

Considerações sobre procedimentos teórico-metodológicos para a escrita da história da educação matemática

Theoretic-methodological procedures for writing a history of mathematics education

Teresa Maria Monteiro
Instituto Politécnico de Beja

*Muitas convicções e opiniões.
Pouco estudo e quase nenhuma investigação.
A certeza de conhecer e de possuir “a solução”
é o caminho mais curto para a ignorância.*
(Nóvoa, 2005, p. 9)

Relevância do estudo da história das disciplinas escolares. Como fazê-lo?

Por que razão fazemos o que fazemos hoje numa aula da disciplina de Matemática? Como preparar o futuro? Uma via para encontrar respostas para estas duas questões será por meio do conhecimento da nossa história e do conhecimento da história da educação. Em particular, do conhecimento da história da educação matemática. A primeira das questões anteriores podia ser subdividida em outras duas (o quê e como): por que razão ensinamos hoje como ensinamos nas disciplinas de Matemática? E, antes ainda, por que razão ensinamos hoje o que ensinamos nas disciplinas de Matemática?

Ocorrem e ocorreram mudanças e reformas no paradigma educacional nacional e internacional, mas o que muda realmente? Quantas vezes ouvimos propostas pedagógicas aparentemente inovadoras e afinal essas propostas têm quase um século? Como referiu José Manuel Matos: “as idealizações ou as diabolizações do ensino do passado mascaram uma profunda ignorância e apenas são feitas para consolidar crenças sobre o ensino do presente” (Matos, 2006, p. 13). Será que os atuais docentes da disciplina de Matemática conhecem as “inovadoras” propostas internacionais da Escola Nova e do Movimento da Matemática Moderna? Estas propostas foram aceites e implementadas entre nós? Como e com que resultados?

Para Chervel (1990), a história das disciplinas escolares permite identificar, classificar e organizar as funções da escola em cada época. Este autor identifica algumas das finalidades da escola ao longo do tempo: religiosas, sociopolíticas, psicológicas, culturais, de socialização e de proteção, todas elas interligadas e que em conjunto dão à escola um sentido mais amplo que o de instrução: o de educação.

No sentido braudeliano, uma história total e global depende estreitamente do concreto, das realidades observáveis e da observação de experiências concretas (Braudel, 1979/1990). Para este autor, tudo influencia tudo e reciprocamente (esta última palavra “reciprocamente” assume, no seu discurso, uma posição de relevo): a economia é política, cultura, sociedade; a cultura é economia, política, sociedade... Por outro lado, como o historiador Roger Chartier (2007) defendeu, não se consegue escrever a história do que quer que seja, mas podem escrever-se várias histórias do mesmo objeto, que, todas juntas, contribuem para conhecer o todo, sem nunca o alcançar. Na mesma linha de pensamento, François Dosse também afirmou que “a escola dos *Annales* realizou recentemente uma verdadeira desconstrução da história, que a partir de então passou a ser escrita no plural e com minúscula. Já não é História, mas histórias. É história deste ou daquele fragmento da realidade, e não História do real” (2001, p. 262).

Tendo por base estas inquietações, parece-nos claro que será necessário divulgar e gerar mais conhecimento na área da história da educação matemática. Para isso, há que investigar e escrever mais sobre este campo. Uma tarefa do historiador é “revelar o quão cheios de historicidade estão elementos do presente que parecem sempre terem sido do modo como são” (Valente, 2007, p.38). O propósito deste artigo é abrir um caminho para concretizar esta intenção, respondendo às questões iniciais: (1) Quem poderá escrever sobre a história da educação matemática?; (2) Como se escreve esta história?

Procurando um sujeito para a ação da escrita da história da educação matemática

A história da educação matemática reúne três domínios distintos: a história, a educação e a matemática. Assim, atreviámo-nos a deixar, desde já, uma resposta para a primeira das duas questões anteriores. Poderá escrever sobre este assunto quem detiver, pelo menos, competências nestes três domínios. Haverá outra forma? Será que os historiadores ou educadores terão interesse nesta produção? Possivelmente, se os educadores matemáticos não abraçarem esta tarefa, ela ficará por fazer. Este nosso atrevimento enquadra-se no pensamento de outros autores, como veremos já a seguir.

Num trabalho onde procura caracterizar e analisar o que se tem feito em história da educação matemática no Brasil, Wagner Rodrigues Valente (2010) distingue quatro domínios onde se pode abordar o tema: história da matemática, história na educação matemática; história oral e educação matemática; história da educação matemática como história. Neste estudo, colocamo-nos na abordagem que designou por “história da educação matemática como história, isto é, uma especificidade da produção histórica, tendo por objeto a educação matemática” (Valente, 2010, p. 1). Na mesma linha de pensamento, Neuza Bertoni Pinto (2008) defende que os educadores matemáticos devem aprender com os historiadores quando querem investigar a história da educação matemática. Não estamos, aqui, em oposição à chamada História Oral (no sentido de Garnica 2006), mas queremos fazer realçar que entendemos os testemunhos como

uma fonte de investigação, entre outras fontes a que podemos recorrer. Preferimos este caminho àquele, essencialmente porque nos sentimos mais confortáveis e confiantes no trabalho com as fontes recorrendo ao método do historiador, que desenvolveremos mais à frente. De qualquer forma, acrescentamos desde já que este método tem sido largamente debatido ao longo dos tempos por especialistas na área da escrita da(s) história(s) e sofrido a devida evolução. Por outro lado, também queremos, desde já, salientar que a preferência por esta abordagem da escrita da história pretende distanciar, o mais possível, o testemunho oral, que será um exercício pessoal de memória e de intenções, do acontecimento do passado. Por outras palavras, queremos distinguir *memória* de *história*, no sentido de Paul Ricoeur (2000).

Em suma, adotamos a posição de Wagner Rodrigues Valente (2010), que afirmou, referindo-se à história da educação matemática como história e não como apoio didático ao ensino da matemática: “fica posta a necessidade de educadores matemáticos voltarem-se para o fazer histórico” (pp. 10-11). Este autor ainda acrescentou: “Desse modo, a escrita da história da educação matemática, feita por educadores matemáticos, necessita que eles realizem um deslocamento: aprendam com os historiadores contemporâneos o ofício de produzir história” (Valente, 2010, p. 11).

Encontrado um sujeito, que metodologia adotar para escrever e contribuir para o conhecimento da história da educação matemática?

Havendo necessidade de investigar e escrever sobre a história das disciplinas escolares (Chervel, 1990), cabe perceber como executar tal tarefa. Para quem tem formação em matemática e em educação matemática, interessa investir na procura de conhecimento no domínio da historiografia. Ao olharmos para a história da historiografia, cedo nos apercebemos que, primeiro, as regras para escrever a história têm vindo a alterar-se com o tempo (Burke, 1992; Dosse, 2001) e que, segundo, nem sequer há uma única forma para o fazer. Nas palavras do historiador Roger Chartier:

diferentes historiadores, membros de uma mesma “escola” ou de um mesmo grupo, mobilizam de formas bastante diversas as figuras da enunciação, a projeção ou o apagamento do *eu* no discurso do conhecimento, o sistema dos tempos verbais, a personificação das entidades abstratas, as modalidades da prova: citações, quadros, gráficos, séries quantitativas etc. Assim abalada em suas certezas mais bem-ancoradas, a história também se defrontou com vários desafios. (Chartier, 1994, p. 101)

Queremos saber, *por parte dos historiadores*, como se escreve hoje a história. Por outras palavras: (1) Qual é a metodologia hoje aceite para se escrever a história? (2) Quais são as tarefas do historiador? (3) Como operar com as fontes? Sabendo-se que não há uma resposta única, teremos necessariamente de fazer opções. Essas opções serão norteadas pela procura de um caminho coerente e aceite na comunidade em que

nos inserimos, ou seja, *num* grupo da comunidade da história da educação matemática que se está a formar. Este grupo ainda é muito recente e nele convivem diferenças no modo de produzir esta história.

Atendendo à atualidade e ao facto de serem amplamente citados nos trabalhos sobre história da educação matemática e mesmo em trabalhos de história da disciplina de História, vamos deixar-nos guiar pelo pensamento de Roger Chartier e outros autores como sejam: Marc Bloch, Paul Ricoeur, Jacques Le Goff, Michel de Certeau, François Dosse, entre outros. Alguns destes autores são sugeridos nos discursos de Roger Chartier (dos atrás referidos, só não encontramos referência a François Dosse). Lemos ainda sobre o pensamento de historiadores que empregam as ferramentas metodológicas, do modo de produzir história, à história da disciplina escolar de História e à história da educação. Referimo-nos, por exemplo, a Raquel Pereira Henriques e a Clarice Nunes, respetivamente. Por último, aprendemos também com os trabalhos em história da educação matemática, nomeadamente os de Wagner Rodrigues Valente (coordenador do GHEMAT - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil) e de José Manuel Matos (foi coordenador da UIED – Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento, FCT-UNL).

Tarefa do historiador

A tarefa do historiador será escrever a história (para Bloch a história é a ciência “dos homens, no tempo” 2002, p. 55) com recurso às fontes de que se socorre: “O doloroso acto de escrever é assim um processo construtivo que encerra muitos outros, uma interpretação dos instrumentos teóricos e das fontes que se utilizam, das suas fragilidades e intenções” (Henriques, 2010, p. 30). Essa tarefa estará longe de estar bem definida, na medida em que não estará bem definido o ato de escrever a história. Embora se pretenda alcançar a cientificidade da história (Bloch, 2002; Certeau, 1993; Chartier, 2007), há que ter consciência do que na realidade poderemos alcançar: “O método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objectiva mas não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. (...) Estas dificuldades não são vício do método, são equívocos bem fundamentados” (Ricoeur, 1961, p. 226 *apud* Le Goff, 1990, p. 22).

Nas palavras de José Mattoso, a História é “um *saber*, e não propriamente uma *ciência*” (Mattoso, 1997, p. 38). No entanto, a história não é ficção, não é um romance, não é uma produção por curiosidade. A escrita da história exige um método. O método histórico consiste na construção do campo documental, análise crítica das fontes, construção da explicação, síntese e escrita (Certeau, 1975/1993; Chartier, 2007; Mattoso, 1997; Portelli, 1996).

O nosso desejo será poder contribuir, com o nosso ato de escrever a história, para o conhecimento dos homens. Mas como se escreve a história?

Com vista à verdade e cientificidade *das* histórias – não existe *a* história. Uma das razões deve-se à existência de várias escalas de observação, todas elas importantes (Chartier, 2007; Dosse, 2001; Gruzinski, 2003; Ricoeur, 2004). É ainda necessário respeitar critérios de rigor, nomeadamente na escolha e tratamento das fontes. Deixar o caminho

aberto para que outros possam verificar a verdade do conteúdo do nosso discurso (Certeau) sobre os acontecimentos históricos. Nas palavras de Chartier:

[a] “produção de objetos determinados” remete à construção do objecto histórico pelo historiador [...] as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise 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. (2007, pp. 27-28, tradução nossa)

A história só pode reconstruir o passado. Que já não existe. Será tarefa do investigador lançar-se numa tentativa constante de aperfeiçoamento e de aproximação do conhecimento sobre o passado adotando uma postura crítica perante as fontes, sejam orais ou documentais, interrogando todos esses elementos aos quais vai tendo acesso. O resultado será a transformação dos elementos do passado no que se chama de construção do facto/objeto histórico, por meio das questões (de investigação) que se colocam e das respostas que se obtêm a partir desses elementos do passado. “Assim, o método histórico envolve a formulação de questões aos traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, com o fim da construção de fatos históricos, representados pelas respostas a elas.” (Valente, 2007, p. 32).

Já que “nunca se explica plenamente um fenómeno histórico fora do estudo do seu momento” (Bloch, 2002, p. 60), escrever sobre o passado implica recriar o contexto de cada assunto: “Escrever a história seria também recriar uma atmosfera (aquela sugerida pelos arquivos), preparando o leitor para o deslocamento da época, do espaço, mentalidade” (Nunes, 2003, p. 125). Mas não chega. Ao escrever a história, o historiador deve ir articulando o texto com o seu próprio processo de construção,

[numa] série de parágrafos que se intitulariam algo como: “Como vou saber o que vou lhes dizer?” Estou convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, inclusive os leitores que não são do ofício experimentaríamos um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses, raramente entedia. É o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio. (Bloch, 2002, p. 83)

É, então, tarefa do historiador escrever a história ou, dito de outra forma, fazer historiografia, no sentido de Certeau e de alguma forma também no de Chartier: “a historiografia (isto é, “história” e “escrita”) leva inscrita em seu próprio nome o paradoxo – e quase o oxímoro – de dois termos antinômicos: o real e o discurso” (Chartier, 2007, p. 25, tradução nossa). Mais, há que ter em conta que quem produz um discurso fá-lo em função de um lugar e de um tempo, “em função da posição ocupada por cada historiador na instituição histórica do seu tempo” (Chartier, 2006, p. 63, tradução nossa). Não é uma fraqueza, mas antes um ato de lucidez, o historiador esclarecer qual a relação entre

o saber que resulta do discurso que produz e o contexto social onde esse discurso é produzido.

Na aceção de Décio Gatti Júnior, tão importante como a razão, o método ou mesmo as fontes para a validade dos conhecimentos alcançados será “a qualidade do diálogo estabelecido pelo pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação, o que não aparece de antemão, mas sim nos resultados apresentados” (Júnior, 2010, p. 34).

Sobre as fontes

Que fontes podem ser utilizadas numa investigação em história da educação? Não havendo um caminho único a ser percorrido, as fontes podem ser:

impresas ou não, como os discursos ministeriais, as circulares, os pareceres, os programas escolares, os relatórios de inspeção, os projetos de reforma, os artigos, os manuais destinados aos docentes, as polémicas críticas, os planos de estudo, os planos de curso, os relatos de bancas examinadoras [júris], os debates de comissões especializadas, etc. (Nunes, 1996, p. 67)

Como também podem ser:

livros científicos e didáticos, legislação, planos de aula, atas, cadernos de aula de alunos e professores, bem como depoimentos de ex-alunos e ex-professores, ou mesmo fotografias da época. (Júnior, 2010, pp. 37-38)

Na operação de construir as fontes, por meio da mais variada documentação e das questões do investigador, este tem de ter sempre em mente que as fontes não são neutras. A análise crítica dos documentos envolve observar a sua forma física (encadernação, tipo de papel, tinta, selos) bem como o seu conteúdo (que informação está na capa, que dedicatórias tem, quem é o autor, o que diz, com que intenção, em que contexto, quem assina, em que data). A análise crítica dos documentos deve estar atenta a mentiras e erros (Prost, 2006 *apud* Valente, 2007, p. 33). É fundamental diversificar as fontes na recolha documental com vista à triangulação da informação (Chartier, 2007).

Por exemplo, quando analisamos um livro didático ou um relatório de estágio não examinamos as práticas, mas o discurso que pretendia orientar essas práticas. Mas a realidade não é só as práticas, também é os discursos sobre essas práticas, uma vez que estas não surgem do nada: “pesquisas da educação matemática têm mostrado que a realidade de dia-a-dia do ensino é determinada decisivamente pelos manuais (e não pelos programas)” (Schubring, 2005, p. 9). O professor/consumidor não é um sujeito passivo, porque usa as suas táticas ao lidar e apropriar-se dos programas, vistos aqui como as estratégias do poder (Certeau, 1998). Se as estratégias são mais ou menos evidentes, não precisam de investigação, é tarefa do investigador fazer emergir as táticas, mais silenciosas e invisíveis.

O recurso a entrevistas como fonte de informação procura explorar novas questões de investigação (Seale, 1998), bem como apurar o significado que o próprio dá aos temas. Ao questionar o passado por meio de quem o viveu, procura-se reconstruir o conheci-

mento e a estrutura da vivência da época, sabendo-se que os documentos históricos não espelham toda a vivência do passado (Mattoso, 1997; Schubring, 2005), nem o que é óbvio à época. Ressaltando aqui que história não é memória, “A história é um pensamento do passado e não uma rememoração” (Rioux, 1998, p. 308), e que prática não é discurso sobre a prática. O discurso sobre uma atividade passada é uma representação dessa atividade/prática (Chartier, 2007). Da mesma forma, a memória também é uma representação do passado. Não quer isto dizer que não se devam utilizar os discursos sobre as práticas e as memórias. Pelo contrário, são fontes importantes (Chartier, 2007; Le Goff, 1990). Mas que devem ser exploradas com o devido espírito crítico, não confundindo história com memória nem prática com discurso sobre essa prática.

Nem sempre encontramos os documentos que desejávamos encontrar para o nosso trabalho de investigação. E quando pensamos que os encontramos, para a escrita da história, não chega estar de posse desses documentos, porque para a escrita da história não chega reproduzir o que as fontes indicam (Aróstegui, 2001). Qualquer trabalho é feito de opções, que se tomam num determinado momento e num determinado contexto:

quero justificar as opções eleitas e, se possível, antecipar as resistências, pois, muito embora seja uma velha herança dos clérigos medievais, a crítica universitária não é decididamente movida por indulgência, amor ou caridade (...) não há pretensão de construir um quadro ou panorama acabado, quando muito uma representação tão legítima (ou ilegítima) quanto tantas outras abordagens pessoais hoje existentes. (Monarcha, 2009, pp. 15-16)

Considerações finais

Nestas últimas palavras vamos realçar alguns aspetos que tratámos no corpo deste trabalho, com a intenção de deixar algumas linhas orientadoras, na forma de súmula, para a escrita das histórias da educação escolar. Assim, e em primeiro lugar, gostaríamos de realçar que escrever sobre estas histórias não é um trabalho de ficção, não é um romance, não é uma produção por curiosidade. É isso sim, tentativas de reconstrução do passado. Escrever sobre história é produzir conhecimento sobre os homens num certo tempo e contexto, tentando chegar o mais próximo possível do que realmente aconteceu, mesmo sabendo que isso nunca acontecerá. Escrever sobre história não é reproduzir o que as fontes indicam, é produzir factos históricos e enquadrá-los no seu contexto. Neste processo, o investigador deve articular o texto com o percurso da sua elaboração, num diálogo com o leitor. Para a escrita das histórias devem ter-se critérios de verdade e cientificidade, exibindo provas e permitindo a possibilidade de verificabilidade da construção das aceções produzidas. Deve ainda esclarecer-se desde logo de que lugar se realiza esta tarefa. Na utilização da documentação e produção das fontes é necessário rigor, fazer a

devida distinção entre testemunho e documento, entre memória e história, entre discurso da prática e prática. É necessário triangular a informação recolhida para suprimir mal-entendidos e lapsos. Não esquecendo que, num trabalho científico sobre história e no exercício de aproximação ao passado, não se devem descorar as questões éticas com as quais nos vamos deparando, deve-se minimizar o risco de olhar para esse passado com os olhos do presente e não se devem emitir juízos de valor.

Sabendo que nem a realidade do presente nem a do passado terão apenas uma verdade e uma leitura, provavelmente, todos os contributos são necessários e úteis para recuperar o património cultural da nossa educação e para construir a memória educativa portuguesa.

*Para mim, portanto, a História não é a comemoração do passado,
mas uma forma de interpretar o presente.
Ao descobrir a relação entre o ontem e o hoje,
creio poder decifrar a ordem possível do mundo, imaginária, porventura,
mas indispensável à minha própria sobrevivência,
para não me iludir a mim mesmo no caos de um mundo fenomenal,
sem referências nem sentido.*
(Mattoso, 1997, p. 22)

Referências

- Aróstegui, J. (1995/2001). *La investigación histórica: Teoría e método*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bloch, M. (1993/2002). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Braudel, F. (1979/1990). *Civilização material, economia e capitalismo*. Lisboa: D. Quixote.
- Burke, P. (1992). A revolução francesa da historiografia: A Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: UNESP.
- Certeau, M. (1975/1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Certeau, M. (1990/1998). *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer* (3.^a ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Chartier, R. (1994). A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, 7(13), 97-113.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las Prácticas: Foucault, de Certeau, Marin* (H. Pons, Trans.). Buenos Aires: Manantial.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Dosse, F. (2001). História à prova do tempo: Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: UNESP.
- Garnica, A. V. M. (2006). História Oral e Educação Matemática: um inventário. *Revista Pesquisa Qualitativa*. 2 (1).

- Gruzinski, S. (2003). O historiador, o macaco e a centaura: A “história cultural” no novo milênio. *Estudos Avançados*, 17(49), 321-342.
- Henriques, R. P. (2010). Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar história. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, D. G. (2010). História das disciplinas escolares: Categorias de análise e fontes de pesquisa na historiografia educacional brasileira (1990-2008). In J. Pintassilgo, A. Teixeira, C. Beato & I. C. Dias (Eds.), *A história das disciplinas escolares de Matemática e Ciências: Contributos para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora.
- Le Goff, J. (1990). *História e memória*. São Paulo: Unicamp.
- Matos, J. M. (2006). História do Ensino da Matemática em Portugal: constituição de um campo de investigação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(18), 11-18.
- Mattoso, J. (1997). *A escrita da história: Teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Monarcha, C. (2009). Brasil arcaico, Escola Nova: Ciências, técnicas e utopias nos anos 1920 – 1930. São Paulo: Editora Unesp.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação* (2.^a ed.). Porto: ASA Editores, SA.
- Nunes, C. (1996). Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, 1, jan./abril, 67-79.
- Nunes, C. (2003, jul/dez). O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*, 6, 115-158.
- Pinto, N. B. (2008). O fazer histórico-cultural em educação matemática: as lições dos historiadores. In *Anais do VII Seminário Nacional de História da Matemática*, Guarapuava, PR: Unicentro.
- Portelli, A. (1996). A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, 1(2), 59-72.
- Ricœur, P. (2000/2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rioux, J.-P. (1998). A memória colectiva. In J.-P. Rioux & J.-F. Sirinelli (Eds.), *Para uma história cultural* (pp. 307-334). Lisboa: Editorial Estampa.
- Schubring, G. (2005). Pesquisar sobre a história do ensino da matemática: *História do Ensino da Matemática em Portugal*. Lisboa: Secção de Educação Matemática, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Seale, C. (1998). Qualitative interviewing. In C. Seale (Ed.), *Researching Society and Culture* (pp. 202–216). London: Sage.
- Valente, W. R. (2007) História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. *REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 2(2), 28-49. Acesso em: 10 jun. 2009 em, http://www.redemat.mtm.ufsc.br/revemat/2007_pdf/revista_2007_02_completo.PDF.
- Valente, W. R. (2010). Trends of the history of mathematics education in Brazil. *ZDM (Berlin. Print)*, 1863-9704.

Resumo. “A História é uma velhota que se repete sem cessar” refere Eça de Queirós no seu livro “Cartas de Inglaterra”. O conhecimento da nossa história interessará hoje e sempre para o conhecimento do homem, como interessará o conhecimento da história da educação, em particular, o conhecimento da história da educação matemática. Não só por parecer repetir-se, como escreveu Eça de Queirós, como por auxiliar a perceber melhor o presente e contribuir para uma construção sustentada do futuro. Na verdade, não será necessário justificar, aqui, a importância da História. Temos, preferencialmente, outras preocupações. A primeira será: Quem escreve a história da educação da disciplina de Matemática? e a segunda: Como se escreve a história das disciplinas escolares?

Este artigo procura dar uma possível resposta a estas questões, aprofundando a segunda questão, para nós de mais difícil resposta. Vamos, então, debruçar-nos sobre a metodologia para a escrita desta história que poderá ser feita por quem tem formação em matemática e em educação matemática, recorrendo à metodologia do historiador.

Palavras-chave: História das disciplinas escolares; metodologia de investigação

Abstract. “History is an old lady that is repeated incessantly” refers Eça de Queirós in his book “England Card”. The knowledge of our history will interest today and forever for the knowledge of man, as will interest the knowledge of the history of education, in particular, knowledge of the history of mathematics education. Not only because it seems to repeat itself, as Eça de Queirós wrote, as well as for helping to better understand the present and contribute to sustainable construction of the future. In fact, it is not necessary justify here the importance of History. We have, preferably, other concerns. The first is: Who writes the history of education of the discipline of mathematics?, and the second: How to write the history of school subjects?

This article seeks to provide a possible answer to these questions, deepening the second question, for us more difficult to answer. So let’s dwell on the methodology for writing this story that may be made by anyone who has a background in mathematics and mathematics education, using the historian’s methodology.

Keywords: History of school subjects, research methodologies.

■ ■ ■

TERESA MARIA MONTEIRO

Instituto Politécnico de Beja

teresamaria.monteiro@gmail.com

(recebido em maio 2015, aceite em junho 2016)