

Sobre a identidade do Centro de Educação Matemática (CEM): acidentes de uma leitura cartesiana

Heloisa da Silva

Antonio Vicente Marafioti Garnica

RESUMO

O artigo apresenta alguns resultados da investigação realizada sobre a constituição da identidade do Centro de Educação Matemática (CEM), um grupo de educadores matemáticos da cidade de São Paulo atuante principalmente entre os anos de 1984 e 1997. Para configurar uma posição sobre a(s) identidade(s) do CEM são trazidos à cena o método da História Oral, o Modelo dos Campos Semânticos e teorias da identidade. Neste ensaio, ao assumir-se que o processo de constituição dessas identidades não se refere ao que o CEM *é* ou *foi*, mas a um conjunto de possibilidades de apreendê-lo a partir de estratégias e iniciativas desenvolvidas em determinadas condições e tempo, apresenta-se um exercício de constituir a identidade do CEM a partir de lentes cartesianas. Nesta experiência pondera-se que analisar, numa perspectiva cartesiana, a constituição da identidade desse grupo significa analisar o conjunto das identidades individuais que o formaram, revelando-o como um *accidente* atrelado a essas identidades.

Palavras chave: CEM. Educação Matemática. Identidade. História Oral. Leitura Cartesiana.

On the identity of CEM – Centre for Mathematics Education (Centro de Educação Matemática): accidents of a cartesian reading

ABSTRACT

In this paper we present results of research conducted on the constitution of the identity of CEM (Centre for Mathematics Education), a group of mathematics teacher educators from the city of São Paulo, Brazil (1984-1997). We emphasize the processes of constitution of CEM's identities, on the perspective of Oral History in Mathematics Education, of the Model of Semantic Fields and of theories of identities. As part of the broader endeavor of examining possibilities for constituting identities for the group, from several theoretical standpoints, here we report an exercise on constituting the identity of CEM from a Cartesian standpoint; the overall assumption is that we are not properly interested in what CEM *is* or *was*, but on the possibilities themselves. We argue that such analysis leads to an understanding of the group as being an *accident* involving the individual identities of its members but not to an understanding of CEM's group identity *as such*.

Keywords: CEM. Mathematics Education. Identity. Oral History. Cartesian Standpoint.

Heloisa da Silva é docente do Departamento de Matemática da UNESP de Rio Claro. E-mail: heloisas@rc.unesp.br. Endereço para correspondência: Av. 24-A nº. 1515 – CEP 13506-900 – Rio Claro/SP – Brasil.

Antonio Vicente Marafioti Garnica é livre-docente pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru. E-mail: vgarnica@fc.unesp.br. Endereço para correspondência: Av. Luiz E. C. Coube s/n – CEP 17033-360 – Bauru/SP – Brasil.

Acta Scientiae	Canoas	v. 13	n.2	p.21-38	jul./dez. 2011
----------------	--------	-------	-----	---------	----------------

UMA INTRODUÇÃO¹

O conceito “identidade”, além de atual e recente², é bastante flexível, podendo ser adaptado a várias situações para significar coisas diferentes ao frequentar estudos de áreas muito diversas. Utilizado pela Psicanálise e pelos Estudos Culturais, tal conceito tornou-se, mais notadamente a partir da década de 1980, objeto de interesse das pesquisas sobre formação de professores, mobilizada a partir de questões voltadas a compreender como ocorre o processo de formação da identidade profissional do professor; qual o efeito da formação inicial e continuada do professor sobre o desenvolvimento de sua identidade profissional; como o processo formativo “dá forma” e reestrutura a identidade profissional desse professor; quais os aspectos da identidade cultural do professor do final do século XX (WALSHAW, 2004; SILVA, 2004; PONTE et al., 2002, CARMONA, 1993, por exemplo). O interesse pela identidade do professor, ou pela identidade de sua profissão, está vinculado ao interesse pelas experiências sócio-culturais (WREN, 2002), julgando-se que estudar a identidade – vista como um amalgamado de elementos provenientes das experiências vividas pelo indivíduo –, possibilita tanto uma compreensão dos motivos pelos quais um profissional trabalha da forma como trabalha quanto uma determinação de situações e fatores que devem fundamentalmente participar de sua formação para que atue de tal ou qual forma.

Quando nos propusemos uma pesquisa cujo tema era a identidade de grupos com atuação diferenciada em Educação Matemática não estávamos distantes dessa concepção. Tendo optado por focar o Centro de Educação Matemática (CEM) – um grupo atuante em relação à formação de professores de Matemática, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 na Grande São Paulo – gravitávamos em torno de questionamentos sobre as características que tornavam o CEM legitimamente satisfatório para os professores; sobre qual era sua estrutura em termos de posições de trabalho; de que forma suas reuniões eram encaminhadas; quais possibilidades surgiam para o professor que participava de um grupo como aquele; de que forma pertencer àquele grupo influenciava o desenvolvimento profissional desse professor... Nessa órbita, pretendíamos compreender não só como ocorria o processo de formação da identidade de um grupo, mas também avaliar o significado desse processo para a atuação dos professores de Matemática.

No entanto, nossos estudos sobre História Oral e a busca de referências sobre o tema “identidade” nos mostraram que, para evitar o determinismo de cunhar, para o CEM, uma identidade, deveríamos ampliar nossas perspectivas.

Larrosa (2004), um de nossos interlocutores nessa empreitada, alerta que as lógicas da identidade e da identificação são apenas capazes de reconhecer algo ou alguém ao preço de construí-lo como algo ou alguém já conhecido. Com isso, refere-se a um desdobramento

¹ O texto desta Introdução é idêntico ao de uma série de artigos cujo tema é a identidade do CEM. Como se poderá verificar no decorrer do artigo, admitimos que as identidades (no plural) só podem ser construídas a partir de distintas lentes teóricas. Cada um dessa série de artigos tem, portanto, a função de apresentar leituras distintas, cujas estratégias de elaboração estão fundadas nas mesmas perspectivas (expostas, portanto, numa Introdução comum). Este texto, especificamente, tratará de expor a identidade do CEM numa perspectiva cartesiana (e, nisso, se diferencia dos demais artigos da série).

² De acordo com Niethammer (1997), que trata de estabelecer a história semântica do termo “identidade”, essa palavra insere-se na mídia e nos estudos culturais, de forma enfática, somente a partir dos anos 50.

“natural” dessa perspectiva reducionista e determinista: em algumas pesquisas, pessoas singulares e, por isso, incompreensíveis, inidentificáveis, irrepresentáveis e imprevisíveis, são convertidas como representantes de uma categoria genérica de um tipo humano (como, por exemplo, “o professor”) que, à procura de reconhecimento, converte-se em uma personagem que não é outra coisa senão a encarnação de um estereótipo.

Ao problematizar a relação entre relato e identidade, o mesmo autor afirma que as histórias pessoais são o lugar em que se produz, simultaneamente, a solidificação e a dissolução da identidade. Isso porque, para ele, a experiência é aquilo que se passa com cada um de nós, e o relato é uma das formas privilegiadas de darmos sentido àquilo que se passa conosco, assim como o sujeito da experiência, ao ser convertido em sujeito do relato, é autor, narrador e personagem principal dessa trama de sentido (ou sem-sentido) que construímos com nossa vida e que, ao mesmo tempo, nos constrói.

Ao considerar as narrativas pessoais como referência dos acontecimentos e dos processos de constituição de identidades, o uso da História Oral como método de pesquisa qualitativa vem favorecer a dissociação de abordagens freqüentes na pesquisa tradicional (como as sugeridas por Larrosa) que usam o discurso científico clássico como forma de autenticar verdades geralmente centralizadoras; ao mesmo tempo em que afasta o tema “identidade” de um sujeito denso, centrado, objetivo, aproximando-o da discussão acerca de processos de produção de significados sob a forma de narrativas.

Interessados tanto pela investigação acerca dos significados que pesquisas sobre “identidade” podem trazer para o âmbito da Educação e da Educação Matemática; quanto pela análise do Centro de Educação Matemática como uma entidade significativa para a história da Educação Matemática brasileira, nosso objetivo foi o de caracterizar a formação da identidade do CEM tal como acreditamos dar-se esse processo, atentando para os modos como, na constituição dessa identidade, construímos uma dada realidade (a identidade do CEM).

Para a realização da pesquisa contamos com depoimentos de dez integrantes do CEM (que chegou a integrar 30 professores aproximadamente), a saber: Antonio José Lopes (Bigode), Anna Franchi, Anna Regina Lanner de Moura, Arlete de Jesus Brito, Dione Lucchesi de Carvalho, Dulce Satiko Onaga, Lucília Bechara Sanchez, Manhúcia Perelberg Libermann, Paulo Sérgio de Oliveira Neves e Regina Maria Pavanello. O critério para a seleção desse conjunto de depoentes – constituído por membros fundadores e/ou presidentes e/ou coordenadores de projeto e/ou cursistas – apostou na possibilidade de obter discursos diferenciados sobre o grupo, dada a diversidade de “papéis” desempenhados por cada um. A “análise” desses depoimentos – da qual a leitura cartesiana aqui apresentada é uma das faces – considera também outras fontes, como, por exemplo, atas de reunião, projetos, legislação específica, materiais didáticos produzidos pelo grupo, teses e dissertações sobre temas e situações surgidas nas situações de entrevista, dentre outros.

Ainda que resultantes de seções individuais de entrevistas, tais recortes revelam como essas pessoas, num processo comum de experiência em grupo, construíram um discurso com algumas faces comuns, ou seja, um tipo de representação para “o que foi

o CEM”. São exemplos do modo como acreditamos serem constituídas as *identidades*: como processos de produção de significados – ou invenções, o avesso de “expressões do real” – para atores pessoais, coletivos ou coisas, que se constituem em meio a discursos com base em um atributo cultural ou um conjunto de atributos culturais inter-relacionados que prevalecem sobre outras fontes de significado. Nesse sentido, para uma determinada pessoa, ou um ator coletivo, ou uma coisa, pode haver identidades múltiplas (SILVA, 2006).

Muito próxima dessa noção de identidade é a tratada por Hall (2003, p.109), autor este que também nos influenciou nos estudos sobre o tema:

[...] [as identidades] surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. [...] É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Parametrizados por essas perspectivas, constituímos, em nossa pesquisa sobre o CEM, um panorama de exposições – inacabadas e fragmentárias – em que constituímos “identidades” do CEM. São narrativas sobre o CEM, elaboradas a partir de lentes distintas, o que permite ao leitor “identificar-se” com uma – ou com várias ou com nenhuma – dessas identidades, podendo constituir outras, posto que a identidade não é algo fixo, “em si”, mas atribuída a algo ou a alguém a partir de certos modos de ver o mundo. Com nossa proposta pudemos obter um conjunto de “identidades” do CEM, distintas “invenções”³ do CEM, num processo decididamente lacunar, cujo resultado “final” foi o de um trabalho incompleto e sempre (in)concluído por nós, leitores dos discursos sobre o CEM, ou por nossos leitores. Para apresentar distintos processos de produção de significados para o CEM, ou seja, diferentes identidades do CEM, nos dedicamos tanto a ouvir e textualizar depoimentos de pessoas que foram integrantes do grupo, como também a elaborar novas narrativas sobre o CEM por meio de diferentes e sucessivas lentes teóricas.

A ideia, portanto, foi escolher perspectivas teóricas diferentes visando a uma variedade de discursos a partir dos quais fossem constituídas identidades do CEM nitidamente distintas umas das outras. Levando em conta a complexidade e diversidade

³ Por acreditarmos ser impossível a separação entre a descrição simbólica, lingüística da realidade – a teoria – e seus “efeitos de realidade”, para nós, a teoria não se limita a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria está irremediavelmente implicada em sua produção. Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. Por isso, ao se teorizar sobre identidade está se *inventando* um modo de se falar sobre essa noção, ou um modo de se produzir significado para essa noção. Assim, podemos dizer que teorizar significa assumir uma perspectiva (visão de mundo) para, a partir dela, constituir aquilo que se pensa ser um problema de investigação e, então, investigá-lo (VEIGA-NETO, 2005).

das perspectivas possíveis para o tratamento da noção de identidade, consideramos razoável abarcarmos, de início, três abordagens que diferem, principalmente, pelo lugar a partir do qual o sujeito é formado no mundo (no seu ‘interior’ – perspectiva cartesiana –, na mistura do seu ‘interior’ com o mundo cultural ‘exterior’ – perspectiva sociológica –, ou pelas formas como é representado e interpelado no mundo cultural – perspectiva pós-moderna⁴). Neste artigo apresentamos a narrativa que nos foi possível a partir da mobilização de lentes cartesianas.

Tanto para o tratamento dos depoimentos coletados com os membros do CEM quanto para a elaboração das narrativas que mobilizam as distintas lentes, nos reportamos ao procedimento da *textualização* (do modo como tal procedimento tem sido comumente utilizado em pesquisas de História Oral e Educação Matemática (GARNICA, 2003; SOUZA, 2006)), e à noção de *leitura plausível* proposta por Lins (1999) no Modelo dos Campos Semânticos (MCS).

Uma *textualização* é uma edição de determinado depoimento. Constituinte um dos momentos da análise de entrevistas, na *textualização* são excluídos vícios de linguagem do entrevistado e do entrevistador, proporcionando leitura mais fluente ou compreensível – o que não significa dizer que os textos textualizados sejam coerentes “*per se*” ou que o fator estético seja a preocupação precípua da textualização – de forma que o texto final possa constituir-se como *fonte*⁵. A ideia é conferir ao texto um aspecto de narração exclusiva do depoente (e entrevistador) que fala(m) em primeira pessoa.

Para o desenvolvimento dessas *textualizações* estivemos atentos para estabelecer coerências ou uma leitura plausível para as falas dos entrevistados (LINS, 1999; LINARDI, 2006). Neste processo, a produção de significados para as falas dos entrevistados deve acontecer de um modo que elas sejam tornadas *coerentes*, “*ao invés de nos atermos, por exemplo, a significados dicionarizados ou senso comum, e nos contentarmos em identificar, por exemplo, contradições e acertos*” (LINARDI, 2006, p.35). O pressuposto fundamental é que a textualização das falas de cada entrevistado seja coerente em seus próprios termos. O método usado para estabelecer essas coerências é, assim, caracterizado por Lins (1999, p.93) como uma *leitura plausível*:

Toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível, e é aqui que devemos prestar atenção às definições que um autor propõe.

⁴ No pensamento filosófico pós-moderno, inspirado no pós-estruturalismo (representado por Foucault e Derrida), o *sujeito* não é o centro da ação social como no ponto de vista sociológico e, sobretudo, cartesiano. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. É, portanto, uma ficção.

⁵ Fontes, como as entendemos, são recursos para pesquisas e compreendem uma série diversa de registros aos quais os interessados podem voltar-se para conhecer aspectos daquilo que elas tratam (ou que os “leitores” assumem como aspectos próprios do domínio daquelas fontes). Ao focar uma determinada fonte (recurso), tomando-a como objeto de análise atenta, a fonte torna-se documento e passa a ser elemento integrante de um processo de produção de significado.

Nas palavras de Linardi (2006, p.35):

[...] produção de significados para as falas [...] que, ao mesmo tempo em que constitui as coerências, se apresenta como dentro de um horizonte cultural legítimo para este nosso [pesquisador] discurso (legitimidades para nossa fala).

A textualização elaborada pelo pesquisador-entrevistador ainda deve passar por um processo de legitimação (pelo entrevistado) da produção de significados (“imposta” pelo pesquisador). Nessa legitimação, o depoente poderá afirmar se o que ali está escrito poderia ter sido dito por ele, além de poder rever, modificar, aprofundar e excluir aspectos de seu registro. Trata-se, portanto, de um processo interativo entre aquele que “pretende se fazer entendido” – o entrevistado – e aquele que almeja “produzir um texto a partir do que um outro disse ou pretendeu dizer” – o pesquisador-entrevistador.

O CEM sob uma lente cartesiana

De acordo com Descartes, sendo dotado da *razão*, todo homem é capaz de chegar a um veredicto sobre um acontecimento, basta que para isso siga o caminho adequado. A verdade existe, “está lá”, e se não conseguimos alcançá-la é porque o caminho perseguido não foi adequadamente escolhido. Isso explica, por exemplo, porque, apesar de todos nós termos *bom-senso*, existem tantas opiniões diferentes sobre um mesmo fato: se não se alcança a verdade é porque o método escolhido não é capaz de conduzir bem o nosso *bom-senso*. A resolução de um problema é um exemplo dessa ideia: se não conseguimos chegar ao resultado correto é porque o método utilizado na resolução do problema não permitiu isso. Assim, a diversidade de opiniões não decorre da *razão*, mas do método escolhido para o alcance da verdade. O *espírito* a que se refere o autor abarca a memória, a imaginação e todas as faculdades que permitem o exercício do pensamento. No entanto, diferentemente da *razão*, as outras faculdades do *espírito* são distintas em cada ser humano, logo, pode-se falar em desigualdade de *espírito*, mas não de *razão*. A perfeição do *espírito* consistiria na agilidade de todas as suas operações – com exceção da *razão* que é inteira em cada ser humano – o que implicaria uma melhor decisão quanto ao método que desvendaria verdades.

Nesse sentido, somos todos capazes de alcançar a verdade das coisas (de um acontecimento, de um problema matemático, ou físico, ou químico...). Nossas diferenças estão fundadas em outras faculdades. Há, por exemplo, as pessoas com boa memória, concentração e, por isso, conseguem resolver com facilidade certos problemas. Segundo Descartes, isso não quer dizer que outras pessoas com a memória não tão nítida não sejam capazes: todos nós somos competentes para resolver problemas porque somos dotados de *bom-senso*, mas se alguns não aplicam bem a boa memória e imaginação que possuem, não alcançam (ou alcançam com dificuldades) os resultados corretos.

Diferentemente de Aristóteles e da Escolástica⁶, cujo ideal estava em conceber as pessoas como *substâncias materiais* constituídas por *corpo* (matéria) e *forma* (*alma racional*), Descartes estabeleceu o reinado da união da *alma* com o *corpo*. Tal união, um tanto enigmática, confunde o divisível – que é a extensão (matéria) –, com o indivisível – o pensamento –; mas com ela o autor tenta mostrar como se conhece, por intermédio do indivisível, o que ocorre no divisível⁷.

Assim como na filosofia escolástica, Descartes atribuiu as diferenças entre os homens ao que chamava de *acidentes*, isto é, tudo o que pertence a um ser sem pertencer a sua essência. Por exemplo: ser professora é um acidente em relação à Heloisa, na medida em que permanece Heloisa, sendo ou não professora.

Para aplicar bem o espírito é preciso, segundo o autor, seguir um bom método. Ele afirma que seu propósito no *Discurso do Método* não foi ensinar o método que se deve seguir para conduzir bem a razão, mas mostrar as potencialidades do método que criou a partir dos estudos em Matemática e a possibilidade de aplicá-lo além das fronteiras da Matemática; a todas as ciências, incluindo a filosofia.

Em Descartes, o método é pautado em quatro preceitos. O *primeiro* está relacionado à regra da evidência: não se deve levar em consideração qualquer ideia que não esteja tão clara e distinta que permita alguma sombra de dúvida a seu respeito. Neste preceito o autor alerta para evitar cuidadosamente a *precipitação*, que consiste em julgar antes de se ter chegado à evidência, e a *prevenção*, que designa a persistência dos “prejuízos da infância”. O *segundo preceito* indica a divisão das dificuldades examinadas em tantas partes quantas possíveis e necessárias que se possa resolvê-las separadamente. No *terceiro* recomenda-se que, ao examinar tais partes, o início se dê a partir dos objetos mais simples e, por graus de dificuldade, se alcance o conhecimento dos mais complexos. O *quarto e último preceito* trata da enumeração de todas as partes analisadas, de modo que se tenha revisões completas e gerais do todo. Desejando examinar alguma situação (por exemplo, os documentos do CEM), devem ser observados, separadamente, seus vários detalhes, a partir dos quais surgirá a ideia do todo. Para “olhar” para o CEM procuramos seguir tais preceitos: analisamos documentos escritos e tiramos algumas conclusões; em seguida analisamos textualizações de entrevistas coletadas e deduzimos outras compreensões. Ao final, nos foi possível unir as duas partes e chegar a um veredicto. De acordo com essa fundamentação em Descartes, esse não é UM método, mas O método: óbvio, claro e organizado.

⁶ Filosofia Escolástica: trata-se do conjunto de doutrinas filosóficas e teológicas desenvolvidas em escolas eclesiais e universidades da Europa a partir do século XI. Caracteriza-se pela tentativa de conciliar a fé cristã com a razão, representada pelos princípios da filosofia clássica, em especial os ensinamentos de Platão (primeiro período) e Aristóteles (no período áureo). Desenvolve-se a partir da filosofia patrística (elaborada pelos padres da Igreja Católica), responsável pela primeira aproximação entre o cristianismo e uma forma racional de organizar a fé e seus princípios, baseada no platonismo; mas é no desenvolvimento do Tomismo, doutrina cristã criada no século XIII por São Tomás de Aquino (um de seus principais pensadores) com base na filosofia aristotélica, que se dá seu período mais fértil (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

⁷ De acordo com Émile Noel, entrevistadora de François Châtelet em *Uma história da Razão*, a operação essencial de Descartes era “mostrar que, se há pensamento, este só pode ser pensamento puro, capaz de fazer abstração do sensível. Mais exatamente, esse pensamento submete o mundo sensível a uma tal análise que se pode, posteriormente, voltar até ele para torná-lo inteligível” (CHÂTELET, 1994. p. 64).

Para a análise das textualizações também optamos – cartesianamente – pela divisão em partes. Primeiro procuramos saber quem eram nossos depoentes posto que, segundo a visão cartesiana, um grupo é a união das pessoas que o compõem. Segundo essa concepção, se não conhecemos quem são as pessoas não conheceremos o grupo e quais as finalidades desse grupo pois quem determina o caráter de um grupo são essas consciências individuais. Em separado, procuramos saber qual método essas pessoas seguiam no trabalho que realizavam em conjunto. Analisando esses aspectos nos foi possível compreender “o que é o CEM”, de acordo com uma visão cartesiana de constituição de identidade de um grupo.

O CEM, portanto, foi basicamente um conjunto de pessoas cujo traço comum era serem professores do ensino primário ou secundário (agora chamados de fundamental e médio) e, em sua grande maioria, professores de Matemática, preocupados com aspectos relacionados ao ensino dessa disciplina, bem como com a produção de material didático e, posteriormente, com a formação continuada de professores de Matemática.

Residindo na cidade de São Paulo, algumas dessas pessoas se conheceram, principalmente, em eventos oferecidos em faculdades e escolas da cidade durante o Movimento Matemática Moderna⁸, na década de 1960. Algumas delas, como as professoras Lucília Bechara Sanchez, Anna Franchi, Manhúcia Perelberg Liberman e Antonieta Moreira Leite, já eram autoras de livros didáticos nessa época e algumas publicavam juntas. Eram, portanto, pessoas que circulavam por ambientes comuns, interessadas em assuntos comuns: a introdução da Matemática Moderna no Brasil, por exemplo. Outras pessoas com os mesmos interesses ou interesses semelhantes em relação ao ensino da Matemática se conheceram e começaram a se relacionar pelo mesmo motivo.

Durante palestras e cursos de professores estrangeiros conhecidos por seus trabalhos e ideias acerca da Matemática e do ensino dessa disciplina – como Zoltan Paul Dienes (húngaro) e Claude Gaulin (da Universidade Laval, Québec – Canadá) – essas pessoas que já vinham desenvolvendo trabalhos – seja em forma de livros didáticos ou atuando na coordenação e direção de escolas – têm oportunidade de se conhecer e, então, agrupam-se para continuar discutindo tais assuntos.

Gaulin foi realmente uma pessoa muito importante na história do CEM. Um dos documentos por nós analisados registra que, de 1983 a abril de 1985, foi estabelecido, por intermédio desse professor, um intercâmbio entre um grupo de professores de 1º, 2º e 3º graus de São Paulo e a Universidade Laval, Quebec: *Programme de Perfectionnement a Distance de Maitres du Primaire* – PPM, em que esses professores “propuseram-se a estabelecer de forma sistemática uma reflexão conjunta sobre o ensino centrada quer no

⁸ Matemática Moderna e Movimento Matemática Moderna são, neste artigo, tomados como sinônimos posto que ficam situados, como panorama histórico, as décadas de 1970 a 1980 e como comunidade e área de interesse a Educação Matemática. Não desconhecemos, portanto, a existência de distinções entre essas duas expressões. Essa distinção, entretanto, só é necessária – pensamos – se um período mais amplo – por exemplo, o século XX – e outras comunidades – por exemplo, a dos matemáticos profissionais – estivessem no centro de interesse deste nosso estudo.

desenvolvimento e avaliação de novas experiências em escolas, quer no aprofundamento e sistematização de textos.”⁹

[...] a proposta do professor Claude com o projeto da PPMN na época do grupo Momento foi trabalhar, basicamente, com geometria. Além disso, ou seja, dos três seminários sobre o ensino de geometria, nós tivemos também a justificativa de que esse conteúdo, realmente, não era valorizado, o professor sempre deixava para tratar na última hora, além de, em muitos casos, não conhecê-lo. (Anna Franchi. In: SILVA, 2006, p. 66).

Nas discussões percebemos que, no Brasil, havia poucos textos sobre o ensino/aprendizagem dessa área [geometria]. Durante um ano ou mais discutimos, estudamos bastante e pesquisamos para escrever um documento sobre o Ensino de Geometria no Brasil. Foi um trabalho que deu muito respaldo nas minhas atividades profissionais de assessoria e elaboração de materiais didáticos. [...] A geometria era tratada de forma axiomática, em que primeiro eram abordados os conceitos primitivos e, em seguida, os teoremas. Pretendíamos produzir materiais que pudessem dar outro tratamento. Começamos a estudar materiais e pesquisa sobre ensino/aprendizagem de geometria. O professor Gaulin nos trouxe muitas informações e materiais produzidos pelo seu grupo no Canadá. O grupo Momento traduziu tudo e esse trabalho acabou se difundindo. A grande novidade foi a abordagem que era dada à geometria dos movimentos. (Dulce Satiko Onaga. In: SILVA, 2006, p. 230 e 237).

Devido à quantidade de participantes, aos locais onde trabalhavam e às suas disponibilidades de tempo, os integrantes desse grupo de professores, chamado Momento, foi dividido em subgrupos, nomeados de acordo com a localização do bairro onde se reuniam: Moema, Santo André, Jardins e Vera Cruz, cujas coordenadoras foram inicialmente respectivamente, Dulce Satiko Onaga, Maria Luiza Falsarelli, Antonieta Moreira Leite e Lucília Bechara Sanchez. Algumas das pessoas que se reuniam no grupo dos Jardins elaboraram, nesse tempo, o “Projeto de Aperfeiçoamento Metodológico de Professores de 1o. Grau – Ensino de Geometria”, que foi encaminhado para o Subprograma Educação para a Ciência – SPEC/PADCT – CAPES e aprovado. Logo, foram nessas circunstâncias que sete pessoas do grupo dos Jardins se reuniram para elaborar esse projeto.

A professora Anna Regina [Lanner de Moura] falou da aprovação pelo Capes do projeto de Geometria, elaborado por sete elementos dos Jardins e da conveniência da institucionalização desse grupo de sete elementos com o fim de administrar o projeto. O mesmo será denominado SEM (Sociedade de Educação Matemática) e só existirá em função do projeto de Geometria, podendo desaparecer ou ser reformulado ao final do mesmo. Lembrou que o Projeto Capes foi discutido no grupo agora denominado Momento e em reunião que contou com a participação de elementos de todos os subgrupos. (Livro de Atas do grupo Momento, 11/08/1984. p. 05)

⁹ Introdução do Projeto do CEM: Composição e Decomposição de Figuras Planas: Ilustração de uma Proposta Metodológica para o Ensino de Geometria no 1º grau, 1985.

Ao mesmo tempo, formava-se a Sociedade de Educação Matemática (SEM):

Aos dias primeiro de agosto de 1984, Anna Regina Lanner de Moura, brasileira, casada, professora; Dione Lucchesi de Carvalho, brasileira, casada, professora; Jeanette V. Weiss, brasileira, solteira, professora; Maria Verônica R. Azevedo, brasileira, casada, professora; Anna Franchi, brasileira, divorciada, professora; Antonio José Lopes, brasileiro, casado, professor, residente à rua José Janarelli, 121, Caxingui, nesta capital [São Paulo], que lavrou esta ata, reuniram-se para fundar a Sociedade de Educação Matemática, cognominada: SEM. Sendo esta fundação de consenso de todos acima citados, estas pessoas, sem exceção, se constituem membros fundadores da entidade. (Fundação da Entidade Civil – SEM, Livro de Atas do grupo CEM, p.01).

Assim, sob o ponto de vista cartesiano, chegamos ao que realmente formava o grupo CEM: seus membros. Dione Lucchesi era uma pessoa que também tinha um trabalho diferenciado: trabalhou na FUNBEC (Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências) que era na USP; fez estágio na França, motivo pelo qual teve oportunidade de conhecer Anna Franchi, já que esta tinha estado na França anteriormente; participou de palestra de Dienes no Rio Grande do Sul, voltou de lá discutindo com Lucília Bechara, com quem passou a estudar e também a dar cursos pelo grupo que trabalhava defendendo a pauta do Movimento Matemática Moderna em São Paulo (GEEM – Grupo de Estudos e Ensino da Matemática) e elaborou um currículo de escola baseado em Dienes (Depoimento de Lucchesi. In: SILVA, 2006, p.11).

Anna Regina Lanner de Moura fez mestrado na UNICAMP dentro de uma modalidade diferenciada de pós-graduação (o PREMEN/OEA¹⁰); e, depois disso, enquanto ministrava aulas em São Paulo, querendo manter contato com pessoas com as quais pudesse continuar desenvolvendo um estudo paralelo sobre o ensino da Matemática, soube do subgrupo Jardins, do Momento, com o qual entrou em contato e se uniu àquelas pessoas.

Anna Franchi formou-se em matemática na USP, depois foi selecionada para dar aulas em um colégio Experimental (da Lapa), muito bem conceituado à época. Fez mestrado e doutorado na PUC, estágio na França, foi autora de livros didáticos.

Bigode também fez matemática na USP, sempre esteve envolvido em movimentos estudantis, uma pessoa de muitos contatos que, estando ou não vinculado à universidade, sempre buscou explicitar seus interesses acerca de questões relacionadas ao ensino da matemática. Também publicou – e ainda publica – livros didáticos.

Quanto à Jeanette Weiss, Maria Verônica Azevedo e Sylvia Hamburger Mandel não tivemos muitas informações, mas pelo depoimento de Antonio José Lopes (o Bigode), também eram pessoas que possuíam esse perfil: “A Maria Verônica Resende é psicopedagoga. A tese de doutorado foi defendida em 2003. Ela tem uma coleção de livros didáticos chamada ‘A Matemática através de jogos’/.../ a Sylvia (Hamburger Mandel) (que hoje está coordenando alguma coisa aqui na Estação

¹⁰ PREMEN: Programa para a melhoria do Ensino/MEC. OEA: Organização dos Estados Americanos.

Ciência); a Jeanette (Verônica Weiss) abandonou a área, trabalha com informática” (SILVA, 2006, p. 13).

Percebe-se então que as pessoas que se reuniram são profissionais que, para chegar aonde chegaram é porque, como afirmaria Descartes, conduziram muito bem sua *razão*: tiveram a oportunidade de se conhecerem e simpatizaram com uma mesma abordagem ao ensino da geometria, a que lhes foi apresentada por Claude Gaulin.

Em uma época em que a gente estava elaborando material pra publicação, ele [Gaulin] veio trabalhar com a gente as simetrias e as rotações. Mas com o Gaulin nós tivemos um estudo mais prolongado e intercâmbio de material, pois ele tinha material próprio e uma pesquisa. (Anna Regina Lanner de Moura. In: SILVA, 2006, p. 46).

Meu interlocutor mais em termos de formação de professores mesmo foi o Claude e eu não sei direito como é que o Bigode e o Paulo trabalharam no projeto de resolução de problemas, mas o Claude também tinha um projeto de resolução de problemas. (Dione Lucchesi de Carvalho. In: SILVA, 2006, p. 129).

As pesquisas americanas sobre Resolução de Problemas, trazidas pela professora Maria do Carmo Mendonça foram fontes para o nosso estudo. Acredito que a influência maior veio do Prof. Claude Gaulin, da Universidade de Laval, do Canadá, que fazia uma assessoria periódica ao grupo, acompanhando as nossas pesquisas, promovendo seminários e trazendo muitas informações. (Dulce Satiko Onaga. In: SILVA, 2006, p. 136).

Esse compromisso de aplicar em sala de aula foi muito importante, porque era um compromisso que foi exigido da gente, também, pelo professor Claude. Então, eu acho que esse espírito democrático do Claude e o trato dele para com o nosso grupo foi uma coisa muito marcante para o trabalho que o grupo desenvolveu depois. (Anna Franchi. In: SILVA, 2006, p.75).

Bom, a questão-chave no grupo, em termos de influência, é Claude Gaulin. Claude Gaulin, Dienes e todo esse conhecimento e a militância dessas senhoras, que não é pouca coisa. Manhúcia Líberman, Anna Franchi e Lucília Bechara são pessoas da história da Educação Matemática Brasileira. (Antonio José Lopes Bigode. In: SILVA, 2006, p. 19).

Juntas, essas pessoas compreendiam que o ensino de matemática não vinha “cumprindo sua finalidade precípua de formar homens capazes de uma ação transformadora do meio em que vivem”.

A educação (matemática) vigente é responsável pela formação de um indivíduo invadido por um total desprezo para com o conhecimento; um indivíduo que analisa sua possibilidade de ação sobre a realidade carregado de vício da indiferença, com paralisia do espírito crítico e uma inibição sistemática da capacidade de observação da realidade imediata. (Projeto do CEM de Aperfeiçoamento Metodológico de Professores de Primeiro Grau – Ensino de Geometria, 2ª fase, 1985).

Graças ao trabalho que vinham desenvolvendo com o professor Gaulin e, segundo suas perspectivas, à situação do ensino da Geometria nas escolas em vista do Movimento Matemática Moderna, essas pessoas se dispuseram a escrever um projeto voltado para o ensino da Geometria, seguindo um método que visava a atingir outros conteúdos matemáticos.

Vemos a Geometria como um campo adequado para realizar-se um trabalho que favoreça uma tomada de consciência do professor das consequências dessa educação, criando condições para uma mudança./.../ O Objetivo do ensino da Geometria no 1º Grau, segundo nossa visão, é mais do que o transmitir conceitos, teoremas e definições; se constitui prioritariamente no elaborar de uma teoria do espaço físico que nos rodeia, sistematizando percepções e intuições sobre espaço, abrindo caminhos para melhor adequá-lo à vida. /.../ Isto requer observações e manipulações de objetos reais, examinando vários aspectos de suas formas, para ajudar na formação de conceitos essenciais. Isto é especialmente necessário no que diz respeito a objetos de três dimensões, onde muitas propriedades importantes não podem ser captadas simplesmente com o uso de diagramas em suas dimensões. Algumas abstrações características da Matemática, como retas, planos, esferas, etc... podem ser concreta e honestamente discutidas, uma vez que suas aproximações correspondentes no mundo real sejam satisfatoriamente experimentadas. (Projeto do CEM de Aperfeiçoamento Metodológico de Professores de Primeiro Grau – Ensino de Geometria, 2ª fase, 1985).

Acreditavam que, partindo da Geometria – e com essa metodologia – o ensino de conteúdos ligados às outras áreas da Matemática, com conceitos mais difíceis de serem concretizados pelos alunos, seria também beneficiado. Além disso, essas pessoas consideravam ser “inegável que o ensino de Geometria, sob as perspectivas abordadas, aprimora as habilidades intelectuais do educando, desenvolvendo ‘atividades favoráveis ao uso do pensamento independente e organizado’” (IBID).

Assim, a partir de interesses e método comuns, essas pessoas montaram um projeto voltado para a formação de professores de matemática do primeiro grau que, enviado ao MEC, foi aprovado. Esse primeiro projeto foi renovado e outros (Cf. Quadro 1) foram sendo elaborados e recebendo novas aprovações e apoio financeiro.

Ao final da década de 1980, devido às negociações para a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e com a perspectiva da criação de cursos de Pós-Graduação em Educação Matemática¹¹, o grupo Momento foi extinto e a SEM passou a chamar-se Centro de Educação Matemática (CEM) mantendo “a característica de grupo de estudos e pesquisa-ação, o projeto em desenvolvimento com reuniões semanais às terças feiras à tarde/.../ aberta a receber novas pessoas, especialmente as pessoas do extinto Momento, com reuniões mensais as terças feiras à noite.” (*Ata do Grupo Momento*, 10/03/1987, p. 51).

¹¹ O primeiro desses cursos – o mestrado da UNESP de Rio Claro – surge em 1986.

Quadro 1. Projetos do CEM

Período	Descrição do Projeto
1984 a 1987	“Projeto de Aperfeiçoamento Metodológico de Professores de 1o. Grau- Ensino de Geometria”, dentro do Subprograma Educação para a Ciência- SPEC/PADCT-CAPEES
1988	“Sub-projeto: Educação Matemática. De multiplicador à índice de Potência”, SPEC/PADCT-CAPEES
1989	“Projeto de Capacitação de Multiplicadores em Ensino de Matemática para Atuação na Rede Pública der São Paulo”, sub-projeto da “Rede Integrada de Propostas para o Ensino de Ciências - RIPEC (IFUSP, IMEUSP, IQUSP, ECAUSP, FEUSP, CEM)”, SPEC/PADCT-CAPEES
1990	“Projeto de Disseminação e Aperfeiçoamento de Estratégias de Formação de Multiplicadores em Educação Matemática”, sub-projeto do RIPEC, SPEC / PADCT –CAPEES
1991-1997	“Resolução de Problemas. Educação Matemática para os anos 90”, dentro do Subprograma Educação para a Ciência- SPEC/PADCT-CAPEES.

Nesse contexto, outras pessoas com o perfil daquelas que já se reuniam foram agregando-se ao CEM e participando dos projetos, cursos e publicações. De um certo modo, podemos afirmar que essas pessoas possuíam um discurso similar no que tange à Educação Matemática, já que procuravam seguir um método comum. No entanto, como afirmaria Descartes, são indivíduos e, por isso, há divergência de opiniões. As pessoas, às vezes, escapam ao método e os caminhos que tomam variam. Um exemplo disso está em um dos trabalhos que publicaram e que, segundo Anna Franchi, precisou ser dividido em temas específicos para que cada um fosse tratado por um subgrupo.

.../o trabalho que desenvolvemos sobre o Tangram: a gente escolheu esse tema já pensando nos cursos do projeto da CAPES e tratamos, portanto, da composição e decomposição de áreas, área de figuras planas, perímetro. As atividades eram propostas e, portanto, desenvolvidas no grupo, analisadas e, depois de prontas, passávamos para a elaboração do material. Num primeiro momento houve a tentativa de fazer esse material a dezesseis mãos e, realmente, a coisa ficou muito lenta, muito difícil, pois não conseguíamos uma produção final. Então, houve aí uma divisão: as pessoas se reuniram por temas e produziram, então, artigos. A síntese desse trabalho foi uma publicação, pela editora CLR Babeiro (1992), chamada “Da composição e da decomposição de figuras às formulas do cálculo de área”. (Anna Franchi. In: SILVA, p. 65).

Com relação à capacitação desses professores participantes do CEM, podemos dizer – baseados nos depoimentos coletados para esta pesquisa – que o grupo influenciou bastante o trabalho de cada um. Os métodos de trabalho que decidiram utilizar em suas vidas estiveram atrelados às perspectivas discutidas e implementadas neste grupo. O CEM pode ter alterado a maneira como passaram a exercitar seus pensamentos na busca das verdades de sua área profissional, mas, do ponto de vista cartesiano, não há uma reciprocidade entre formar o grupo e ser formado por ele.

Por exemplo, Arlete Brito diz que tudo o que ela fez profissionalmente depois de ser integrante do grupo está relacionado à sua participação no CEM, inclusive o fato de ter seguido a carreira acadêmica. No entanto – diria Descartes – mesmo que não tivesse

praticado essas atividades que veio a praticar, ainda assim não deixaria de ser Arlete de Jesus Brito. Tudo que esteve atrelado à sua vida foram ocorrências comuns de quem vive nesse mundo: basta estar nele para essas coisas existirem; mas Arlete nunca deixaria de ser quem ela é por causa dessas ocorrências... Elas são externas ao “eu” de Arlete. Uma leitura sociológica (SILVA; GARNICA, 2009; SILVA, 2009) dessa mesma situação implicaria em compreensões totalmente distintas dessa...

As influências sociais seriam, segundo Descartes, determinantes do que ele chama de *acidentes*. Tudo o que esteve atrelado à Arlete foram acidentes. O “eu” de Arlete continua sendo sua *alma racional*, ou seja, esse sujeito pensante que se é, com suas representações mentais (ideias) próprias, sem influências da “realidade” externa.

De acordo com Hall (2000, p.10) é nesse ponto que reside o significado de “identidade” segundo os pressupostos cartesianos.

[A] pessoa humana é um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consiste num núcleo interior, que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade das pessoas.

Logo, esse centro essencial envolve a natureza do sujeito cognoscente proposto por Descartes com a Teoria do *Cogito*. Considerando o sujeito cognoscente como aquele que se concebe por si mesmo – ou seja, esse indivíduo biológico dotado de pensamento racional –, sua identidade, segundo Descartes, seria o que há de essencial em seu pensamento, ou seja, tudo aquilo sem o que tal sujeito cognoscente não seria quem é. Repare que o aspecto material não muda a essência desse sujeito. Nesse sentido, Descartes faz muito mais do que enfatizar a dimensão cognitiva da vida humana, ele reivindica que nossa vida é *simplesmente* nosso pensamento. Como enfatiza Châtelet (1994, p.63),

o sujeito cognoscente, diz Descartes, é o “Eu penso”.[...] Mesmo que eu duvidasse deste mundo que me cerca, não poderia fazer com que eu não existisse, porque, para duvidar é preciso ser. Descartes conclui que, mesmo que não houvesse matéria, haveria, pelo menos, um sujeito pensante.[...] Esse sujeito é pensamento puro. É exatamente o sujeito que trabalha na revolução de Copérnico e Galileu. Pois, afinal, em que consiste a revolução de Copérnico? Em que consiste o heliocentrismo? Consiste em dizer ao sujeito empírico que está aqui neste mundo: Você acha que o mundo é como você vê. Mas vou lhe fazer uma proposta: vamos, em espírito, até o Sol, para observar o mundo a partir dali. Então, você verá que a realidade se torna transparente. Quando você estava na Terra, tinha que imaginar esferas deslizando umas sobre as outras, segundo um sistema extraordinariamente complicado. Aceitando vir comigo até o Sol, logo transformando-se em pensamento puro à procura de inteligibilidade, você verá que esse mundo tão complicado se reduz a órbitas simples de planetas que gravitam em torno de você.

Assim, consideramos não fazer sentido falar em identidade do CEM quando usamos um pressuposto cartesiano. O CEM seria o conjunto das identidades que o formaram e, portanto, seria um *acidente* atrelado aos que o compunham. Pessoas que se tornaram professores, professores que passaram a ser integrantes do CEM, integrantes do CEM que se tornaram mestres, doutores... *acidentes*.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é, por sua própria natureza e intenção, insuficiente. Aqui tentamos explicitar a “des”-concepção de identidade que defendemos em nossa pesquisa. Outros estudos seriam insuficientes, mas um conjunto de outras tentativas – além dessa que opta por mobilizar lentes cartesianas – talvez pudesse dar um quadro mais geral à nossa proposta. Entretanto, há as limitações impostas para um artigo e, dadas essas limitações, optamos por apresentar um em meio a outros tantos possíveis fragmentos de identidade do CEM. Nenhum dos fragmentos possíveis definiriam uma constituição (interna) do CEM. Entretanto, cada um e todos os fragmentos por nós desenvolvidos (mais todos os que poderão vir a ser constituídos pelo *leitor*) permitem que um grupo apareça, sobrepondo-o às relações entre uns e outros, situando-o em relação aos uns e aos outros, definindo sua diferença, sua irredutibilidade e sua desigualdade, criando como que um campo de exterioridade.

Além disso, com a explicitação dessas formas distintas de apresentar a identidade do CEM procuramos deslocar a questão da identidade da discussão sobre as teorias do sujeito, buscando abordar os processos de produção de significados que possibilitam a emergência de significados outros e distintos daqueles confinados em tais teorias.

Foucault – que muito se apoiou em Nietzsche – é um pensador emblemático para a caracterização do que é chamado de pensamento pós-moderno, um pensamento que nasce junto à crítica ao totalitarismo reducionista, ao julgamento objetivista e à crença na verdade eterna e na consciência racional característica do pensamento metafísico. Podemos dizer que o pensamento pós-moderno apóia-se sobre nenhum absoluto, operando uma mudança, uma reversão em relação às condições anteriores, próprias do pensamento moderno, enfraquecendo as tentativas de totalização, de forma que a própria noção de totalidade é abandonada.

Talvez tudo o que possamos dizer com algum grau de segurança é o que o pós-moderno não é. Certamente não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de ideias ou conceitos no sentido convencional; nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo que podemos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista (USCHER; EDWARDS apud VEIGA-NETO, 2005. p. 21).

O pós-moderno adere, portanto, à existência de uma série de *interpretações* no devir da humanidade com relação à “realidade” e, inclusive, à compreensão de si mesma, ou

seja, do sujeito e, por conseguinte, da identidade. Hall (2000) chamou esse sujeito a que se dirigem os pensadores pós-modernos de “sujeito fragmentado” por ser possuidor de diferentes identidades, constituindo-se a partir de elementos advindos de sua representação no meio social em que vive. Não obstante, apesar de afastar-se da noção de sujeito uno e centrado, o uso da expressão “sujeito fragmentado” ainda dá margem à possibilidade de acesso a um sujeito, na medida em que afirma que este sujeito é (fluido e constituído de diferentes elementos e identidades dependentes do mundo cultural em que vive).

Alguns pensadores contemporâneos ultrapassam esse problema rejeitando a própria consideração do sujeito sobre o qual se pode verificar a existência de elementos característicos. Se não é possível ter acesso a esse sujeito singular e, portanto, incompreensível, inidentificável, irrepresentável e imprevisível, é inútil elaborar articulações (pesquisar, analisar) sobre ele: afirmar que o sujeito possui identidades e elementos variados e contraditórios é falar de um sujeito “denso” (de elementos e identidades). Por isso, há de se concordar com Larrosa (2004) quanto ao que se tem feito nas pesquisas sobre a identidade de pessoas e comunidades serem falsificações, violências, exclusões, delimitações, estereótipos.

Se as teorias do sujeito perderam sua legitimidade, o que devemos considerar ao tratar desse tema de modo que não sejamos reducionistas como elas próprias foram? Se considerarmos Foucault, compreenderemos que as “identidades” são resultados de processos discursivos. Mas então poderemos nos questionar sobre quais desses processos devem ser considerados e como devemos tratá-los ao desenvolver uma pesquisa acadêmico-científica. Toda essa crítica ao pensamento moderno é construída de modo a deslegitimar o discurso científico nele defendido. Se pretendemos continuar trabalhando com políticas da identidade estaremos “fazendo justiça” dando continuidade à constituição e transformação das identidades históricas. Mas se temos “consciência” disso, uma atitude (e, talvez, um encaminhamento operacional) possível é tentar revelar essas constituições a partir dos próprios grupos e comunidades pesquisados. E quanto a isso, acreditamos, o movimento da História Oral na educação matemática tem importante papel a desempenhar.

Registrar a história do CEM foi também concretizar o desejo de um grupo – ao menos no que diz respeito aos depoentes que se manifestaram claramente entusiasmados com o projeto quando aceitaram nosso convite para participar dessa empreitada – o que acreditamos ter sido uma das mais importantes dentre as motivações que resultaram nessa pesquisa. Dentre nossos objetivos para estudar “a identidade” do CEM sempre esteve a possibilidade de compreender – e constituir projetos outros – para a formação continuada de formação de professores. Como resultado temos as *narrativas* – tais como as definiu Walter Benjamin (1994) – de e sobre um grupo de professores formadores e educadores matemáticos, histórias *de quem sabe dar conselhos, ensinamentos morais* sobre a formação do professor de matemática. Com suas narrativas pensamos ter respondido – ou ter suficientemente encaminhado um movimento de resposta – àquelas questões primeiras que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, logo que elegemos o CEM como grupo a ser pesquisado. Esperamos que, ao final de todo o processo registrado em nossa pesquisa

e, em particular, na análise cartesiana que aqui apresentamos, tais questões tenham, de algum modo, se tornado *texto*.

REFERÊNCIAS

- BARALDI, I.M. *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história*. Trad.: S. P. Rouanet. 7ª edição. Editora Brasiliense, 1994.
- BURIGO, E.Z. *Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Estudo da ação e do Pensamento de Educadores Matemáticos nos anos 80*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1989.
- CARMONA, D. R. *Identidade profissional dos Professores de Matemática – Processos de Formação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Seção Autônoma das Ciências Sociais Aplicadas a Ciências de Educação. Lisboa, Portugal, 1993.
- CHÂTELET, F. *Uma história da Razão: entrevistas com Émile Noel/François Châtelet*. Trad.: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1979.
- GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. *Revista Zetetiké*, p. 9-55, vol. 11, n. 19, Janeiro/Junho, 2003.
- HALL, S. Quem precisa da Identidade? In SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- _____. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. Tradução: Silva, T.T. e Louro, G.L. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- KLINE, M. *O fracasso da Matemática Moderna*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- LARROSA, J. *20 minutos em la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad em Imre Kertész*. Conferência de abertura do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica ocorrido em Porto Alegre, 2004.
- LINARDI, P. *Rastros da formação matemática na prática profissional do professor de matemática*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2006.
- LINS, R.C. Porque Discutir Teoria do Conhecimento é Relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M.A.V. (org.). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- NIETHAMMER, L. Conjunturas de identidade coletiva. *Revista Projeto História*, n. 15. São Paulo: EDUC, 1997. pp. 119-144.
- PONTE, P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J.M. Development of Pré-service Mathematics Teachers' Professional Knowledge and Identity in Working with Information and Communication Technology. *Journal of Mathematics Teacher Education* 5: 93-115, 2002.

SILVA, H. *Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2006.

SILVA, H.; GARNICA, A.V.M. Sobre a identidade do Centro de Educação Matemática (CEM): as configurações de uma leitura sociológica. *BOLETIM GEPEM*, n. 55, p. 47-71, 2009.

SILVA, H. Uma caracterização do Centro de Educação Matemática – CEM (1984 – 1987) como uma comunidade de Prática de Formação Continuada de Professores de Matemática. *BOLEMA*, p. 185-218, vol. 11, n. 35A, Abril, 2010.

SILVA, S.R.V. *Identidade cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950-2000)*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.

SOUZA, L.A. *História Oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2006.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

WALSHAW, M. Pré-service mathematics teaching in the context of schools: an exploration into the constitution of identity. *Journal of Mathematics Teacher Education* 7, pp. 63-86, 2004.

WREN, T. Cultural Identity and Personal Identity – Philosophical Reflections on the Identity Discourse of Social Psychology. In: MUSSCHUNGA, B. (Ed.). *Personal and Moral Identity*. Amsterdam: Kluwer, 2001.

Recebido em: fev. 2010

Aceito em: set. 2010