações” (Benjamin, 2012, p.219). No entanto, “a informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele sem perda de tempo tem que se explicar nele” (ibidem,p.220). Benjamin nos provoca a pensar sobre as limitações da informação e da explicação sejam essas do tempo passado ou do tempo presente.

Para Benjamin, a narrativa não se esgota, pois ela é contada, contada de novo e recontada, nesse processo contínuo “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (ibidem,p.220), pois “não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório”

(ibidem,p. 221), mas imprime a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso. Nesse sentido, ao tecer o fio de uma entrevista ou a construção de uma narrativa, mais do que informações que possam “verificar” fatos ou se contrapor a outras fontes, o papel de uma entrevista-narrativa é contar o vivido sem a preocupação de explicá-lo ou justificá-lo. Daí algumas entrevistas sobreviverem ao tempo, enquanto outras, alicerçadas somente na informação, rapidamente são descartadas, esquecidas.

Pensar uma entrevista como a produção de uma narrativa do entrevistado e do entrevistador - que dela participa como ouvinte e interlocutor, que se aproximam pelo interesse de conservar o que foi narrado - implica em pensar que cada narrativa é única, pois cada experiência é-o também, daí o termo benjaminiano *experiência vivida*. Por outro lado, as experiências se relacionam e cada história é ensejo para uma nova história, que se segue de outra e mais outra, como na antiga narrativa de Sherazade. É essa dinâmica que nos possibilita colocar em relação às histórias dos entrevistados de modo a buscar pontos de interseção, pontos em que as histórias se cruzam, aproximam-se, afastam-se, sem a intenção de tecer uma explicação para um acontecimento. Exemplo disso são as diferentes experiências relatadas pelos entrevistados, acerca do que foi vivido com o Movimento da Matemática Moderna. Vejamos a fala do entrevistado Manoel Oriosvaldo de Moura.

O meu contato maior com esse movimento foi, mesmo, por meio dos livros didáticos da época (...) Ainda em 1976, Morris Kline publicou um livro chamado o “Fracasso da Matemática Moderna” e foi um livro muito interessante para mim porque eu rapidamente incorporei muito da crítica que ele fazia à matemática moderna. Contribuiu muito para compreender que (...) Faltava um aspecto que era da maior relevância, que era o processo de significação dos conceitos, como é que os conceitos historicamente são formados e como é que se dá esse par lógico-histórico que, para mim, o Bento de Jesus Caraça faz magistralmente. (Gutierre; Oliveira, 2021, p.73).

“Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa história” (Benjamin, 2012, p. 230), ainda “comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada” (ibidem, p. 232). Observa-se esse movimento nos trechos citados em que passado e presente dos entrevistados se cruzam, contam o fato e dialogam com ele, trazendo fragmentos da memória, “musa da narrativa”

(ibidem, p.228) sensações, percepções e sentimentos que se entrelaçam e sobrepõem.

Esse modo de narrar a experiência vivida, como algo dinâmico e sem uma linearidade entre causa e efeito, é apresentado como possibilidade para a construção de uma historiografia por Benjamin em várias passagens, em especial no apêndice A de *Sobre o conceito de História*.

O historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração, em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um "agora" no qual se infiltraram estilhaços do messiânico. (Benjamin, 2012, p.252)

Nessa perspectiva, Walter Benjamin não só enuncia mas apresenta uma estética para a escrita da história através de suas mônadas. A imagem da mônada, enquanto centelhas de significação, estão presentes em vários escritos de Walter Benjamin⁶ e são inspiradas na "Monadologia" de Leibniz (uma substância simples, ativa e indivisível, da qual todos os corpos são formados). Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, as mônadas de Benjamin permitem o exercício da rememoração da infância, recuperando a dimensão do tempo, através da retomada da relação presente passado e futuro. Para Benjamin, "rememorar é partir de indagações presentes para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro" (Galzerani, 2004, p. 295).

Em síntese, pensar uma historiografia da Matemática e da Educação Matemática a partir da construção de narrativas como mônadas, no diálogo com Benjamin, é uma possibilidade que se coloca como forma de resistência a uma historiografia descritiva, prescritiva e por vezes, determinista.

⁶ As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, expressam a ideia de totalidade e se percebem umas às outras, se acomodam umas às outras, e exprimem em si a imagem do mundo.

Com a palavra "...": subjetividades como efeitos de jogos de linguagem.

As obras organizadas por Dalcin, Gouveia & Gouveia-Neto (2020) e Gutierrez & Oliveira (2021) referem-se a um conjunto de textos que partiram de entrevistas realizadas junto a diferentes educadores matemáticos. Esses textos seguiram um determinado conjunto de ações de produção, mais ou menos semelhantes: (i) um espaço-tempo previamente definido para a realização da entrevista; (ii) um roteiro de entrevista; (iii) gravação das falas para serem logo transcritas e textualizadas pelos entrevistadores; (iv) revisão das textualizações por parte dos entrevistados. Tudo isso com o propósito de capturar memórias, vivências ou experiências, isto é, uma subjetividade dos entrevistados que teriam algo a nos dizer. Nos textos, a posição dos entrevistados é marcada a partir do enunciado (salvo algumas exceções) "com a palavra (nome do entrevistado)" seguindo-se frases e sentenças que resultam em uma historiografia do Eu, constituída por um registro concatenado de experiências e lembranças.

Inspirados no texto de Alberti (2008), sentimo-nos desafiados à possibilidade de mobilizar a noção wittgensteiniana de jogos de linguagem como ferramenta terapêutico-analítica⁷ que nos permita um outro olhar para o que está sendo significado e realizado ao se praticar o tal registro historiográfico. Embora a autora não avance muito na sua discussão sobre o narrar-se e as maneiras de se estabelecerem relações entre o EU, a memória e a experiência; na sua conclusão, ela entende que as narrativas dos seus entrevistados referem-se mais a significados postos e circulantes na história e na sociedade do que por eles próprios. Preferimos, para esta discussão, não utilizar a palavra narrativa para nos referirmos em todo caso a historiografias do Eu; pois essa palavra tende a nos remeter à existência de uma realidade, ou minimamente, a um real vivido por aqueles que falam de si; ou, em último caso, à revelação de uma suposta verdade a respeito de um Eu (identitário) e de uma realidade que seria sua.

⁷ Decorrente da noção de jogos de linguagem e das significações que podem ser dadas às palavras de acordo com o uso que fazemos delas é que Wittgenstein propõe uma melhor compreensão da filosofia, digamos, como um jogo terapêutico gramatical que desmascare os enganos que implicam na inadequada utilização dos usos da linguagem. "Não existe um método em filosofia, o que existe são métodos, por assim dizer, diferentes terapias" (Wittgenstein, 2005, §133)

Antes de mais nada podemos afirmar que, para Wittgenstein (2005) a linguagem não é e nem se deixa reduzir a um mero instrumento de descrição e representação das coisas e do pensamento como sugere a visão agostiniana da língua; isto é, haveria um caráter essencialista-conceitual atribuído à linguagem unicamente com o objetivo de: "transmitir pensamentos sobre casas, dores, bem e mal, ou o que quer que seja" (Wittgenstein, 2005, §304).

Wittgenstein rompe com essa visão representativa da linguagem cunhando o termo jogos de linguagem para se referir à totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais vem entrelaçadas (idem, ibidem, §7), com especial atenção ao termo jogo, uma vez que a ação de jogar consiste não apenas em *movimentar* coisas, mas também *movimentar-se* de acordo com certas regras. Assim sendo, Wittgenstein não apenas estabelece o caráter regrado das formas que temos para significar, mas também o que significa agir com correção sentido, isto é, entender como interagimos uns com os outros de acordo com as nossas formas de vida⁸ naquilo que realizamos, e cuja normatividade também diz respeito a finalidades, propósitos, meios, disposições.

Nesta perspectiva, a significação não é algo que é extraída das coisas, senão um componente atribuído. O que se acredita ser o objeto-em-si ou até mesmo o ser-em-si é apenas uma consequência dos vários sentidos possíveis a serem criados pela nossa própria linguagem. O modo como entendemos o mundo é a nossa própria maneira de estar no mundo (Paltrinieri, 2011).

Assim, relatar um acontecimento; ler ou inventar uma história, fazer suposições sobre um acontecimento (Idem, ibidem, §23), bem como, lembrar de um tempo vivido e/ou produzir uma historiografia, são todos eles jogos de linguagem, são práticas. Para Wittgenstein, a estrutura de uma linguagem é a estrutura da realidade e de nós mesmos quando dela fazemos parte. Escolher as significações mais adequadas e as referências em relação a nós mesmos, é o resultado de se seguirem regras que funcionam como um horizonte de inteligibilidade.

Esta abordagem pragmática permite-nos considerar a relação da linguagem não apenas nas funções performativas e comunicativas do pensamento, mas

⁸ De acordo com Wittgenstein (2005), e sem fronteiras ou limitações culturais, a forma de vida abrange todos os nossos hábitos, costumes, estilos de vida, ações, comportamentos, instituições nas quais nossas atividades estão baseadas.

principalmente na sua função constitutiva. Comportamentos, realizações parecem ser efeitos de se praticarem os jogos. Isto coloca em questionamento a existência de uma subjetividade como fonte de construção de toda significação e de realização de toda ação. A nossa pretensa autonomia e consciência cederia lugar a um mundo social anteriormente estabelecido pelas regras da linguagem. Assim sendo, a nossa subjetividade, seguindo as pegadas de Wittgenstein, não funcionaria mais como um conteúdo anterior à própria experiência; ou mesmo um teatro da representação mental do mundo; ou ainda, uma instância decifradora dessa representação, permitindo o acesso a uma realidade exterior. As nossas identidades (EUs), sejam elas filosóficas, sociais ou até mesmo psicológicas, são em todo caso definidas a partir de sistemas praxiológicos e de um campo linguístico de significação que sob a forma de normas nos convencem disso.

Isto posto, tentemos um movimento terapêutico wittgensteiniano. Olhemos (look for) para fragmentos nas historiografias do HIFEM e do projeto memórias:

(i) objetos ou assuntos de fala estabelecidos por um roteiro: (em geral, e a partir de certos referenciais) os entrevistadores formulam questões relacionadas à formação na escola inicial, sobre a atuação como professora ou professor da Educação Básica, sobre o Mestrado e o Doutorado; sobre o ingresso como docente na universidade. Nesse conjunto de dizeres e fazeres:

(ii) A disse, por exemplo: **Eu gosto** de fazer essa referência porque eu aprendi muitas coisas lá (..) quando **eu fui** para a universidade fazer matemática, eu já tinha [estudado] cálculo, naquela escola. .. Os laboratórios eram super equipados, com reagentes, materiais de laboratório, com aparelhos. Então, era uma escola em que **eu adquiri** muitos conhecimentos (Dalcin, Gouveia, & Gouveia-Neto, 2020p. 22)

(iii) B: Da minha professora de Psicologia [desse curso] **eu não me lembro**, mas ela me apresentou para as correntes da Psicologia. (Dalcin, Gouveia & Gouveia-Neto, 2020, p.76)

(iv) C: "**Eu me lembro** do primeiro dia em que cheguei [na sala de aula da Pedagogia (...) para lecionar], primeiro ou segundo não sei, e **eu pensava**: "Meu Deus do céu, o que vou fazer com essas meninas?" (idem, ibidem, p.86)

Em princípio, voltemos nossa atenção para o caráter ostensivo dos assuntos formulados pelos entrevistadores: o que teria de mais familiar para nós (também educadores matemáticos) do que ir para a escola, tornar-se professor, fazer um

doutorado, tornar-se professor universitário? São jogos que praticamos ou vemos praticar. Os significados e o conjunto de suas atividades são públicos; suas regras de funcionamento, suas finalidades e propósitos dizem-nos alguma coisa - sabemos em que consistem, sabemos como devemos proceder, fazem parte de nossas formas de vida. Para que eu iria a uma universidade se não for para fazer um curso e me defrontar com disciplinas. E o que me levaria a não supor que a escola fosse também um lugar de socialização/apropriação de conhecimentos. Wittgenstein desenvolve uma linha argumentativa defendendo que o pressuposto de que não pode haver um entendimento ostensivo que seja privado dado o seu caráter público. Nesse sentido, não seria possível precisar ou determinar, por exemplo, a intensidade do gosto de alguém, quando alguém disse eu gosto da minha escola - aliás essa tarefa carece da maior importância - é como se alguém dissesse: que diferença faz eu saber quão azul é o azul de alguém que aponta para um objeto e diz: isso é azul; aprendemos a designar o azul, todo caso, nos jogos de linguagem em que há designações de cores. Assim o gosto pela da minha escola será mostrado em relação aos jogos de linguagem que consideram todo um sistema de valoração, de certezas e de comportamentos que são atribuídos à escola e compartilhados pela comunidade de praticantes.

Nas investigações filosóficas, Wittgenstein nega a possibilidade de haver uma única ocasião em que uma única pessoa tenha seguido uma regra (§199). Dessa impossibilidade de uma linguagem privada são possíveis críticas em torno do Eu metafísico e, ainda, do Eu psicológico. "Uma das formas de representação mais enganadoras de nossa língua é o uso da palavra 'eu', particularmente quando empregada na representação da experiência imediata como em 'Posso ver uma mancha vermelha'. Seria instrutivo substituir essa maneira de falar por outra em que a experiência imediata fosse representada sem o uso do pronome pessoal" (Wittgenstein, 2005b, § 57). O mesmo poderia se aplicar para expressões do tipo Eu me lembro?

Wittgenstein rejeita fortemente a afirmativa de que a memória envolveria essencialmente imagens mentais. Por outro lado, aceita tacitamente a ideia de que a conexão entre o evento lembrado e a lembrança deve ser, antes de mais nada, causal. Lembro de X agora *porque* experienciei Y anteriormente. E se por experienciar

queremos dizer (temos em mente⁹): o realizado ou praticado, a lembrança poderia ser alguma coisa diferente do que o próprio efeito dessa realização? A conjunção *porque* parece ser gramatical: faz parte do nosso entendimento de memória a noção de que: a não ser que eu tenha experienciado X não me é possível lembrar de X (Glock, 1998, 247). Olhando para a afirmação (ii) a pessoa podia ter dito, da minha professora eu não me lembro, mas eu me lembro das correntes psicológicas que estudei com ela. Quer dizer, não me recordo da experiência imediata do que foi perceber o corpo dela, o nome, a voz, mas me recordo do que foi estudado porque é praticado, atualizado, ressignificado uma e outra vez. A causa de ela lembrar das aulas de psicologia, não é precisamente a sua materialidade e a lembrança, sua significação? Eu lembro das aulas de psicologia porque pratico jogos de linguagem em que elas são designadas, mobilizadas? Neste caso, se o Eu não se refere a um ego que possui experiência, esse não seria apenas um centro infável da linguagem que designa o lugar do praticante?

Assim como o lembrar, para Wittgenstein, o pensar também foi objeto de sua filosofia. "Não se pode adivinhar como uma palavra funciona. É preciso que se veja a sua aplicação e assim se aprenda" (Wittgenstein, 2005, §340). Na afirmativa (iv) alguém disse: Eu me lembro que cheguei no primeiro dia de aula e eu pensava meu Deus do Céu, o que eu vou fazer com essas meninas. O que mudaria se, ao invés de eu pensava, esse alguém tivesse dito: eu me dizia? Certamente quase nada. Wittgenstein (2005) trata o pensar como algo amplamente ramificado, e embora pensar sobre algo possa ser querer dizer algo, o pensamento não pode ser reduzido a uma enunciação linguística; essa é apenas uma forma de dá-lo a perceber, de expressá-lo, tanto quanto gestos, ações comportamentos. Dito de outro modo, os modos de pensar são configurados tanto por elementos linguísticos quanto não-linguísticos. Porém, consideramos que a maior golpe que Wittgenstein confere à subjetividade cartesiana, e que perpassa quase toda a história da filosofia, está expresso no seguinte aforismo: "Pensar não é um processo sem corpo, que empresta vida e sentido ao falar, e que poderíamos desligar do falar, assim como o maligno tirou a sombra de Schlemiehl do chão (...) A expressão 'processo sem corpo', eu recorri a ela em meu embaraço, uma vez que eu queria explicar o significado da

⁹ Meinen (Spaniol, 1989)

palavra 'pensar' de forma primitiva" (idem, ibidem, §339).

Concluimos esta seção afirmando que as relações entre jogos de linguagem e subjetividade tem muito mais implicações do que por ora tivemos referências. O Eu que lembra, o Eu que pensa não é algo essencial ou natural - constitui-se em meio a práticas e normatividades que perpassam nossas formas de vida.

Partilha do sensível: estética e estética de si.

A expressão partilha do sensível é propositalmente polissêmica. Formulada por Rancière (2009), ela denomina ao mesmo tempo a existência de um comum (com)partilhado e a divisão (partilha) que a cada indivíduo cabe no sensível comum. O cidadão, diz Aristóteles, toma parte no ato de governar e ser governado. Esse exercício da cidadania é um exemplo de partilha do sensível. Há, entretanto, outra forma de partilha que antecede esta mencionada: aquela que determina os que tomam parte. É, pois, preciso ser cidadão para tomar parte nas decisões da pólis, o que era negado a mulheres, escravos, artesãos, etc...

Assim, ter esta ou aquela ocupação define competências ou incompetências para o comum; define formas de visibilidade ou invisibilidade para o comum. Portanto, existe, na base política, uma "estética", um sistema de formas dado a priori determinante do que se dá a sentir. Essa estética da política nada tem a ver com a estetização política de que fala Walter Benjamin, nem com a estetização das massas, nem com a acepção política entendida única e exclusivamente como partidária. A política, aqui, significa o modo como se configura, no sensível, a organização da vida. Evocamos, aqui, o conceito de partilha do sensível, que é central para Rancière, pois é o que constitui o elo entre estética e política, a fim de explicitarmos essa relação tênue entre política como forma de experiência e práticas estéticas.

Se a política é percebida como uma forma de experiência, isto é, atrela-se aos modos de ser/estar no convívio da organização social, essa experiência, que é ao mesmo tempo construída e construidora das subjetividades, dá-se a ler no falar de si, nas narrativas de si, como nos lembra Bruner (2014, p 96), quando afirma que "é através da narrativa que nós criamos e recriamos a individualidade; que o eu é produto do nosso contar, e não uma essência a ser perscrutada nos recônditos da

subjetividade”.

Bruner (2014, p. 75) ainda acrescenta que “os atos narrativos diretos da criação do eu são tipicamente guiados por modelos culturais implícitos, não verbalizados, daquilo que a individualidade deveria ser - e, evidentemente, daquilo que não deveria”. Não queremos, com isso, definir uma estética da narrativa de falar de si, porque a influência de elementos externos ao eu de que fala Bruner são constitutivos do eu em construção no contexto de narrativas autobiográficas. Não é disso que o conjunto de livros publicados pelo HIFEM trata, e sim de memórias da Educação Matemática, redigidas ora em forma de entrevista, ora como conversa, ora como ensaio.

Quais seriam então esses elementos externos de que partilham os entrevistados/colaboradores da coleção de livros de memórias do HIFEM? Ora, todos são educadores matemáticos, que atuam ou atuaram como pesquisadores em Educação Matemática e que ajudaram a construir a comunidade.

Essas falas são, por vezes, carregadas de intenção política, ao apontar movimentos que começaram a germinar a necessidade de criação de uma Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), pois a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) não mais acomodava as necessidades dos educadores matemáticos.

As pessoas que trabalham nas estradas de ferro criaram um sindicato, é o sindicato dos ferroviários. Agora, (naquele período) está sendo criado o sindicato dos metroviários. Eles trabalham em veículos sobre trilhos, em trens, mas têm aspectos que os diferencia dos ferroviários, e, por isso, cria-se o sindicato dos metroviários. Não é uma bela de uma analogia? Porque nós tínhamos a Sociedade Brasileira dos Matemáticos, que era dos matemáticos, e tinha as características que eram dadas pela pesquisa em matemática (Oriosvaldo Moura - apud - Gutierre; Oliveira, 2021, p.76).

Não só o cenário acadêmico foi tomado como espaço de luta e resistência, mas, sobretudo, o contexto social pelo qual passava o Brasil na época, o que culminou ainda mais na necessidade de criação de uma sociedade que oferecesse suporte à resistência militante contra a ditadura da parte de professores.

Nessa época, na luta contra a ditadura, buscava-se ocupar todos os espaços possíveis. A nova geração de professores lutou para substituir os velhos dirigentes da APEOESP (Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo). Este era um sindicato pelego, uma coisa horrível. Fomos nós, os colegas, as pessoas recém-formadas que saíram da universidade, no final dos anos 1970 e início da década de 1980, que resolveram enfrentar o sindicato pelego. É desta época os movimentos de

greve de professores em São Paulo (Oriosvaldo Moura - apud - Gutierre; Oliveira, 2021, p.82).

Se a fala do professor Oriosvaldo de Moura assume tom subversivo frente a injunções do cenário político e social da época da ditadura, Bigode tece ferrenhas críticas à maneira segundo a qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi enfiada goela abaixo nos professores.

Então, é isso que está aí, é isso que está normatizando o currículo, é isso que está normatizando o livro didático, e o MEC fez isso pensando, também, em violar a autonomia universitária, porque quis criar um fato para obrigar que os currículos dos cursos de licenciatura fossem a expressão da BNCC. (Antônio José Lopes Bigode - apud - Gutierre; Oliveira, 2021, p.57).

O objetivo explícito aqui é o de apontar como esse assunto, esse descontentamento subversivo se manifesta na estética das narrativas, tanto na composição da SBEM, para que ela atendesse às necessidades da fisiologia acadêmica da Educação Matemática, como também o exercício de cobrança à própria SBEM pela não concordância com o teor que a BNCC assumira na época de sua criação.

Seria por acaso que, ao se descreverem, esses educadores matemáticos parecem obedecer a estética da “desobediência” e da subversão? Uma das entrevistas concedidas - pela professora Rogéria Gaudêncio do Rêgo - intitula-se “*Ser Comserudista*”, grafado dessa forma: em vez de mobilizar a palavra conteudista, ela a reinventa, inserindo um radical **ser** na grafia da palavra **conteúdo**. É a subversão assumindo o controle como potência criadora que, desobedecendo a grafia da norma culta da língua portuguesa, reinventa palavras - o ser **conserudista**.

Se a Educação Matemática - pensada como região de inquérito e como comunidade prática - forma professores, pesquisadores e educadores, essas mesmas ocupações definem como professores, pesquisadores e educadores partilham no comum. Eis aqui novamente manifestada a partilha do sensível, de Rancière. A comunidade Educação Matemática não deixa de ser uma partilha de sensibilidades, mas, no conjunto já referido de textos de memórias produzidos pelo HIFEM, vislumbramos a materialidade dessa expressão estética de si na dialética educador-educação das narrativas.

Referências

- Alberti, V. (2008). Narrativas pregnantes como jogos de linguagem: possibilidades da história oral à luz da teoria da linguagem de Wittgenstein. *História Oral*. 11, (1-2), 127-148.
- Benjamin, W. (2012). *Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política- ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bruner, J (2014). *Fabricando Histórias: Direito, Literatura, Vida*. São Paulo. Letra e Voz.
- Dalcin, A., Gouveia, C. T. G. & Gouveia-Neto, S. C.. (2020). *Memórias da educação matemática no Brasil [recurso eletrônico] Volume 1*. Porto Alegre, RS: Editora FI.
- Galzerani, M.C.(2004). Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: Menezes, M.C. *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado Aberto.
- Glock, H.J.(1998). *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.
- Gutierre, L. dos S. & Oliveira, A. G. (2021) *Memórias da educação matemática no Brasil [recurso eletrônico] Volume 2*. Brasília: SBEM.
- Paltrinieri, L.(2011). *Pratique et Langage chez Wittgenstein et Foucault*. In: Gros, F.; Davidson, A. *Foucault et Wittgenstein: de possibles rencontres*. (p. 41-77) Paris: KIME.
- Ranciere, J. (2009). *A Partilha do Sensível: Estética e Política*. São Paulo: editora 34.
- Spaniol, W. (1989). *Filosofia e Método no segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitiçamento de nosso entendimento*. São Paulo: Loyola.
- Wittgenstein, L.(2005). *Investigações filosóficas*. 4 ed. Bragança Paulista: Ed. São Francisco; Petrópolis: vozes.
- Wittgenstein, L. (2005b). *Observações filosóficas*. São Paulo: Edições Loyola.