

Mesa 1

O problema da documentação para a História da Educação Matemática: localização, acesso, organização, manutenção e utilização de documentos históricos¹

André Luís Mattedi Dias

Universidade Federal da Bahia
andre.luis.mattedi.dias@gmail.com

Resumo

As discussões envolvendo o conceito de documento histórico foram marcantes para as transformações que sofreram diversas historiografias ao longo do século XX, com maior ou menor intensidade, abrangência e profundidade. Da metáfora da fonte de água cristalina que brota naturalmente para saciar a sede de informações do historiador, das limitações iniciais ao âmbito do escrito, do oficial, do institucional, do público, passa-se às ideias de vestígios, evidências e indícios que sobrevivem aos processos de produção, construção e seleção do histórico em diversos momentos e âmbitos, com ampliações na discussão conceitual em torno da memória, nos âmbitos individuais e coletivos, privados e públicos, dos processos da monumentalização e sacralização dos objetos materiais e imateriais, dos lugares das memórias, alcançando-se os aspectos simbólicos das culturas, as representações, as práticas. Em suma, a riqueza das discussões e debates em torno da noção de documento histórico acompanhou a própria discussão em torno dos conceitos de história e de historiografia, do ofício do historiador, da produção e da escrita do texto histórico, com suas mediações, polarizadas atualmente em torno das abordagens realistas e antirealistas: seria a documentação histórica uma mediação entre o presente e o passado, entre o conhecimento histórico produzido pelo historiador e os acontecimentos, processos e atores do passado, que seriam os referentes, ou seria a documentação histórica o próprio referente, um texto, um discurso, objeto das práticas textuais e discursivas do historiador? Todas estes aspectos estão implicitamente presentes quando o historiador delimita seu objeto de pesquisa e parte em busca dos materiais históricos que lhe servirão para alcançar seus objetivos. Localizar, aceder, organizar, preservar e utilizar memórias e monumentos, fontes e documentos, textos e depoimentos, sons e fotos, imagens e sentimentos, utilizando-se das mais diversas técnicas e procedimentos, interpretando-os segundo olhares e pontos de vista, enquadrando-os segundo conceitos e teorias, constituem-se, em suma, aspectos da complexa tarefa, da difícil arte científica (ou ciência artística) de produzir a historiografia.

Palavras-chave:

Embora a maioria dos participantes desse evento não seja historiador, todos estão envolvidos de algum modo ou têm interesses em algum grau na pesquisa historiográfica, afinal de contas, este é o I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, de modo que tentarei debater o tema desta mesa, o problema da documentação para a história da educação matemática, como se fossemos efetivamente historiadores, isto é, buscando aproximação com alguns aspectos do problema da documentação histórica tal como é tratado usualmente pelos historiadores.

Assim, inicio afirmando que, para os historiadores, de um modo ou de outro, é fundamental a distinção entre historiografia (*narratio rerum gestarum*) e história (*res gestae*), a primeira designando o conhecimento histórico produzido e a segunda referindo-se aos acontecimentos, sujeitos e processos, dentre outros, que constituem o objeto do conhecimento histórico. Atualmente, historiadores discordam dos postulados admitidos nos primórdios da disciplina histórica, no século XIX, segundo os quais as chamadas fontes históricas ofereceriam as informações que possibilitariam um relato verdadeiro, objetivo e neutro dos fatos históricos, cabendo ao historiador tão somente verificar a autenticidade e a fidedignidade destas fontes e relatar o seu conteúdo de modo imparcial, sem distorcê-lo com qualquer contaminação teórica ou ideológica, preenchendo as lacunas do conhecimento histórico e compondo a sucessão cronológica dos fatos. Portanto, se os historiadores contemporâneos discordam destes postulados, então discordam também de uma das suas consequências óbvias, a perfeita identidade entre historiografia e história, como se uma fosse o reflexo especular da outra.²

Ainda no século XIX, tiveram início os questionamentos críticos sobre esta forma de relacionar a historiografia com a história, como se uma fosse o reflexo especular da outra, e sobre suas implicações para o trabalho do historiador, mas foi ao longo do século XX que foram sendo ampliadas e sistematizadas as diversas tendências explicativas desta relação. De uma maneira geral, estas tendências tiveram inspirações filosóficas, políticas e institucionais muito diferenciadas, problematizaram e abordaram de modos diferentes os diversos aspectos da relação entre história e historiografia, sempre, contudo, discordando daqueles postulados, com implicações muito graves seja para as concepções de fonte histórica e de conhecimento

histórico, como também para o próprio trabalho do historiador e para as formas de produção do texto histórico.³

Acerca desta relação entre história e historiografia, o principal debate da atualidade, com consequências importantes para o trabalho historiográfico, diz respeito ao confronto entre as abordagens realistas e antirrealistas da relação entre história e historiografia. De um lado, os adeptos do realismo postulam uma relação efetiva entre história e historiografia, embora reconheçam que esta relação é mediada pela historicidade da documentação histórica e do próprio historiador que trabalha com esta documentação. Em suma, de algum modo, o conhecimento histórico refere-se a uma realidade que teve existência própria independente da documentação histórica e do próprio conhecimento, sendo que o objetivo do pesquisador consiste exatamente em tentar conhecê-los de algum modo. Do ponto de vista realista, certas projeções do presente sobre o passado, chamadas de anacronismo, constituem-se em problemas para a historiografia, que podem e devem ser evitadas. Em suma, do ponto de vista realista, reconhece-se e admite-se a complexidade do trabalho do historiador por conta das diversas mediações que influenciam direta ou indiretamente neste trabalho e nos seus resultados.⁴

Por outro lado, os adeptos do antirrealismo postulam que a historiografia é, de algum modo, apenas uma construção literária ou um discurso. No primeiro caso, um conjunto de textos que tem por referente apenas outros textos e não uma realidade contextual com existência exterior aos textos. No segundo caso, uma construção discursiva, que não se refere à uma realidade que lhe é exterior, mas que constrói e é ao mesmo tempo constitutiva da realidade, que se contrapõe ou se justapõe a outras construções discursivas. Do ponto de vista anti-realista, o anacronismo não é um problema, na verdade, nem existe, seja porque a historiografia não tem como referência alguma realidade que teve existência no passado, seja porque o historiador não tem por objetivo conhecê-la, reconstruí-la ou representá-la. Aliás, de acordo com o anti-realismo, tudo é uma construção, literária ou discursiva, sejam as “realidades” presente ou passada, seja o documento histórico, seja o fato histórico, seja o

3 BURKE, Peter. A escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: UNESP, 1992; JENKINS, Keith. A história repensada. São Paulo: Contexto, 2007; BARROS, José d'Assunção. Escolas históricas – discussão de um conceito a partir de dois exemplos principais: a “escola histórica alemã” e a “escola dos annales”. Esboços, Florianópolis, v. 17, n. 24, p. 7-36, dez. 2010; CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução: história e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (org.). Domínios da história. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

4 MALERBA, Jurandir. A história e os discursos: uma contribuição ao debate sobre o realismo histórico. *Locus*, v. 12, n. 1, p. 41-78, 2006; GINZBURG, Carlo. O extermínio dos judeus e o princípio da realidade. In: MALERBA, Jurandir (org.). A história escrita: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

conhecimento histórico! Contudo, isto não implica necessariamente em algum tipo de simplificação do trabalho do historiador, que continua tendo que enfrentar mediações complexas, embora de outros tipos, concebidas de outras formas.⁵

De qualquer sorte, vale salientar que os debates que emergiram da chamada virada linguística, a partir da década de 1970, polarizados muitas vezes pelas abordagens realistas e anti-realistas, deram continuidade e aprofundaram os debates que vinham sendo feitos desde o início do século XX, trouxeram novos problemas ou renovaram as respostas para antigos problemas, com contribuições importantes para a discussão historiográfica atual.⁶

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, assume grande importância a ampliação da noção de fonte histórica, na verdade, o abandono da noção de fonte histórica ancorada na analogia da água que brota da pedra ou da terra, inodora, insípida, incolor, transparente, cristalina e límpida para saciar a sede de informações históricas do historiador. Discute-se então as noções de monumento e de documento, associadas às noções de memória individual e coletiva. As relações entre história e historiografia não são mais mediadas pelas fontes históricas, naquele sentido, mas pela memória individual e coletiva, pelos lugares da memória, enfim, pela noção ampliada de documento histórico, nos seus diversos e diferenciados tipos. Importa menos o que o documento diz, pois este não diz nada por si só, importam as perguntas que o historiador faz, decorrentes dos problemas que formula, e as interpretações e explicações que constrói com base nas evidências disponíveis e nas respostas que elabora para estas perguntas. Em outras palavras, fatos e fontes históricos não são dados, nem contêm dados. Os acontecimentos, processos e sujeitos históricos, assim como os documentos e conhecimentos históricos são produzidos por uma infinidade de processos e mediações complexos, dentre as quais se inclui o próprio trabalho do historiador.⁷

A propósito, a este respeito, parece-me apropriado e conveniente lembrar aqui o que escreveram Umberto Bottazzini e Craig Frazer, editores da revista *Historia Mathematica*, no editorial da passagem para o novo milênio, quando convidaram os leitores para uma avaliação sobre a trajetória do domínio nas últimas décadas do século XX e sobre os desafios que

5 ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Menocchio e Rivière: criminosos da palavra, poetas do silêncio. *Resgate*, v. 2, p. 48-55, 1990; JENKINS, Keith. O fim da história. *Revista do Mestrado em História (Universidade Severino Sombra)*, v. 9, n. 10, p. 11-22, 2007.

6 HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

7 LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990; GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____ Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989; FERREIRA, Marieta de Moraes. *História oral: um inventário de diferenças*. In: _____ (coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. PORTELLI, Alessandro. *A filosofia e os fatos*. *Tempo*, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

deverão ser enfrentados no futuro. Na avaliação que fizeram, eles enfatizaram a pluralidade da atual produção historiográfica, das abordagens teóricas e metodológicas, dos estilos e pontos de vista, a tal ponto, que defenderam a existência de historiografias da matemática no lugar de uma única historiografia⁸. Todavia, Bottazzini e Frazer destacaram que há algo comum às diversas historiografias da matemática, a saber, a preocupação com a compreensão e interpretação crítica das fontes, para além das abordagens descritivistas que caracterizaram o trabalho das antigas gerações de historiadores da matemática. Segundo eles, durante muito tempo, os historiadores da matemática estiveram preocupados com a descrição supostamente neutra e objetiva dos conteúdos dos textos matemáticos, das suas teorias e teoremas, ao que parece, segundo nosso juízo, seguindo aqueles mesmos postulados que marcaram a disciplina histórica no século XIX.

Quanto a isto, parece-me que o que mais importa destacar é que esta forma descritiva de conceber e escrever a historiografia da matemática pode ser explicada ou justificada, pelo menos parcialmente, como uma projeção das concepções e dos modos de fazer matemática dos próprios matemáticos que escreveram esta historiografia. Todavia, este tipo de projeção não é privilégio da historiografia da matemática e dos matemáticos. Segundo Francisco Falcon, no Brasil, durante muito tempo, os domínios historiográficos estiveram divididos segundo os lugares disciplinares e institucionais ocupados por aqueles que se dedicavam aos mesmos. As historiografias de certas disciplinas ou de certos temas específicos eram produzidas no âmbito destas disciplinas ou pelos especialistas nestes temas, de modo que os domínios temáticos, as dimensões e as abordagens historiográficas privilegiadas sempre refletiram de algum modo estas divisões.⁹

Contudo, este quadro vem se modificando nos últimos tempos. Em vários domínios, como a história da educação ou a história das ciências, cada vez mais, há uma aproximação maior com os debates historiográficos, de caráter teórico ou metodológico, resultando num amplo reconhecimento da complexidade e especificidade dos problemas envolvidos e das suas implicações para o trabalho historiográfico.¹⁰

8 BOTTAZZINI, Umberto; FRASER, Craig. Editorial — At the Turn of the Millennium: New Challenges for the History of Mathematics and for Historia Mathematica. *Historia Mathematica*, v. 27, p. 1–3, 2000.

9 FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

10 VIDAL, Diana Gonçalves Vidal, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003

Um interessante exemplo, que serve para ilustrar esta complexidade, foi destacado por Leo Corry e Reviel Netz, editores da *Science in Context*, revista de história das ciências¹¹. Segundo eles, é preciso estar atento à tensão entre quem escreve - e como escreve - e quem lê - e como lê - uma certa historiografia. De fato, por um lado, se a produção historiográfica em geral foi muito renovada nas últimas décadas, principalmente por conta da especialização e profissionalização dos historiadores, por outro, cada historiografia ainda é lida por um círculo muito restrito de interessados, muitas vezes, especialistas. Então, paradoxalmente, a tensão entre quem escreve e quem lê pode produzir um efeito retroativo na definição dos critérios seletivos e demarcatórios das próprias escolhas temáticas, teóricas e metodológicas do historiador, na sua tentativa para se adequar mais e melhor aos seus prováveis leitores. Portanto, não importa apenas o que alguém escreve e como escreve, mas também para quem escreve, onde e quando! Em outras palavras, por mais que o historiador busque aperfeiçoar suas referências epistemológicas, teóricas ou metodológicas, ele também precisa considerar o perfil do leitor do seu trabalho, que exerce desta forma um influência retroativa nas escolhas feitas pelo historiador.

No Brasil, os profissionais que se dedicam à história da educação matemática, do mesmo modo que aqueles que se dedicam à história da matemática, pertencem ao campo da educação matemática, na grande maioria dos casos. Contudo, como constatou Antônio Miguel em 1999, a discussão historiográfica não despertava muito interesse nos fóruns brasileiros de educação matemática até aquele momento. Talvez compartilhando a discussão internacional limitada dos fóruns da educação matemática, conforme reconheceu Antônio Miguel, as abordagens no Brasil ainda estavam limitadas aos problemas relacionados com a legitimidade e a autenticidade das fontes, sem que fosse considerado que “as fontes não falam por si... elas só começam a dialogar verdadeiramente conosco quando decidimos abordá-las com métodos adequados (...)”.¹²

De lá para cá, muita água passou por debaixo da ponte, muita coisa mudou, todos sabemos. Principalmente, para o nascente campo da história da educação matemática, houve a valorização de dimensões da educação, da escola e do processo de ensino-aprendizagem até

; PESTRE, Dominique. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. *Cadernos IG-UNICAMP*, v. 6, n. 1, p. 3-56, 1996.

11 CORRY, Leo. *Science in Context*, v. 16, n. 3, p. 273-274, 2003 ; NETZ, Reviel. Introduction: the history of early mathematics – ways of re-writing. *Science in Context*, v. 16, n. 3, p. 275-286, 2003.

12 MIGUEL, Antônio. Abrindo o debate em torno da metodologia da pesquisa em história da matemática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, III, Vitória, 1999. Anais... Vitória: UFES, 1999, p. 139-155.

então ignoradas ou desprezadas pela historiografia. Conseqüentemente, a utilização de uma nova variedade de registros das instituições educacionais e da vida escolar como documentos históricos, a exemplo dos cadernos escolares e livros didáticos, dos programas e currículos, dos instrumentos de avaliação e dos regulamentos e registros escolares, das configurações espaciais e arquitetônicas, enfim, das memórias dos professores e dos alunos, dos vestígios da cultura material escolar, dentro outros. No Brasil, assim como em outros lugares, a valorização destas dimensões influenciaram decisivamente no modo como vem sendo constituído este novo domínio historiográfico, a história da educação matemática.¹³

Contudo, parece-me prudente uma advertência, neste momento em que estamos iniciando um fórum nacional dedicado à pesquisa historiográfica sobre a educação matemática. A utilização desta variedade de registros como documentos históricos não garante por si só a constituição de objetos e problemáticas de pesquisa, assim como a transcrição ou o relato do conteúdo destes registros não é suficiente para a produção do texto histórico. Os desafios para o historiador da educação matemática não estão apenas na demarcação escolar do seu objeto de pesquisa e na conseqüente utilização de documentação histórica escolar. Os desafios estão sobretudo nas formas como construirá teoricamente os objetos de pesquisa, como conduzirá metodologicamente suas análises e como escreverá seu texto histórico.

É certo que depoimentos e entrevistas orais, documentos escritos diversos, de caráter institucional ou privado, como leis, currículos, programas, mas também planos de aula, provas, cadernos de anotações de alunos e de professores, livros didáticos, iconografias e imagens, como fotos, desenhos, gravuras, dentre tantos outros materiais, deverão ser localizados, obtidos, identificados, selecionados, preparados, organizados, armazenados de modo a poderem ser utilizados adequadamente na pesquisa histórica. Contudo, não serão estes documento que produzirão a historiografia! Quem produzirá a historiografia é o historiador, que tanto precisa se preparar tecnicamente para lidar com a documentação, como precisa se preparar teórica e metodologicamente para fazer e executar suas escolhas historiográficas.

Mais do que isto, normalmente, as escolhas teóricas e metodológicas feitas pelo historiador aparecem no texto histórico de modo muito diferente daquele consagrado em outros campos de pesquisa, como a educação matemática. Escrever história implica em adotar

13 GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). Currículo sem fronteiras, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan-jun2009.

certos estilos de escrita que são próprios da historiografia e se assemelham muito à arte literária, como já apontaram diversos estudiosos do assunto.

Entretanto, os professores de matemática formados nos cursos de licenciatura em matemática não recebem ordinariamente – e não devem de fato receber – nenhuma preparação para fazer história da educação matemática. No máximo, alunos que passam por processos de iniciação científica em grupos de pesquisa historiográfica consolidados recebem esta formação, de modo integral ou parcial. Mesmo na pós-graduação, nos cursos de mestrado, as condições das estruturas curriculares atuais não são muito favoráveis para a realização desta formação, que não pode ser apenas teórica, mas demanda também certas vivências práticas, durante um certo tempo, de modo contínuo e sistemático, pois pensar e escrever historicamente, de acordo com os diversos padrões consagrados atualmente no campo profissional da história, é muito diferente das formas de pensar e de escrever, por exemplo, no campo da educação matemática.

Na verdade, seguir alguma das tendências teóricas e metodológicas atuais do campo da história para escrever uma história da educação matemática, focando qualquer uma das temáticas e utilizando-se de qualquer um dos tipos de documentação listados acima demanda um esforço considerável para subverter os modos habituais de pensamento e comunicação no campo da educação matemática. Os historiadores das ciências, da medicina e da educação admitiram isto há algum tempo e aproximaram-se profissionalmente do campo da história, apropriando-se dos seus modos de pensar e escrever a história. Este é um dos desafios que se apresentam atualmente para o domínio da história da educação matemática no Brasil.

Há aqui um aspecto muito interessante que diz respeito aos processos de circulação das formas e dos produtos culturais. O profissional da educação matemática para abordar as formas de produção, apropriação e reelaboração da matemática nos espaços escolares, está desafiado ele próprio a se apropriar criativamente das formas de pensar e escrever produzidas originalmente no campo da história para utilizá-las no domínio da historiografia da educação matemática, não como um integrante do campo da educação matemática, mas como um estrangeiro a este campo¹⁴. Este é o desafio! Para dar conta das mestiçagens e hibridismos do

14 SHAPIN, Steven, SCHAFFER, Simon. *Leviathan and the air pump: Hobbes, Boyle and the experimental life*. Princeton University Press, 1985.

seu objeto multicultural, ele deve desafiar e submeter seu próprio campo cultural a um processo de hibridismo e mestiçagem.¹⁵

15 CANCLINI, Nestor Garcia. La globalización: productora de culturas híbridas? In: Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, III. Actas ... Disponível em <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>; GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras, 2001; HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.



I Encontro nacional de pesquisa em História da Educação Matemática

MESA 1

“O problema da documentação para a história da educação matemática: localização, acesso, organização, manutenção e utilização de documentos históricos”.

Coordenador: Prof. Dr. André Mattedi Dias (UFBA)

Por **Prof. Dr. Bruno Alves Dassie**
Universidade Federal Fluminense

Resumo: Nesse texto apresento reflexões sobre a temática desta mesa redonda, elaboradas a partir de experiências que estão sendo realizadas em pesquisas no campo da História da Educação Matemática, desde o curso de Mestrado até as produções recentes após vínculo com a Universidade Federal Fluminense. Em particular, trato dos documentos pessoais em arquivos pessoais, com características públicas e privadas; livros didáticos e possibilidades de diferentes usos como fonte; e, por fim, a utilização de Diários Oficiais para além de recurso consultivo de legislações. Quanto aos documentos pessoais, considero no texto as relações entre os aspectos de sua organização e a constituição do acervo e a produção decorrente do uso dessas fontes. Tomo como exemplo, os trabalhos no Arquivo Gustavo Capanema, no Arquivo Pessoal Euclides Roxo e na organização do Arquivo Pessoal Tiago Ferreira da Costa, com documentos do Colégio São Bento do Rio de Janeiro datados entre o final da década de 1960 e início da década de 1970. O livro didático, considerado aqui com suporte material em forma de livro, é tratado como fonte para o campo de pesquisa considerando suas relações com os programas de ensino, sua circulação e produção no Brasil. Destaco, em particular, os elementos *paratextuais* como recuso para pesquisas no campo, e aspectos das políticas públicas relacionadas com a Comissão Nacional do Livro Didático após a gestão de Gustavo Capanema. Finalizo o texto, apontando possibilidades de uso dos Diários Oficiais para além de recurso consultivo de legislações.

Documentos e arquivos pessoais

Minha primeira experiência no trabalho com história da educação matemática foi a pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Matemática na PUC-Rio, orientado pelo professor João Bosco Pitombeira, finalizado em 2001. Em particular tive contato com as propostas de Euclides Roxo sobre o ensino de matemática na escola secundária, entre o final da década de 1920 e início da década de 1940. A partir de então me dediquei à Reforma Educacional de 1942 elaborada por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, entre 1934 e 1945. Início, assim, minhas pesquisas na área, debruçado sobre os documentos pessoais desse Ministro. O *Arquivo Gustavo Capanema* localiza-se na *Fundação Getúlio Vargas*, no *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC* –, na cidade do Rio de Janeiro¹. Não houve nenhuma dificuldade na localização dos documentos, pois o arquivo se encontra organizado em dossiês. E, em especial, um deles contém documentos relativos ao ensino de matemática².

Sem nenhuma reflexão sobre a ação de “escrever” história da educação, minha primeira iniciativa foi reorganizar o dossiê sobre o ensino de matemática. A lógica em alguns momentos foi pautada apenas pela cronologia, em outros pelas articulações entre os documentos do próprio dossiê. Por exemplo, em sua origem, todos os rascunhos de programas de ensino estão alocados sob o mesmo código, mas são versões distintas produzidas pelas discussões que se desenrolaram ao longo da elaboração da reforma. Neste momento do trabalho minha única pretensão foi distinguir a ordem de ocorrência dos eventos e construir uma narrativa. Acredito ter apenas elaborado um sumário das discussões sem destacar de maneira significativa as dimensões humanas e os processos sociais envolvidos.

Esse olhar inocente sobre a documentação talvez tenha me levado a uma visão ingênua que a partir da década de 1940 o ensino de matemática tenha seguido, para além do campo legal, todas as propostas impostas e materializadas principalmente em um programa de ensino.

Por outro lado, vejo que o trabalho com o acervo do Capanema favoreceu uma primeira reflexão sobre as pesquisas com arquivos pessoais:

¹ Para maiores detalhes, ver MOREIRA, R. (Org.) *Arquivo Gustavo Capanema: inventário analítico*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

² GC g 1941.09.03.

Como se pode depreender da definição de arquivo privado, a unidade de cada um deles é conferida pela pessoa ou instituição que o constituiu, ou seja, por quem acumulou determinados documentos dentro do universo daqueles produzidos e recebidos. No caso dos arquivos privados pessoais, cabe a uma pessoa física, o titular do arquivo, escolher os documentos que, no fluxo dos papéis manuseados cotidianamente, merecem ser retidos e acumulados. É a pessoa, a partir de seus critérios e interesses que funciona como eixo de sentido no processo de constituição do arquivo. (HEYEMANN, 1997, p. 42)

Cabe lembrar que o arquivo de Gustavo Capanema é um exemplo de acervo em que a configuração final foi também resultado do seu trabalho, pois ele “passou grande parte de sua vida política construindo seu arquivo, fazendo e refazendo ordens, planos e classificações, até o momento da doação ao CPDOC” (HEYEMANN, 1997, p. 47).

Em 2004, ao iniciar o doutorado, minha proposta de pesquisa envolvia novamente as propostas de Euclides Roxo. Consequentemente, me deparei novamente com os arquivos pessoais. O *Arquivo Pessoal Euclides Roxo – APER* – encontra-se no *Centro de Documentação e Biblioteca do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil – GHEMAT* – coordenado por Wagner Rodrigues Valente³.

Desta vez, mas ainda considerando que em diversos momentos o que foi feito poderia ser ressignificado, parte do “grande feitiço do arquivo privado”, na denominação de Gomes (1997), foi desfeito. Segundo esta pesquisadora (autodenominada de “viciada em arquivos privados e documentos pessoais”):

Por guardar uma documentação pessoal, produzida com a marca da personalidade e não destinada explicitamente ao espaço público, ele revelaria seu produtor de forma “verdadeira”: aí ele se mostraria “de fato”, o que seria atestado pela espontaneidade e pela intimidade que marcam boa parte dos registros. A documentação dos arquivos privados permitiria, finalmente e de forma muito particular, dar vida à história, enchendo-a de homens e não de nomes [...].

Para o historiador, um prato cheio e quente. E acredito que, para ser degustado com o prazer que pode proporcionar, os historiadores devem se municiar dos nada novos procedimentos de crítica às fontes, guarnecidos com escolhas teóricas e metodológicas capazes de filtrar o calor, de maneira a não ter a boca queimada. (GOMES, 1997, p. 125)

Neste momento, as leituras de Norbert Elias (1993, 1995) ajudaram no processo de produção do texto. *Mozart: sociologia de um gênio* e *A sociedade dos indivíduos* foram leituras importantes para o entendimento das inter-relações entre *individual* e

³ O Inventário Sumário do APER pode ser visto em http://www.unifesp.br/centros/ghemat/images/stuffs/E_ROXO_Ficha_Tecnica.pdf.

coletivo. Nesse sentido, a pesquisa no *Arquivo Pessoal Euclides Roxo* fomentou o entendimento de outros *contextos* e de outras *histórias*. Para Heymann (1997),

Se é importante não perder de vista a imbricação entre titular e arquivo e o próprio processo de acumulação, única perspectiva capaz de conferir sentido aos registros documentais preservados por um indivíduo, por outro lado uma associação pura e simples entre esses dois elementos poderia levar a pelo menos dois equívocos. Primeiramente, imaginar o arquivo pessoal como espelho da trajetória de seu titular, a partir do qual se poderia buscar reconstituir todas as atividades desenvolvidas por ele. De fato, nem sempre existe uma equivalência entre história de vida e arquivo pessoal. (HEYMANN, 1997, p. 44)

Por isso, no trabalho com documentos pessoais é necessário,

[...] traçar um quadro claro das pressões sociais que agem sobre o indivíduo. Tal estudo não é uma narrativa histórica, mas a elaboração de um modelo teórico verificável da configuração que uma pessoa [...] formava, em sua interdependência com outras figuras da época. [...] Só dentro da estrutura de tal modelo [das estruturas sociais da época] é que se pode discernir o que uma pessoa como Mozart [ou como Euclides Roxo], envolvida por tal sociedade, era capaz de fazer enquanto indivíduo, e o que – não importa sua força, grandeza ou singularidade – não era capaz de fazer. Só então, em suma, é possível entender as coerções inevitáveis que agiam sobre Mozart [e sobre Euclides Roxo] e como ele se comportou em relação a elas – se cedeu à sua pressão e foi assim influenciado em sua produção musical [educacional], ou se tentou escapar ou mesmo se opor a elas. (ELIAS, 1995, p. 18-19)

A leitura das fontes pessoais e a busca por outras foram guiadas por essas ideias, e considero que, ao menos, os dados biográficos de Euclides Roxo não foram usados somente para situá-lo historicamente, mas sim para mostrar que a opção “existencial pela tarefa educativa” foi um nó onde se entrelaçaram “a história pessoal, a experiência de geração e a sua produção” (NUNES, 1998), tornando-se, assim, um intelectual-educador (DASSIE; CARVALHO, 2010).

Uma terceira experiência com arquivos pessoais foi a organização de documentos de um ex-aluno do Colégio São Bento no Rio de Janeiro, datados entre o final da década de 1960 e a década de 1970, feita em parceria com uma aluna de iniciação científica, Letícia Ferreira da Costa.

Na primeira etapa de organização dos documentos nos preocupamos com a acumulação que originou o acervo, pois esse trabalho

preconiza que a documentação acumulada por determinada instância, seja ela uma pessoa física ou uma instituição, pública ou privada, deve ser mantida coesa, respeitando-se a individualidade do conjunto, sem misturá-lo a documentos de outras origens, na medida em que tem uma singularidade orgânica que lhe confere sentido, por refletir atividades, dinâmica e critérios da instância responsável pela acumulação. (HEYMANN, 1997, p. 43).

O arquivo é composto, essencialmente, por cadernos escolares, listas de exercícios com algumas de suas respectivas resoluções, provas e testes e fragmentos de apostilas de conteúdo. Totalizando seis unidades, os cadernos são datados entre anos de 1971, quando o ex-aluno cursava o 2º ano ginásial, e 1976, ano em que deixou o Colégio, ao terminar o 3º ano científico. Apenas um dos seis cadernos não contém data explicitamente, porém uma análise de conteúdo e testemunho do próprio ex-aluno permitiu concluir o ano e a série escolar correspondente. As quase trinta listas de exercício perfazem um total de mais de 600 tarefas, abordando conteúdos de todas as séries. Quanto às provas e testes, são relativos apenas ao 2º e 4º anos do ginásio e aos dois primeiros anos do científico. Em todos estes documentos constam o nome do aluno, a série, a data e o nome do professor. Estes três grandes conjuntos de cadernos, listas de exercícios e provas foram facilmente identificados como tais por sua própria natureza. Quanto ao restante dos documentos do acervo, foi necessária uma análise mais pontual e um olhar mais específico para o conteúdo a fim de serem identificados. Foi o caso, por exemplo, dos fragmentos de apostilas de conteúdo.

Este projeto de Iniciação Científica apresenta as primeiras reflexões sobre o material em relação aos conteúdos tratados no colégio citado e o Movimento da Matemática Moderna (seleção e distribuição dos conteúdos e aproximações/adaptações das propostas de Papy). A trama de condicionantes para o entendimento da proposta particular do Colégio São Bento ainda é uma etapa a ser cumprida.

Por fim, cabe destacar o que acredito ser os desafios no trabalho com e na organização dos arquivos pessoais: a) atentar para o fato de que o responsável pela organização e sua ingerência sobre os documentos é um fator a ser considerado pelo pesquisador, pois ele “exerce papel preponderante na construção das fontes”, estabelecendo os critérios que serão considerados na elaboração das unidades (HEYMANN, 1997, p. 51); b) é necessário fazer escolhas, “ter coragem e segurança para descartar muito do que coletou, hierarquizando seus documentos e deixando claro para o leitor que é ele, pesquisador, quem conduz a fonte, e não por ela

conduzido/possuído” (GOMES, 1998, p. 125-126); c) e, também como observado por Gomes (1998),

é bom não confundir a qualidade/originalidade da fonte com a qualidade/densidade do texto. Este dependerá sempre e fundamentalmente da qualidade do historiador [...]. A descoberta, a produção e a invenção de fontes podem ser infinitas, mas a imaginação e a criatividade do pesquisador estão na própria origem desse processo que [...] se articula com as permanentes transformações do campo historiográfico. (GOMES, 1998, p. 126)

Livros didáticos⁴

A pesquisa realizada durante o curso de Doutorado, já citada, apresentou uma trajetória pessoal do professor Euclides Roxo constituindo uma relação entre sua atuação e alterações estruturais da matemática escolar do ensino secundário. Na ocasião, estabeleci uma relação direta entre programas de ensino e livro didático, elementos importantes em investigações em história da educação matemática.

A análise feita fomentou uma proposta de pesquisa, financiada pela FAPERJ, em modalidade Auxílio Instalação, que teve por objetivo analisar as mudanças ocorridas nos livros didáticos destinados ao ensino da matemática na escola secundária entre o final da década de 1920 e a década de 1940. A mudança nos rumos na matemática escolar, ao menos no plano legal, neste período é dada pela implantação no Colégio Pedro II, em 1929, de novos programas para a primeira série do ensino secundário. Além de mudanças metodológicas, há a introdução de novos conteúdos. Apesar de ter sido uma reforma interna, a influência desta instituição de ensino foi marcante ao ponto de extrapolar os limites do Colégio Pedro II. Considero, como exemplo, as obras de Savério Cristóforo e Jacomo Stávale. Além disso, as oportunidades profissionais, as relações pessoais, a crescente atuação nas questões ligadas ao ensino e os cargos assumidos por Euclides Roxo após a reforma de 1929 permitiram que ele estivesse à frente das discussões sobre o ensino da matemática nas reformas educacionais realizadas no Brasil em 1931 e 1942. Embora essas reformas tenham sido impregnadas de interesses políticos e negociações entre diversas instâncias sociais desde 1929, vejo uma intenção de Euclides Roxo em direcionar a execução dos programas e, de maneira indireta, a produção de livros didáticos. Há uma tentativa de controle (para além da seleção dos conteúdos) da abordagem e da metodologia de ensino, para que os novos

⁴ Estamos considerando aqui *livro didático* materializado em forma de *livro*, “um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula” (BATISTA, 1999, p. 535).

objetivos da matemática na educação secundária fossem atingidos. No entanto, a larga produção de livros didáticos editados para atender as reformas mostra uma diversidade nas escolhas dos diferentes autores para o tratamento dos conteúdos.

Nesses trabalhos, minhas atenções foram direcionadas ao conteúdo (seleção, distribuição, abordagem e metodologia), porém, eu gostaria de destacar dois pontos em relação a este tipo de material.

O primeiro deles se refere ao número de obras editadas no Brasil para o ensino da matemática, principalmente no curso secundário, na primeira metade do século XX. Ao longo dessas pesquisas foi necessário fazer um levantamento e a aquisição de exemplares de livros do “tipo” *aritmética, álgebra, geometria, trigonometria e matemática*. E ao todo, já foram localizados/catalogados cerca de 350 volumes distintos publicados no Brasil, sem considerar as diversas edições e os autores estrangeiros⁵.

Esse levantamento, e outros que são desenvolvidos, como por exemplo, os acervos do GHEMAT, já citado, e do *Grupo História Oral e Educação Matemática – GHOEM*, coordenado por Antonio Vicente Marafioti Garnica, ampliam a base documental para futuras pesquisas, bem como favorecem análises de aspectos importantes em trabalho que tomam o livro didático como objeto, como por exemplo, circulação, leitura e questões editoriais:

Livros didáticos têm sido objeto e fonte de um grande número de pesquisas na Educação Matemática. Historiadores da educação mostram o quão complexo é esse material didático. Trata-se de um produto cultural. Como tal, é preciso compreendê-lo em seu processo de produção física, material; em seu contexto de elaboração intelectual; nas múltiplas faces que por vezes se entrecruzam na autoria dos textos; nas formas de circulação que os livros ganham; no uso deles em diferentes épocas; nas suas diferentes edições e em tantos outros aspectos necessários ao entendimento de um bem cultural. (VALENTE, 2011)

Além disso, a ampliação da base de dados de livros didáticos de matemática no Brasil vem mostrando que a produção deste tipo de material, na primeira década do século XX, é tão ampla quanto sua produção a partir da década de 1960, quando considerado outros aspectos. Por exemplo, para Soares (1996)

Na segunda metade do século XX, expande-se extraordinariamente o número de escolas e de alunos, como consequência da democratização do ensino, crescendo, pois, o número de consumidores do livro didáticos, o que leva à produção de um maior número de obras, em

⁵ Como veremos em seguida, este número pode ser ainda maior considerando a circulação de obras didáticas.

busca da conquista desse novo e promissor mercado; diminui, sim, o número de edições e tiragens de cada obra, mas cresce o número de obras [...]. (SOARES, 1996, p. 58)

Por outro lado, no período entre 1938 e 1943, em termos relativos, os livros didáticos já ocupavam o segundo lugar na produção de livros no país, considerando os diversos gêneros, como mostram as tabelas a seguir:

Empreendimentos editoriais/Gêneros (9122 obras)	Seis maiores editoras (%)	Conjuntos das pequenas gráficas (%)	Conjunto das seis editoras de grande porte (%)	Conjunto das seis editoras de porte médio (%)	Conjunto das pequenas editoras (%)	Conjunto das editoras religiosas (%)	Edições financiadas pela grande imprensa (%)	Edições financiadas pelo Estado (%)	Edições financiadas pelos autores (%)	Conjunto
Ficção (1527 obras)	23,0	9,7	20,0	17,0	20,0	11,0	11,0	1,3	3,5	17,0
Didáticos (1240 obras)	22,0	8,5	11,5	16,0	5,7	5,0	4,5	3,5	4,5	14,0

Tabela 1 - A produção de livros segundo o gênero e as editoras (1938-43)

Informações extraídas de Miceli (2001, p. 152-153)

Seis maiores editoras/Gêneros (3239 de obras)	Companhia Editora Nacional/Civilização Brasileira (São Paulo/Rio de Janeiro) (%)	Editora Globo (Porto Alegre) (%)	Editora José Olympio (Rio de Janeiro) (%)	Editora Irmãos Pongetti (Rio de Janeiro) (%)	Editora Francisco Alves (Rio de Janeiro) (%)	Editora Melhoramentos (São Paulo) (%)	Conjunto das seis maiores editoras (%)
Ficção (748 obras)	22,0	36,0	33,5	28,0	2,5	7,0	23,0
Didáticos (702 obras)	26,0	11,0	1,5	4,0	65,0	28,0	22,0

Tabela 2 - A produção das maiores editoras segundo o gênero (1938-1943)

Informações extraídas de Miceli (2001, p. 152-153)

Como relatado por Micelli (2001),

As transformações do panorama editorial se devem, de outro lado [além da produção de literatura de ficção], às mudanças por que passava o sistema de ensino. A abertura das primeiras faculdades de educação, de filosofia, ciências e letras, a criação de novos cursos

superiores, a reforma dos currículos, com a introdução de disciplinas recém-consolidadas, os impulsos que recebeu o ensino técnico e profissionalizante, decerto moldaram o ritmo e as feições que assumiu o surto editorial. A farta produção de obras pedagógicas acompanhou de perto os lances do enfrentamento entre as diversas correntes de educadores profissionais que buscavam firmar suas posições diante das reformas empreendidas pelo Estado. (MICELLI, 2001, p. 155)

O segundo ponto que desejo destacar se relaciona com elementos do livro didático, que podemos denominar de *paratextos*, como concebido por Genette (2009).

Segundo este autor

A obra literária consiste, exaustiva ou essencialmente, num texto, isto é (definição mínima), numa sequência mais ou menos longa de enunciados verbais mais ou menos cheios de significação. Contudo, esse texto raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que em todo o caso o cercam e o prolongam, exatamente para apresentá-lo, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: para torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. Esse acompanhamento, de extensão e conduta variáveis, constituiu o que em outro lugar batizei de paratexto da obra [...] Assim, para nós o paratexto é aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público. (GENETTE, 2009, p. 9, grifos do autor)

Foi possível perceber, consequência do mapeamento citado, a presença de diversos *paratextos* e suas funções: nome do autor seguido de dados biográficos sobre formação e atuação; títulos e subtítulos da obra; título da coleção; indicações sobre adoção; informações sobre legislação vigente; dados sobre a edição; ilustrações específicas; preço de venda; pareceres; notas do editor ou do autor; prefácios; cartas destinadas ao autor; lista de obras do mesmo autor; notas de rodapé; e anexos. Estes elementos encontram-se na capa, nas páginas iniciais, ao longo do texto e no final do livro e são produtos do autor e do editor, as pessoas responsáveis pelos *paratextos* (GENETTE, p. 12 e 15). Acredito que esses elementos possam ser utilizados como subsídios para uma análise da história da educação matemática devido à diversidade de fatos que os mesmos revelam.

Em particular, tais elementos favorecem o entendimento de “aspectos relacionados com o modelo pelo qual os livros, textos ou impressos didáticos ‘encenam’ sua leitura e sua utilização” (BATISTA, 1999, p. 544), como destacado por Teixeira e Gondra (2010):

Para Bittencourt “nos livros didáticos existem outras informações além do seu conteúdo didático, que se encontram nos prefácios, prólogos, advertências, introduções. Nestes, é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias” (2004, p. 5). Nessa mesma linha, Chartier (2003) adverte para a necessidade de se considerar a dimensão material e tipográfica do livro, o que, em sua perspectiva, oferece elementos importantes para se compreender as prescrições de leitura que o livro aponta. (TEIXEIRA; GONDRA, 2010, p. 121)

E, como o próprio Gennette (2009) considera:

[...] definir um elemento de paratexto consiste em determinar seu lugar (pergunta onde?), sua data de aparecimento e às vezes de desaparecimento (quando?), seu modo de existência, verbal ou outro (como?), as características de sua instância de comunicação, destinador e destinatário (de quem? a quem?) e as funções que animam sua mensagem: para fazer o quê?. (GENETTE, 2009, p. 12, grifos do autor)

Uma síntese descritiva desses elementos encontra-se em Dassie (2011) e foi apresentada no *I Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática*, em Covilhã, Portugal. Um avanço no uso desses elementos em pesquisas no campo encontra-se em Andrade (2012) com a aproximação da concepção de *paratextos*, tomados como recurso analítico, e o referencial metodológico da Hermenêutica da Profundidade.

Outra experiência relacionada ao tema desta mesa e o livro didático se refere às questões de políticas públicas, que “paralelamente às análises sobre os conteúdos”, como considerado por Bittencourt (2004), foram sendo incorporadas nos trabalhos de pesquisa, principalmente “as relações entre as políticas públicas e a produção didática, evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção” (BITTENCOURT, 2004, p. 471). Nesse sentido, Oliveira (1984) e Freitag, Costa e Motta (1987)⁶ ainda são fontes bibliográficas significativas, pois apresentam reflexões sobre o livro didático na perspectiva das políticas públicas, em particular, a partir da década de 1930, com a criação da CNLD, como iniciativa de legislar e controlar o livro didático no Brasil. E, em especial, retomo a discussão sobre fontes a partir das atividades dessa comissão.

As pesquisas de Oliveira (1984), Soares e Rocha (2005) e Ferreira (2008) apresentam detalhes sobre a criação e o funcionamento da CNLD, principalmente, na gestão Gustavo Capanema tomando como base documental o acervo do referido

⁶Esse trabalho foi publicado posteriormente com o título *O livro didático em questão*, pela Editora Cortez.

Ministro da Educação e Saúde. É destaque nessas pesquisas o relato da dificuldade de execução do trabalho por parte da CNLD. E que o centro das dificuldades enfrentadas publicamente pela CNLD no decorrer da gestão de Gustavo Capanema é a publicação das listas de livros aprovadas. Nas palavras de Oliveira (1984, p. 39), consequência da “mecânica do funcionamento pedagógico-burocrático”. Assim, iniciei uma investida na procura dessas listas.

As buscas foram feitas então no *Diário Oficial da União*, pois como previsto no decreto de criação da comissão, Art. 18º, o Ministério da Educação publicaria “no ‘Diário Oficial’, em janeiro de cada ano, a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores” (BRASIL, 1938). Essa indicação e os *paratextos* com indicações relativas aos processos de avaliação dos livros fomentaram essa pesquisa, pois apontaram “pistas” sobre esta etapa do processo de avaliação. Em especial, destaco os *paratextos* relativos às avaliações da CNLD, como por exemplo, os que são encontrados em Stávale (1948).

Assim, após a localização das listas e outras leis, temos uma visão sobre o funcionamento da CNLD após a gestão de Gustavo Capanema no *Ministério da Educação e Saúde* (DASSIE, 2012). A partir dos documentos encontrados, foi possível observar como o Estado reafirmou a política do livro didático e como esta política articulou-se com o mercado editorial, principalmente, pelas pressões exercidas para a publicação das listas. Além disso, foi possível relacionar a política do livro didático com o momento de ressonância entre políticas autoritárias, da década de 1930, e os novos ideais dados a partir da década de 1940. Como observa Vieira (2007):

Os primeiros anos da redemocratização são agitados também no campo da educação, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político [...]. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às idéias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946. (VIEIRA, 2007, p. 300)

Assim, o trabalho com essas fontes (atos legais) favorecem o entendimento da “lei como campo de expressão e construção das relações e lutas sociais” (FARIA FILHO, 1998):

O último dos aspectos relacionados à lei para o qual interessa-me chamar a atenção, e com o qual temos lidado em nossas pesquisas, toma

como referência o fato da legislação, em suas várias dimensões e em seus vários momentos, significar, ao mesmo tempo, um dos modos como as lutas sociais são produzidas e expressas. Esse aspecto está ligado, sem dúvida, à compreensão de que também a lei, em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais em uma de suas manifestações. (FARIA FILHO, 1998, p. 113)

E nesse caso, conseqüentemente, tais atos legais expressam de maneira clara que a conceituação de livro didático foi “o resultado de um conjunto de decisões controladas” que influenciaram diretamente no suporte material dos textos (BATISTA, 1999, p. 567). Nesse caso, a lei considerava “livros didáticos os compêndios (livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas escolares) e os livros de leitura (livros usados para leitura dos alunos em aula)” (BRASIL, 1945). Ou seja, *livros didáticos* como *livros*.

Em, em relação aos livros de matemática destinados à escola secundária brasileira, futuras análises podem ser realizadas a partir da leitura e interpretação das listas ou a partir do cruzamento de fontes, como por exemplo, os pareceres que foram produzidos pela CNLD⁷. Algumas temáticas de investigação já se fazem presentes a partir da análise das listas e do processo de avaliação de livro didáticos após 1945. São elas: os critérios estabelecidos em particular para a avaliação dos livros de matemática; as editoras envolvidas no processo; a circulação e uso dos livros dos livros portugueses; as alterações nos livros didáticos já aprovados em relação ao reajuste dos programas do ensino secundário em 1951⁸. Por fim, é importante salientar que as listas da CNLD mostram que a produção de livros didáticos de matemática destinada à escola secundária no Brasil é significativamente ampla e envolve um grande número de *obras avulsas* em contraponto ao número das denominadas *coleções*. Essa última temática nos ajuda a resignificar as reformas Campos e Capanema, em particular, em sua execução. Conseqüentemente, uma volta às fontes, pois há uma relação direta entre programas de ensino e livro didático, observada prioritariamente nas *coleções* e não nas *obras avulsas*.

Diário Oficial para além da legislação

⁷ Por exemplo, Filgueiras (2008) localizou alguns pareceres no arquivo da Companhia Editora Nacional/IBEP.

⁸ Por exemplo, a coleção de *Elementos de matemática*, de Jácomo Stávale, elaborada para a Reforma Campos consta nas quatro primeiras listas (1947 e 1950) e suas edições após 1951 apresentam nota impressa sobre uso autorizado.

Para terminar, gostaria de destacar a possibilidade de utilização dos *Diários Oficiais* para além da legislação, ideia provocada pelo último trabalho citado acima.

Ao longo das buscas pelas listas da CNLD “esbarro” com certas publicações no D.O.U. que acredito que possam ser separadas, reunidas, distribuídas de outras maneiras, transformadas em documentos (CERTEAU, 2010). E, posteriormente como segundo passo, possam ser analisadas a partir de questões de pesquisa, para que sejam confrontadas criticamente com outras fontes e contribuam assim para a produção no campo. Vejamos alguns exemplos.

Em 10 de junho de 1893, se inicia uma série de publicações sobre *A educação nacional*, numa seção do D.O.U. denominada de *Redacção*. Essas publicações, em sua origem são assinadas por José Veríssimo Dias de Matos (1857 – 1916). As reflexões de José Veríssimo são, provavelmente, estimuladas pela mudança do regime governamental e suas relações com a educação. Em certo momento, não localizado ainda, os textos deixam de ser assinados por ele e alguns dos textos são traduções. Diversas temáticas são tratadas ao longo dos anos. Em uma das seções, publicada em 10 de maio de 1897 encontra-se, ao que tudo indica, uma tradução do relatório de “uma conferência sobre o estudo de instrução secundária de mathematica”, realizada entre os dias 28 e 30 de dezembro de 1892, em Cambridge, Massachusetts. São transcritas as quatro partes do documento: *Exposição geral das conclusões; Relatório especial sobre o ensino da arithmetica; Relatório especial sobre o ensino da geometria concreta; Relatório especial sobre o ensino da álgebra; Relatório especial sobre o ensino da geometria formal.*

Os outros exemplos são específicos sobre livros didáticos, em especial, informações sobre circulação e uso de livros no Brasil.

Em 30 de abril de 1904, foi publicado no D.O. de São Paulo, um parecer de 27 de fevereiro do mesmo ano, sobre uma revisão geral das obras didáticas “já aprovadas ou adaptadas nas escolas publicas do Estado”. O parecer apresenta a análise em dois grupos: os **livros didáticos**, separados em *livros de leitura, compêndios e manuais e livros diversos*; e **cadernos, mapas e materiais de ensino**. Ao final do parecer encontra-se uma lista de livros e as orientações para uso ou adoção. Mesmo sem uma análise guiada por uma questão de pesquisa, este relatório é significativo para reflexões sobre o conceito de livro didático⁹.

⁹ Ver Batista (1999).

Por fim, dois exemplos, bem pontuais. O primeiro refere-se aos pedidos de direitos autorais. Periodicamente, eram publicados pela Biblioteca Nacional os registros desses pedidos, contendo a descrição das obras, como o exemplo a seguir:

N. 5.874 — Requerido pelo autor Jaco-
como Stávale, brasileiro, residente á rua
Albuquerque Lins n. 312, na cidade de
São Paulo: — "Segundo ano de mate-
mática. — Para o segundo ano dos cur-
sos ginasiais seriados e dos cursos fun-
damentais das escolas normais". Um
volume com 320 páginas numeradas. O
registro é para a quinta edição. Im-
presso na cidade de S. Paulo, no ano de
1936.

D.O.U. de 03/04/1937

O segundo refere-se aos editais de concorrência publica para fornecimento de material, que apresentam, por exemplo, lista de livros didáticos, como podemos destacar:

I — *Arithmetica*

1. F. T. D. — Exercícios de calculo, com problemas sobre as quatro operações, para principiantes, exemplar.
2. Souza Lobo (J. T.) — Primeira arithmetica, exemplar.
3. Souza Lobo (J. T.) — Segunda arithmetica, exemplar.
4. Thiré (Arthur) — Arithmetica dos principiantes, exemplar.
5. Thiré (Arthur) — Arithmetica, curso médio, exemplar.
6. Thiré (Arthur) — Arithmetica gymnasial, exemplar.
7. Trajano (Antonio) — Arithmetica primaria, exemplar.
8. Trajano (Antonio) — Arithmetica elementar, exemplar.
9. Trajano (Antonio) — Arithmetica progressiva, exemplar.
10. Trajano (Antonio) — Chave da arithmetica progressiva, exemplar.

XI — *Geometria*

44. Borges (Abilio C.) — Geometria pratica, exemplar.
45. F. T. D. — Geometria elementar, exemplar.
46. Freire (Olavo) — Geometria elementar, exemplar.

D.O.U. de 31/05/1923

Collegio Militar

O conselho economico deste collegio, em sessão de 13 do corrente, recebe propostas para o fornecimento de livros e objectos de escriptorio abaixo declarados:

logueta, curso graduado da lingua inglesa, por Sadler; compendios de geometria, por Thimotheo Pereira; compendios de geometria de F.I. C.; compendios de topographia de F. I. C.; compendios de historia de Brasil, etc.

D.O.U. de 12/04/1896

Collegio Militar

De ordem do Sr. coronel commandante e presidente do conselho economico deste collegio, contracta-se com quem melhores vantagens offerecer, no dia 12 do corrente, o fornecimento de livros para os alumnos, durante o anno corrente, a saber:

Algebra de Bourdon, Anthologia nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet; Arithmetica elementar, de B. Alves Carneiro, edição Licinio Barcellos; Arithmetica elementar, de Trajano, Arithmetica elementar, de Souza Lobo; Atlas, de Azevedo e Delamarche; Atlas

D.O.U. de 12/01/1899

Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. M. “*Ensaio sobre o Ensino em geral e o de Matemática em particular*”, de Lacroix: uma análise de uma forma simbólica à luz do referencial metodológico da Hermenêutica da Profundidade. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2012.
- BATISTA, A.A.G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leitura), pp. 529-575.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DASSIE, B. A. *A Matemática do curso secundário na Reforma Gustavo Capanema*. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Departamento de Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.
- _____. *Euclides Roxo e a constituição da educação matemática no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.
- _____. *Paratextos editoriais e História da Educação Matemática: uma leitura de livros didáticos*. I Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática. Covilhã, Portugal. Disponível em: <www.apm.pt/files/177852_C11_4dd7a3d450d31.pdf>. Acesso em 03 ago 2012.
- _____. A Comissão Nacional do Livro Didático após 1945 e os livros de matemática aprovados para uso no ensino secundário. In *HISTEDBR* (no prelo).
- DASSIE, B.A.; CARVALHO, J.B.P.F. Euclides Roxo: engenheiro, professor, intelectual e educador matemático. IN *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 23, nº 35A, p. 137-158, abril 2010.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- _____. *Mozart: a sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

- FARIA FILHO, L.M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. IN _ (Org.) *Educação, Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, pp.89-125.
- FERREIRA, R.C.C. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937- 1945)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008.
- Genette, G. *Paratextos editoriais*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009. (Artes do livro, 7).
- GOMES, A. C. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos pessoais. In *Estudos históricos*, 1998, 21, pp. 121-127.
- HEYMANN, L.Q. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. In *Estudos históricos*, 1997, 19, pp. 41-66.
- MICELI, S. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NUNES. C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. In *Revista da Faculdade de Educação*, jan./jun. 1998, vol.24, n.1, p.105-125.
- OLIVEIRA, J.B.A.; GUIMARÃES, S.D.P.; BOMÉNY, H.M.B. *A política do livro didático*. 2 ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.
- SOARES, F.S.; ROCHA, J.L. As políticas de avaliação do livro didático na Era Vargas: a Comissão Nacional do Livro Didático. *ZETETIKE*, Cempem, FE, Unicamp, v. 13, n. 24, jul./dez. 2005, p. 81-112.
- SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. In *Presença Pedagógica*, v.2, n. 12, nov./dez. 1996, pp. 53-63.
- STÁVALE, J. *Elementos de Matemática: primeiro volume, 1ª série ginásial*. 19 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948. (Livros Didáticos, Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 113).
- TEIXEIRA, G.B.; GONDRA, J.G. Observatório das aulas? Livros escolares e pesquisa em história da educação. IN MENDONÇA, A.W. *História e educação: dialogando com fontes*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010. (Fundamentos da Educação, 5), pp. 117-144.
- VALENTE, W.R. (Org). *A matemática do colégio: livros didáticos para a história de uma disciplina*. DVD, mar. 2011. Disponível em: <http://www.unifesp.br/centros/ghemat/DVD_s/HISTORIA/inicio.html>. Acesso em 3 ago 2012.
- VIEIRA, S.L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

Mesa 1

O problema da documentação para a História da Educação Matemática: localização, acesso, organização, manutenção e utilização de documentos históricos

Lucia Maria Aversa Villela
Universidade Severino Sombra

1. Uma história da historiografia

Como qualquer pesquisador, o historiador também tem que se apoiar em teóricos que fundamentem sua ação e essas visões, como em qualquer ciência, se alteram à medida que novas reflexões se fazem presentes.

Há ainda quem se apoie em bases mais descritivas, entendendo o papel do historiador como aquele que percebe e recupera achados históricos, e, numa narrativa considerada isenta de possíveis posturas tendenciosas, desconhecimentos ou imprecisões, mostra-a ao público como sendo única, uma vez que nessa concepção o conhecimento se explica por si mesmo. Mas, de há muito, há quem não compactue com essa proposta.

Lendo o mundo que os cercava e enquanto historiadores, a partir da segunda década do século XX, Bloch e Febvre trouxeram mudanças à pesquisa histórica. Pelo menos para este grupo, a história-relato deixou de existir e, à medida que suas ideias foram comungando com a de outros pesquisadores fora da França, a história passou a ser vista como a ciência “dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), ou, em outras palavras, “da evolução das sociedades humanas” (LE GOFF, 2005, p. 16). Da história política, pautada na escola metódica, chegou-se à “história-problema” da escola da *Annales*, onde o pesquisador partiria de hipóteses “abertas”, a partir das quais iniciaria no presente a sua procura pessoal ao passado. Sem que se abrisse mão da cientificidade, pois havia rigor e critérios a serem aplicados, o fazer histórico deixou de ser impessoal e passou-se à visão de que, dependendo das escolhas dos documentos, das perguntas que se lhes faça e, portanto, do olhar do pesquisador, estes assumem o caráter de fontes e a partir daí são produzidas histórias, abandonando-se a pretensão de existir *a história*. Caberá então ao historiador fazer com que a sua produção seja tomada como a versão dominante, a partir da cientificidade de sua pesquisa e na dialética com seus pares da academia. Mas esta dominância não é eterna e, tão logo seja produzida uma outra história que se lhe acrescente outros olhares — pois possivelmente outras fontes foram selecionadas sobre o mesmo fato —, se validada pelos historiadores, esta nova história ganhará o espaço na comunidade científica.

Nas duas primeiras décadas da segunda metade do século XX, Fernand Braudel acrescentou ideias a este fazer história. Braudel “torn[ou] seus leitores conscientes da importância do espaço na história” (BURKE, 1997, p. 54) e fez com que os historiadores percebessem que a sua concepção de duração era diferente da dos geógrafos. Sua historiografia “combin[ou] um estudo na longa duração com o de uma complexa interação entre o meio, a economia, a sociedade, a política, a cultura e os acontecimentos” (BURKE, 1997, p. 55). Através da história se teria a visão da globalidade, da síntese dos fenômenos humanos. Fazer história, nestes anos 1950/60, era fazer uma “mistura de demografia, de curvas econômicas e de análise das relações sociais” (DOSSE, 2003, p. 153). A pesquisa histórica passou a abarcar temas regionais e houve um questionamento maior sobre o tempo histórico, privilegiando-se as pesquisas de longa duração.

Os anos 1960 também trouxeram em seu bojo a efervescência do estruturalismo, que “define-se por seu anti-historicismo e encontrou no etnólogo Claude Lévi-Strauss um líder que concentrava o ataque contra a história” (DOSSE, 2003, p. 159) e, mais uma vez, o historiador viveu um clima de medição de forças no currículo: “Em 1960, a etnologia e a história, que tanto se aproximaram, estavam em competição para captar a atenção do público” (LÉVI-STRAUSS apud ERIBON apud DAIX, 1999, p. 431).

Na história da historiografia, era chegada a hora de as pesquisas contemplarem mais de perto a história social e econômica. Observa-se, neste momento, “uma importante mudança de ênfase, a partir do interesse cada vez maior, tanto dos marxistas quanto dos adeptos dos *Annales*, pela história da cultura” (HUNT, 2001, p. 5-6).

Também foi em 1960 que o jesuíta Michel de Certeau (1925–1986) defendeu sua tese de doutoramento na Sorbonne, embora suas contribuições mais significativas tenham surgido em momentos posteriores. Em essência, retomou a história como uma operação, afirmando que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2008, p. 66). Lembrando que Certeau utiliza a palavra história “no sentido de historiografia” (CERTEAU, 2008, p. 109), considera que “o discurso ‘científico’ que não fala de sua relação com o corpo social é, precisamente, o objeto da história” (CERTEAU, 2008, p. 70). Mas ele questiona o significado atribuído à palavra *científica* tanto quando é utilizada nas “ciências humanas” quando nas “ciências exatas”. Opta por utilizá-la para “estabelecer um conjunto de regras que permitam “controlar” *operações* destinadas à *produção* de objetos determinados” (CERTEAU, 2008, p. 109).

“O encontro entre historiadores e antropólogos inspirou algumas das inovações mais significativas da história cultural nas décadas de 70 e 80” (BURKE, 2008, p. 68). Dentre os antropólogos que mais influíram nessa fase, destaco Geertz (1926-2006) e a sua concepção do que é cultura: “O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 1989, p. 4). Essa forma de definir cultura implica que as pesquisas que mergulham em tal âmbito refletem interpretações e que, portanto, tais ciências são interpretativas e não experimentais.

Compondo este grupo dos *Annales* imediatamente pós-Braudel há a destacar a significativa e contínua participação de Jacques Le Goff (1924 - ...). O historiador que centrou suas pesquisas sobre a Idade Média, vê a história como a forma científica da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 525). Le Goff vem tendo papel marcante na chamada passagem da história das mentalidades, iniciada na primeira fase dos *Annales*, para uma nova visão da história total ou história global que desde o final dos anos 1980 vem sendo chamada de Nova História Cultural (NHC), com foco na história das práticas.

Ao se tentar entender o que caracteriza a NHC e qual a concepção desta nova forma de trabalhar a pesquisa histórica, é necessário lembrar as contribuições que teóricos como Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu trouxeram a este campo do conhecimento.

Bakhtin (1895-1975), linguista russo, em 1965 produziu *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, onde abordava “a importância da subversão e a penetração da “alta” cultura pela “baixa” [...] e sobre as diferentes vozes que podem ser ouvidas em um texto” (BURKE, 2008, p. 72). Quando esta e outras obras foram traduzidas para o francês e para o inglês, estas ideias passaram logo a ter grande aplicabilidade nas mãos do historiador cultural ao explorar “documentos-ego”, que segundo Burke (2008, p. 72), são os “documentos escritos na primeira pessoa”.

A principal obra do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990) foi escrita em 1939: em *O processo civilizador*, como o próprio título induz, Elias retoma o conceito de civilização, questionando em que moldes este se baseia; analisa costumes, observando o quanto são fugazes, dependendo da espaçotemporalidade em que estão envolvidos, de forma que não se alteram aleatoriamente, mas segundo uma “relação existente entre a dinâmica psicológica (o sentimento de vergonha e repugnância) e a

dinâmica social (explicitada nas noções de refinamento e civilização)” (LANDINI, 2005, p. 2). Os historiadores culturais dos anos 1960 em diante retomam os trabalhos de Elias, pois “acham que sua teoria social e cultural é muito boa como ferramenta de pesquisa” (BURKE, 2008, p. 74).

Michel Foucault (1922-1984) era “fundamentalmente antipositivista” (HUNT, 2006, p. 10) e de sua obra vieram várias contribuições aos novos historiadores culturais. Aliás, é pertinente observar que “ele se definia como “arqueólogo”, porque achava a obra dos historiadores superficial, sendo preciso cavar mais fundo para chegar às estruturas intelectuais” (BURKE, 2008, p. 75). O cerne dos estudos deste “filósofo que se tornou historiador, depois historiador das ideias que se tornou historiador social” (BURKE, 2008, p. 74) foi exatamente o que gerou o título da cadeira que ocupou durante os quatorze últimos anos de sua vida no Collège de France: História dos Sistemas de Pensamento. “Na aula inaugural, A Ordem do Discurso (1971), [...] Foucault definiu seu objetivo como o estudo do controle do pensamento, incluindo os modos como certas ideias ou temas são excluídos de um sistema intelectual” (BURKE, 2008, p. 75). Seus trabalhos envolvendo as relações de poder e como estas eram alteradas pelos indivíduos, sobre as construções das descontinuidades culturais, as análises dos discursos coletivos (mais do que dos individuais) em uma época e das (micro) práticas foram mote de posteriores aprofundamentos para a NHC.

Com Pierre Bourdieu (1930-2002), “filósofo que se transformou em antropólogo e sociólogo” (BURKE, 2008, p. 76), os historiadores da NHC passaram a se preocupar com “o conceito de “campo”, a teoria da prática, a ideia de reprodução cultural e a noção de “distinção” ” (BURKE, 2008, p. 76). Bourdieu pesquisou as formas de interação entre o indivíduo e o social e vice-versa, bem como buscou compreender os mecanismos da reprodução social (as “estratégias”) que fomentam a dominação.

Sem dúvida, esta interdisciplinaridade que existiu nas décadas de 1980/90 acelerou a chamada quarta geração dos *Annales*: se a NHC pouco acrescentou aos métodos de pesquisa, ao contrário, ampliou em muito os temas. Deste alargamento, nas referidas décadas e mesmo nestes primeiros anos do século XXI, chegou-se a um novo momento de “crise” diante do problema da natureza do discurso do historiador, uma vez que “a historiografia (isto é, “história” e “escrita”) leva inscrita em seu próprio nome o paradoxo – e quase o oximoro – de dois termos antinômicos: o real e o discurso” (CERTEAU apud CHARTIER, 2007, p. 25). Oximoro é uma figura de linguagem que reúne de forma harmônica dois conceitos opostos, surgindo uma expressão que se

constitui em um terceiro conceito, cuja significação dependerá do leitor. Exemplos: silêncio eloquente, ilustre desconhecido.

Mas Chartier continua, afirmando que:

[...] a história como escritura desdobrada tem então a tripla tarefa de convocar o passado, que já não está em um discurso no presente, mostrar as competências do historiador, dono das fontes, e convencer o leitor: “Vista deste ângulo, a escrita desdobrada do discurso funciona como uma máquina que obtém da citação uma verossimilhança para o relato e uma convalidação do saber; produz, pois, a confiabilidade” [citando Certeau, em A escrita da história, 1995: 110] [...] Para ele [Certeau] a história é um discurso que produz enunciados “científicos”, caso se defina como este termo “a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam “controlar” operações proporcionadas à produção de objetos determinados” [idem]. Todas as palavras desta citação são importantes: “produção de objetos determinados remete à construção do objeto histórico pelo historiador, já que o passado nunca é um objeto que já está ali; “operações” designam as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análises específicas, construção de hipóteses, procedimentos de verificação); “regras” e “controles inscrevem a história em um regime de saber compartilhado, definido por critérios de prova dotados de uma validade universal (CHARTIER, 2007, p. 27-28).

Lembro que na citação acima, a numeração de páginas aqui colocada por Chartier com relação à obra de Certeau refere-se à da edição espanhola. Em Certeau (2008) corresponde à página 101.

Esta validade universal remete à legitimidade acadêmica que respalda quem tem o direito de se intitular como historiador. Profissionais que hoje, mais do que nunca, “sabem que o conhecimento que produzem não é mais do que uma das modalidades da relação que as sociedades mantêm com o passado” (CHARTIER, 2007, p. 34). O que vai diferenciar a sua produção, por exemplo, de uma obra literária ou um filme épico será como trabalhará com as representações destes rastros do passado.

Das concepções aqui elencadas e qualquer que seja a que pautemos as nossas pesquisas, como amearhar os vestígios do passado?

2. À procura dos vestígios do passado

Nós que aqui estamos temos muito a contar sobre as venturas e desventuras vividas ao longo de nossas investigações. Amealhar rastros do passado para uma pesquisa de natureza histórica, em qualquer área do conhecimento, é uma tarefa que exige determinação, astúcia detetivesca e paciência. Todos nós enfrentamos, aqui e ali,

problemas de localizar e acessar dados. Por exemplo, há dezoito meses não conseguimos entrar em uma determinada instituição que tem a salvaguarda de materiais indispensáveis a um projeto com que nos envolvemos! Por outro lado, se ocupei meses levantando os livros, edições, quantitativos de tiragem, valores recebidos por autores e gastos com as publicações que envolviam Matemática pela Companhia Editora Nacional no período de 1964 até 1980, creio ser um desperdício para o campo de pesquisa que tal banco de dados apenas conste na íntegra em um CD, anexo à minha tese... Penso que o tamanho das dificuldades que temos ao coletar dados históricos é, em parte, proporcional à desarticulação que existe entre nossos grupos de pesquisa, até porque é um campo relativamente novo e que está se organizando.

3. Considerações finais

Esse é o nosso I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática e, em suma, o cerne de minha participação nessa mesa, além de relatar minhas vitórias e agruras em relação ao tema aqui sinalizado, é propor de início uma maior articulação entre todos nós, seja via *homepage* de nossos próprios grupos de pesquisa, ou via um fórum que criássemos em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Como sonhos são para serem sonhados e são passíveis de realização, na verdade almejo que iniciemos uma articulação que gere uma Rede Emmanuelle abasileirada, à moda do que Alain Choppin conseguiu desenvolver na França a partir de 1980, no Departamento de História da Educação do INRP.

4. Referências

BLOCH, March. Apologia da história ou o ofício de historiador. Prefácio Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schawarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929 – 1989):** a revolução francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. 2ª ed. Revisto e ampliado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel – 2ª ed., 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHARTIER, Roger. **La historia o la lectura del tiempo**. Tradução de Margarita Pólo. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

DAIX, P. **Fernand Braudel**: uma biografia. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DOSSE, F. **A história em migalhas**: dos Annales à Nova História. Tradução de Dulce Oliveira Amarante dos Santos; revisão técnica de José Leonardo do Nascimento. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 215 p.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In HUNT, L. (org.). **A Nova História Cultural**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 1-29.

LANDINI, T. S. A sociologia processual de Norbert Elias. In: **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador - Tecnologia e Civilização**, 2005, Ponta Grossa - Paraná. Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2005. Disponível em [http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos](http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/mesa_debates/art27.pdf)

/mesa_debates/art27.pdf. Acesso em 20/4/2009.

LE GOFF, J. Documento/ Monumento. In **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5ª ed, 1ª reimpressão. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 525-541.

_____. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5ª ed.; Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.