

# Priorizar História e Filosofia da Matemática na Educação

**Ubiratan D'Ambrosio**

Universidade Bandeirante de São Paulo

ubi@usp.br

## Resumo

O objetivo do trabalho é tecer algumas considerações sobre História e Filosofia da Matemática na Educação Matemática, como suporte para se entender os conceitos fundamentais da Matemática. Favoreço a inclusão de História e Filosofia da Matemática com prioridade sobre conteúdos apresentados como um simples elenco de técnicas para lidar com problemas padronizados e descontextualizados. Dou especial atenção para a natureza da Matemática. Essencialmente, o trabalho gira em torno de uma questão ampla: Por que a História e a Filosofia da Matemática são importantes para o professor de Matemática? O que se espera de um curso de História da Matemática? Como questões filosóficas podem levar a uma discussão sobre o que é o fazer matemático? Essas questões nos levam a tecer considerações de natureza histórica no ensino da matemática. Há algumas sugestões para o professor e as referências são, na sua maioria, facilmente acessíveis.

**Palavras chave:** História da Matemática, Filosofia da Matemática, Educação Matemática.

# Giving Priority to History and Philosophy of Mathematics in Education

**Ubiratan D'Ambrosio**

Universidade Bandeirante de São Paulo

ubi@usp.br

## **Abstract**

The objective of the paper is make a few comments about History and Philosophy of Mathematics in Mathematics Education, as support to understand the fundamental concepts of Mathematics. I favor the inclusion of History and Philosophy of Mathematics with priority over contents presented as a simple set of techniques for dealing with standardized and non-contextualized problems. I give special attention to the nature of Mathematics. Essentially, the paper revolves around a broad question: why does the History and Philosophy of Mathematics are important for the teacher of Mathematics? What is expected of a course in the History of Mathematics? How philosophical questions can lead to a discussion of what is to do math? These questions lead us to incorporate historical considerations on the teaching of mathematics. There are some suggestions for the teacher and the references are mostly easily accessible.

**Key words:** History of Mathematics, Philosophy of Mathematics, Mathematics Education.

História é “a descoberta de que o passado  
presenteia o futuro”

Pedro Du Bois, *Temporalidade* (2010)

“Nenhuma coisa se pode prometer à natureza humana mais conforme a seu maior apetite, nem mais superior a toda sua capacidade, que a notícia dos tempos e sucessos futuros.... O homem, filho do tempo, reparte com o mesmo tempo ou o seu saber ou a sua ignorância; do presente sabe pouco, do passado menos e do futuro nada.”

Padre Antônio Vieira (1608-1697),

*História do Futuro*.

Ao me apropriar das citações acima, como epígrafes para este trabalho, destaco o duplo sentido, uma ambigüidade provocadora. A frase do poeta Du Blois pode ser interceptada em dois sentidos. Uma é como o passado torna presente o futuro (uma acepção que não está nos dicionários) que sugere adivinhações e as artes divinatórias, que são as grandes propulsoras do desenvolvimento das ciências na evolução da humanidade. Outro sentido (que consta nos dicionários) é o passado nos oferece o futuro. Mas é justamente isto que o Padre Antonio Vieira nos diz que satisfaz o maior apetite da natureza humana. Ambos os sentidos evidenciam a importância da História.

Toda minha argumentação é baseada no encadeamento:

### **Passado ↔ Presente ↔ Futuro**

Sem tentar qualquer definição do que sejam passado, presente e futuro, vida está identificada com o seu encadeamento.

No mundo acadêmico e escolar, que é o que discuto neste trabalho, mergulhamos no passado, presente e futuro com objetivos bem definidos:

- do **passado** recorreremos a tudo que nos é acessível: códigos; escritos, acadêmicos ou não, inclusive ficcionais, fósseis, ruínas e monumentos, artefatos, decorações e danças, mitos e narrativas orais, e vestígios em geral, recorrendo à hermenêutica e à semiótica, inevitavelmente dando espaço à imaginação e à fantasia;

- No **presente** agimos, pois vida é ação, procurando entender as necessidades (sobrevivência) e as vontades (transcendência) dos agentes e os conflitos entre os agentes;
- Com vistas no **futuro** buscamos os meios para satisfazer interesses e vontades, realizar desejos, ideais e utopias.

### **Por que a História e a Filosofia da Matemática são importantes para o professor de Matemática?**

Ninguém poderá contestar que o professor de matemática deve ter conhecimento de sua disciplina. Mas a transmissão desse conhecimento por meio do ensino, no **presente**, depende de sua compreensão de como esse conhecimento se originou e quais as principais motivações para o seu desenvolvimento, o que se aprende do **passado**, e quais as razões de sua presença nos currículos escolares, o que se justifica pela visão de **futuro**. Esse encadeamento é um dos principais objetivos da História e Filosofia da Matemática.

Uma primeira e enorme dificuldade é concordar sobre o que significa História, Filosofia e Matemática como áreas de conhecimento. Como se organizam as disciplinas ao longo da história é um dos temas mais difíceis quando se estuda conhecimento (LLOYD, 2009). Não vou me envolver com essa dificuldade.

Sugiro ao leitor um exercício muito interessante, que é ver como prestigiosos dicionários definem as palavras. A busca sobre as várias acepções de História, Filosofia e Matemática nos dicionários é um exercício interessante e significativo, da maior importância para a História Social da Matemática. Desde a antiguidade, dicionários têm sido importantes fontes para saber como o conhecimento é visto pelos contemporâneos, pelo homem comum, e não apenas no círculo restrito dos especialistas. A ciência dos dicionários e enciclopédias é área de pesquisa muito interessante (NOBRE, 2000).

Em todas as conceituações, os estudos de História dependem fundamentalmente do reconhecimento de fatos, de datas e de nomes e de interpretação ligados ao objeto de nosso interesse, isto é, do corpo de conhecimentos em questão. Esse reconhecimento depende de uma definição do objeto de nosso interesse. No nosso caso específico, depende do que se entende por Matemática.

Uma vez identificados os objetos do estudo, a relação de fatos, datas e nomes depende de registros, que podem ser de natureza muito diversa: memórias, práticas, monumentos e artefatos, escritos e documentos. Essas são as chamadas fontes históricas.

A interpretação das fontes históricas depende muito de uma ideologia e de uma metodologia de análise dessas fontes, como tem sido abordado pela filosofia. O conjunto dessas metodologias, não só para a análise, mas também para a identificação das fontes, é o que se chama historiografia. Obviamente, a historiografia reflete uma ideologia e depende de uma filosofia de suporte, no caso da filosofia da matemática<sup>9</sup>.

Não há como negar que a história tem servido, das mais diversas maneiras, a grupos sociais, desde família, tribos, comunidades até nações e civilizações. Mas tem servido, sobretudo, como afirmação de identidade. O historiador Bernard Lewis escreveu um livro cujo título é, em si, muito sugestivo e esclarecedor:

*História. Relembrada, Recuperada, Inventada* (LEWIS, 1975).

Em particular, a História da Matemática tem sido muito afetada por isso. O historiador soviético Konstantín Ribnikov diz no capítulo introdutório de seu livro, escrito no padrão filosófico da antiga União Soviética, que:

No estrangeiro se dedica grande atenção à história das matemáticas. A ela está dedicado um conjunto de livros e artigos. Nem tudo neles é, porém, fidedigno. Às vezes os autores de obras sobre história da ciência subordinam seu trabalho a fins distantes da objetividade e do caráter científico (RIBNIKOV, 1987).

E depois de vários parágrafos de crítica à orientação idealista e reacionária desses livros, escritos no “estrangeiro”, e artigos, Ribnikov conclui:

A luta entre as forças progressistas e reacionárias na ciência matemática, que é uma das formas da luta de classes, se revela de forma mais intensa nas questões históricas e filosóficas das matemáticas....Ela [a

-----  
9 Veja o interessante estudo de Angel Ruiz: Las Posibilidades de la Historia en la Educación Matemática. Una Visión Filosófica *Boletín Informativo del Comité Interamericano de Educación Matemática*, año 5, nº 2, Noviembre 1997; pp. 1-7.

história da ciência] deve estar bem organizada como parte da educação ideológica do estudantado e dos trabalhadores científicos (RIBNIKOV, 1987, p.19).

A última frase da citação reforça minha afirmação de não haver como escapar do caráter ideológico da História da Matemática, assim como de reconhecer que a ação educativa é uma ação política.

A Matemática tem, como qualquer outra forma de conhecimento, a sua dimensão política e não se pode negar que seu progresso tem tudo a ver com o contexto social, econômico, político e ideológico. Isso é muitas vezes ignorado e até mesmo negado.

A diferença de postura política na História da Matemática pode ser muito bem ilustrada na maneira como Isaac Newton, sem dúvida a figura maior na modernização da matemática a partir do século XVIII, é visto pelos historiadores.

Jean-Étienne Montucla (1725–1799), autor da primeira grande história da matemática, se refere a Newton como alienado. Órfão desde criança, Newton foi mandado para a escola em Grantham. Quando tinha 14 anos a mãe o chamou para cuidar dos assuntos da família, mas ele se mostra “tão distante deste tipo de ocupação e tão dedicado ao estudo que ele foi reenviado a Grantham, de onde passou ao *Trinity College* em Cambridge” (MONTUCLA, s/d). Essencialmente, a mesma história é repetida em 1893, por Walter William Rouse Ball (1850–1925), ao dizer que Newton “tinha um mínimo interesse pela sociedade ou por qualquer empreendimento que não fosse ciência e matemática” (ROUSE BALL, 1908/1960). Interessante que mesmo Florian Cajori (1859-1930), um dos principais tradutores dos *Principia*, não faz qualquer referência ao momento político e econômico da época de Newton no seu excelente livro de História da Matemática (CAJORI, 1893/1985).

Porém, no Segundo Congresso Internacional de História da Ciência e da Tecnologia, realizado em Londres em 1931, compareceu uma delegação soviética de oito membros, chefiada pelo diretor do Instituto de Física de Moscou, Boris Mikhailovich Hessen (1893-1936) que apresentou um trabalho sobre “As Raízes Sócio-Econômicas da Mecânica de Newton” (HESSEN, 1985). Esse trabalho é considerado um marco na historiografia da ciência. Já na introdução Hessen abre novas perspectivas para a pesquisa em História da Ciência:

O que colocou Newton como uma figura de  
redirecionamento do desenvolvimento e permitiu

a ele indicar novas direções para seu avanço? Onde estão as fontes da sua criatividade? Que fatores determinaram o conteúdo e a direção de seus trabalhos? ... A aparição de Newton se considera, [de acordo com a historiografia corrente], como um dom da divina providência, e o poderoso impulso que suas obras deram ao desenvolvimento da ciência e da técnica se interpreta como uma consequência de seus geniais dotes pessoais. ... Neste trabalho opomos a essas opiniões um ponto de vista radicalmente diferente quanto a Newton e sua obra. Nossa tarefa consistirá em utilizar o método do materialismo dialético e a concepção de processo histórico criada por Marx para analisar a gênese e o desenvolvimento da obra de Newton, em relação com a época na qual ele viveu e trabalhou (HESSEN, 1985, p. 13-14).

A simples referência a Marx fez com que essa proposta, por muitos então chamada de história externalista, fosse rejeitada em muitos círculos acadêmicos. A História da Matemática foi particularmente afetada por isso.

Os reflexos dessa reação na Educação Matemática são evidentes e dificultam a contextualização. Com isso, muitos orientam o ensino destacando o fazer matemático como um ato de gênio, reservado a poucos que, como Newton, são vistos como privilegiados pelo toque divino. Essa imagem de matemática como um atributo dos mais dotados, daqueles que se aproximam do infalível, prevaleceu. A observação de Paulo Freire, numa entrevista de 1997, é atual:

Na minha geração de brasileiros do Nordeste, quando se falava em matemática, nós estávamos falando algo sobre deuses (FREIRE, D'AMBROSIO, MENDONÇA, 1997).

Uma consequência disso é uma educação de reprodução, formando indivíduos subordinados, passivos e acríticos.

A alternativa que proponho é orientar o currículo matemático para a criatividade, para a curiosidade e para crítica e questionamento permanentes, contribuindo para a formação de um cidadão na sua plenitude e não para ser um

instrumento do interesse, da vontade e das necessidades das classes dominantes. A invenção matemática é acessível a todo indivíduo e a importância dessa invenção depende do contexto social, político, econômico e ideológico.

É ilusório pensar que Matemática em si é um instrumento de acesso social e econômico. Os fatores de iniquidade e injustiça social são tantos que se sair bem em Matemática pouco tem a ver com a participação de cada indivíduo nas transformações sociais. Não se nega que Matemática é um poderoso instrumento de crítica e acesso social, mas esse instrumento só será efetivo se for devidamente contextualizado. De outro modo, poderá ser apassivador e levar indivíduos a perderem sua capacidade de crítica, algumas vezes tornado-os alienados. Dou como exemplo os “métodos mágicos” de se ensinar matemática, que são, na verdade, treinamento para repetir o que é ensinado, levando o aluno a dominar uma quantidade de práticas e regras, cobradas em exames e testes, mas que nada tem a ver com situações realmente reais e muito menos com a visão crítica da sociedade e do ambiente que o instrumental matemático oferece, particularmente modelagem e etnomatemática.

É interessante notar que a abertura educacional proposta por Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e outros levou algum tempo para ter repercussão na Educação Matemática. Marilyn Frankenstein foi uma das primeiras educadoras matemáticas a destacar a importância das idéias de Paulo Freire para a Educação Matemática (FRANKENSTEIN, 1987). O convite para Paulo Freire fazer uma conferência plenária no 8º Congresso Internacional de Educação Matemática/ ICME 8, com título “Aspectos sócio-filosóficos da Educação Matemática”, revelaram uma mudança radical de atitude (FREIRE, D’AMBROSIO, MENDONÇA, 1997).

A partir da década de setenta ganham impulso as pesquisas sobre as raízes sócio-culturais do conhecimento matemático, recorrendo à investigação holística da geração [cognição], organização intelectual [epistemologia] e social [história] e difusão [educação] do conhecimento matemático, com especial atenção a culturas consideradas marginais e uma grande preocupação com a dimensão política. O Programa Etnomatemática é um programa de pesquisa sobre história e filosofia da matemática e suas implicações pedagógicas. (D’AMBROSIO, 1992).

## **O que se espera de um curso de História da Matemática?**

Começo apresentando os argumentos de Hans Freudenthal (1905-1990) para

orientar um programa de História da Matemática voltado à educação dados num trabalho da maior importância (FREUDENTHAL, 1981). Ele propõe essencialmente quatro questões norteadoras:

1. Por que isso não foi descoberto antes?
2. A partir de que problemas esse tema se desenvolveu?
3. Quais eram as forças que o impulsionavam?
4. Por que foi essa descoberta tão importante?

É claro que ao responder a essas perguntas estaremos examinando a essência dos tópicos que estão no currículo. Estaremos examinando as razões da geração desse conhecimento, o que na sociedade motivou seu aparecimento e o por que de sua inclusão nos sistemas escolares.

É importante destacar que Hans Freudenthal foi um dos mais importantes matemáticos do século XX, responsável por avanços fundamentais sobre Topologia. Num certo momento de sua vida, já passados seus sessenta anos, dedicou-se intensamente à Educação Matemática, tendo criado na Universidade de Utrecht, Holanda, em 1971, o famoso IOWO/Instituto de Pesquisas em Didática da Matemática, hoje chamado “Instituto Freudenthal”.

Na opinião de Freudenthal, o programa formulado a partir das questões acima implica que a história da matemática deveria ser conhecimento integrado, mais guiado pela história que pela matemática, analisando mais os processos que os produtos (FREUDENTHAL, 1981)

Confesso que o título deste trabalho, que é **Priorizar História e Filosofia da Matemática na Educação**, é motivado pela proposta de Freudenthal, pois história e filosofia falam dos processos, enquanto os conteúdos se referem ao produto.

Freudenthal também alerta para o perigo de se fazer uma história destacando fatos isolados, alguns anedotários, quando diz que notas históricas em livros escolares muitas vezes são pequenas histórias, isoladas, muitas vezes enganadoras e mais entretenimentos que verdades<sup>10</sup>.

Porém é possível fazer uma história da matemática interessante e atrativa, evitando todas essas distorções. Claro, contextualizar não quer dizer fazer um texto menos rigoroso, impreciso e “aliviado” de uma matemática correta (GARBI,

-----  
10 Um exemplo é o livro de Gilberto G. Garbi: O Romance das Equações Algébricas. Genialidade, Trama, Glória e Tragédia no fascinante mundo da Álgebra, Makron Books, São Paulo, 1997.

1997).

Estamos passando na Etnomatemática por um perigo semelhante ao apontado por Freudenthal. Muitas vezes as matemáticas de outras culturas, melhor dizendo as etnomatemáticas, são apresentadas como mera curiosidade, como jogos e folclore, e completamente descontextualizadas de sua inserção cultural. Um fato isolado, apresentado apenas como um produto, uma mera curiosidade, descontextualizado, dá uma impressão falsa. Como diz Freudenthal, é fundamental, como se vê em muitos trabalhos de etnomatemática, priorizar o processo, que analisa a contextualização natural, mitológica e histórica, social e econômica, de seu desenvolvimento.

Um aspecto importante da História da Matemática contextualizada é a atenção dada ao momento social, político e econômico, como foi feito por Boris Hessen.

## **Uma pergunta inevitável é para quem e para que serve a História da Matemática?**

Minha resposta é que ela serve não somente para alunos e professores, mas também para os pais e para o público em geral, porque a matemática, de uma forma ou outra, é praticada, desde os tempos pré-históricos, por todos os seres humanos, muitas vezes sem ser reconhecida<sup>11</sup>. Não é reconhecido pois geralmente não é formalizada, como no atual modelo acadêmico.

A inclusão da História da Matemática deve ter como objetivos:

1. situar a Matemática como uma manifestação cultural de todos os povos, em todos os tempos, como a linguagem, os costumes, os valores, as crenças e os hábitos e, como tal, é diversificada nas suas origens e na sua evolução;
2. mostrar que a Matemática que se estuda nas escolas é uma das muitas formas de Matemática desenvolvidas pela humanidade;
3. destacar que essa Matemática, isto é, a Matemática Escolar, teve sua

11 Para a matemática na pré-história, ver o excelente livro, em dois volumes de Manoel de Campos Almeida: *Origens da Matemática. A Pré-História da Matemática*, vol.1: *A Matemática Paleolítica*; vol.2: *A Matemática Neolítica*, Curitiba: Progressiva, 2009; 2011.

origem nas culturas da Antigüidade Mediterrânea e se desenvolveu ao longo da Idade Média em toda a Europa e somente a partir do século XVII se organizou como um corpo de conhecimentos, com um estilo próprio;

4. saber que desde então essa Matemática, isto é, a Matemática Escolar, tornou-se indispensável como base para a ciência, a tecnologia e a economia, e que, devido a isso, foi introduzida nas colônias e espalhou-se por todo o mundo, tendo sido incorporada aos sistemas escolares de todas as nações.

Os pontos 1. 2. 3. e 4. são muito bem ilustrados se dermos uma volta histórica pelo mundo (D'AMBROSIO, 2005). Eles constituem a essência de um curso de História da Matemática que deve ser parte dos currículos de formação de professores.

## **Como questões filosóficas podem levar a uma discussão sobre o que é o fazer matemático?**

A história da matemática sem ser guiada pela filosofia, tornou-se cega, enquanto a filosofia da matemática ao voltar suas costas para a história da matemática tornou-se vazia (LAKATOS, 1976).

História e filosofia da matemática não se separam e para entender a História da Matemática devemos refletir sobre a filosofia da matemática e a natureza do conhecimento matemático. Comentando sobre as grandes vertentes filosóficas sobre a natureza da Matemática, o sociólogo Jim Holt comenta:

Enquanto a discórdia no sacerdócio matemático não é nova -- na década de 1920 os proponentes de várias alternativas de platonismo estavam se perseguindo mutuamente com toda a fúria dos primitivos líderes heréticos Cristãos -- o debate sobre o que é realmente a matemática nunca foi tão confuso [como nos dias de hoje] (HOLT, 1997, p.76).

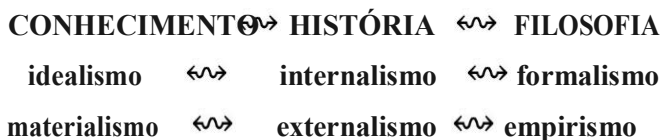
O tema é vasto e escapa ao objetivo deste trabalho. Há todo um leque de propostas teóricas, como platonismo, realismo, formalismo, intuicionismo, construtivismo, empiricismo, ficcionismo e muitas outras, algumas com diferenças

tênuas. A minha proposta tem por objetivo apenas familiarizar o professor de matemática com a história e a filosofia de sua disciplina. Para o professor que deseja se aprofundar nessas áreas há inúmeros livros disponíveis.

Dou uma versão simplificada das grandes correntes sobre essas áreas. Embora muitos historiadores da matemática protestem quando se fala em “história internalista” e “história externalista”, não há como negar que essas continuam sendo as duas grandes vertentes que identificamos em todas as discussões sobre a História da Matemática. Os críticos dessa versão consideram-na de demasiada simplicidade e ingenuidade.

Sintetizando essa simplificação, uma vertente vê o desenvolvimento da Matemática Ocidental como a culminância de um racionalismo que se originou nas civilizações da Antigüidade Mediterrânea e cujo produto mais nobre é fruto da genialidade de certos indivíduos privilegiados. Outra vertente vê a matemática como o resultado da busca de explicações e de maneiras de lidar com uma realidade natural, planetária e cósmica, e com os mitos e as estruturas sócio-econômicas e culturais que daí resultam. Essas duas vertentes têm como consequência posições que muitas vezes se radicalizam na explicação do fazer matemático. Isso leva a reconhecer, como duas grandes correntes sobre a filosofia da matemática, a formalista (o conhecimento resulta do encadeamento de proposições formais) e a empirista (o conhecimento resulta de experiências do mundo exterior ou de fenômenos mentais e emocionais). E igualmente, as teorias de conhecimento podem ser agrupadas em duas grandes correntes, o idealismo (a verdade plena está no mundo das idéias) e o materialismo (o conhecimento da realidade resulta das interações do homem com a realidade material, de que é parte). É uma simplificação exagerada, alguns diriam ingênua, mas todas as grandes correntes se situam nessas vertentes, muitas parcialmente em uma e em outra.

Coerente com a opção sugerida por Freudenthal de priorizar processo sobre produto, também na história e na filosofia da matemática, que são disciplinas estabelecidas, respondo à confusão mencionada por Holt reconhecendo uma correspondência entre as grandes linhas do CONHECIMENTO [idealismo vs materialismo], da HISTÓRIA [internalismo vs externalismo] e da FILOSOFIA [formalismo vs empiricismo], conforme o gráfico abaixo:



Como preliminar, abordemos uma questão básica: “o que é matemática?”, que deve ser preliminar a todas as argumentações sobre história, filosofia e pedagogia da matemática. Há uma resposta famosa, que é uma redundância, em tom jocoso: “Matemática é o que os matemáticos fazem”, o que provoca uma outra pergunta: “Mas o que os matemáticos fazem”. E vem a resposta “Os matemáticos fazem matemática”.

Vou substituir a pergunta acima por uma outra: “o que significa fazer, criar em matemática?”.

É muito interessante o livro de William Byers, que tem um título sugestivo: *Como os Matemáticos Pensam: Usando Ambiguidade, Contradição, e Paradoxos para Criar Matemática* (BYERS, 2007).

Destaco também um projeto de pesquisa intitulado “*How Mathematicians Work*” [“Como os matemáticos trabalham?”], que foi conduzido pelo *IMA: Institute of Mathematics and its Applications*, da Inglaterra, há alguns anos.

A pesquisa foi baseada em algumas questões que são, basicamente, as seguintes:

1. É possível medir criatividade matemática?
2. Criatividade em matemática é diferente de criatividade em outras áreas?
3. Que papéis têm verdade e erro nas práticas matemáticas?
4. A Matemática é vista, pelo que as praticam, como uma técnica, uma arte ou algo *sui generis*? E pelos que não a praticam?
5. Aspectos cognitivos e afetivos da matemática devem ser ensinados ou simplesmente aprendidos? E o que são esses aspectos?
6. Que ajuda pode-se esperar na criação, aprendizado e aplicações da matemática?
7. Por que alguém decide ser matemático?
8. Matemática é produzida individualmente ou socialmente?
9. A avaliação dessa produção difere de avaliação de produção em outras áreas? Como?
10. É possível aquilatar a qualidade dessa produção? Como?

Essas dez perguntas constituem, em si, um projeto de pesquisa, que pode ser conduzido em diversos ambientes. A análise dos resultados nos dá importantes

indicadores da percepção de Matemática pelos que a praticam.

Sobretudo a criatividade matemática é algo um tanto misterioso quando comparado, por exemplo, com a música e a arte em geral, conforme já mencionei acima.

Uma das melhores conceituações que conheço sobre o que é Matemática e sobre criatividade está na entrevista que Ennio De Giorgi, um dos grandes matemáticos do século XX, concedeu a Michelle Emmer, poucos meses antes de sua morte, em 1996. Nessa entrevista De Giorgi diz:

Matemática é a única ciência com a capacidade de passar da observação de coisas visíveis à imaginação de coisas não visíveis. Este é, talvez, o segredo da força da matemática (...) Eu penso que a origem da criatividade em todos os campos é aquilo que eu chamo a capacidade ou disposição de sonhar: imaginar mundos diferentes, coisas diferentes, e procurar combiná-los de várias maneiras (EMMER, 1997, p. 1097-1101).

Faço um parêntesis para comentar uma entrevista de Dorival Caymmi que assisti na televisão, da qual registrei o conteúdo, mas não registrei os dados de acesso. Ao comentar sobre um convite que lhe foi feito para escrever um manual sobre a arte de compor, ele disse que sua resposta havia sido “Não sei música, não aprendi música e, terceiro, não me deixaram aprender música. E talvez um quarto. Fui proibido de aprender música. Aí achei graça e achei que estavam certo. Fui proibido porque diziam ‘Se você aprender música perde esse espontâneo do que você cria’”. Vejo uma identidade de posições de Ennio De Giorgi e de Dorival Caymi sobre criatividade, ambos enfatizam que a criatividade brota não a partir do formalismo, mas de muita espontaneidade, imaginação, de fato fantasia.

Mas o produto da criatividade em si pode se esvaziar no próprio criador se não for compartilhado. E só pode ser compartilhado se comunicado. Surge então a comunicação como complemento essencial para a criatividade. Em todas as áreas, matemática, música, artes, literatura, a criação se completa com sua comunicação, e para ser comunicada ela deve ser convertida em códigos, que é a linguagem no sentido amplo. O primeiro estágio, que é a criação pura, produz **mentefatos**, só acessíveis a quem os produziu. Para serem comunicados e compartilhados devem produzir um **artefato** (sons, uma pintura ou escultura,

um texto), que podem ser captados por outros. No ato de criar, a passagem de mentefatos (produto do indivíduo) para artefatos (socializável) é a resposta. Esse é o tema abordado pelo filósofo John R. Searle no seu livro mais recente, discutindo como uma ontologia social depende do que ele chama uma ontologia psicológica (SEARLE, 2010).

De Giorgi, dando prosseguimento à frase citada acima, completa:

A essa habilidade — muito semelhante em todas as disciplinas — você deve acrescentar a habilidade de comunicar esses sonhos sem ambigüidade, o que requer conhecimento da linguagem e das regras internas a cada disciplina (EMMER, 1997, p. 1097-1101).

Assim se reconhece a necessidade de matemática formalizada num sistema de códigos, o que permite sua comunicação e compartilhamento, o que justifica que a Matemática compareça, como disciplina, nos currículos. É um produto, que serve como instrumento comunicativo. Mas não com o sacrifício do processo, que só pode ser apreciado com História e Filosofia da Matemática.

Em um trabalho publicado há quase vinte anos examino as relações entre história e filosofia da matemática na educação (D'AMBROSIO, 1992). Pode ser interessante conferir minhas idéias de então. Muito do que foi exposto neste trabalho é tratado, com mais detalhes, inclusive com algumas sugestões sobre como fazer história da matemática nas salas de aula, está num capítulo do livro *Facetas do Diamante* (D'AMBROSIO, 2000).

## Como conclusão

A conclusão é priorizar um ensino sobre matemática sobre o ensino de matemática. Ensinar sobre Matemática focaliza processo e criatividade, isto é, o fazer, o que inclui história e filosofia. O ensino de Matemática, focaliza produto, isto é, conteúdos terminados e congelados, orientados para memorização de técnicas, fórmulas e resultados. O grande desafio da Educação Matemática é harmonizar conceitos, isto é, os processos, e conteúdos, isto é, os produtos, inegavelmente necessários para uma atuação plena na sociedade.

## Referências Bibliográficas

BYERS, W. *How Mathematicians Think: Using Ambiguity, Contradiction, and Paradox to Create Mathematics*. Princeton: Princeton University Press, 2007.

CAJORI, F. **A History of Mathematics**. New York: Chelsea, 1893/1985.

D'AMBROSIO, U. A interface entre história e matemática: Uma visão histórico-pedagógica. FOSSA, J. A. (Org.) **Facetas do Diamante**. Rio Claro: SBHMat, 2000. p. 241-271.

D'AMBROSIO, U. Ethnomathematics: A Research Program on the History and Pedagogy of Mathematics with Pedagogical Implications. **Notices of the American Mathematical Society**, v. 39, n. 10, p.1183-1185, dec. 1992.

D'AMBROSIO, U. Reflexões sobre História, Filosofia e Matemática. **BOLEMA**, Rio Claro, n. 2, pp.42-60.1992.

D'AMBROSIO, U. Volta ao mundo em 80 matemáticas. **Scientific American Brasil**, Edição Especial sobre ETNOMATEMÁTICA, n.11, p.6-9. 2005.

EMMER, M. Interview with Ennio De Giorgi. **Notices of the MAS**, v. 44, n. 9, p.1097-1101, Oct. 1997.

FRANKENSTEIN, M. Educação matemática crítica: uma aplicação da epistemologia de Paulo Freire. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Educação Matemática**. São Paulo: Moraes, 1987. p.101-137.

FREIRE, P.; D'AMBROSIO, U.; MENDONÇA, M.C. A conversation with Paulo Freire **For the Learning of Mathematics**, Fredericton, v. 17, n. 3, p.7-10, nov. 1997.

FREUDENTHAL, H. Should a mathematics teacher know something about the history of mathematics? **For the Learning of Mathematics**, Fredericton, v. 2, n. 1, Jul.1981.

GARBI, G.G. **O Romance das Equações Algébricas**: Genialidade, Trama, Glória e Tragédia no fascinante mundo da Álgebra. São Paulo: Makron Books, 1997.

HESSEN, B. **Las Raíces Socioeconómicas de la Mecánica de Newton**. La Habana: Editorial Academia, 1985.

HOLT, J. Hypothesis: The Monster and other mathematical beasts. **Lingua Franca**, v.7, n.9, p. 76, nov. 1997.

LAKATOS, I. **Proofs and Refutations**. Cambridge: Cambridge University Press,

1976.

LEWIS, B. **History: Remembered, Recovered, Invented.** Princeton: Princeton University Press, 1975.

LLOYD, G.E.R. **Disciplines in the Making: Cross-cultural Perspectives on Elites, Learning and Innovation.** Oxford: Oxford University Press, 2009.

MONTUCLA, J.E. **Histoire des Mathématiques.** Tome Second, Chez Henri Agasse libraire, Paris, An VII, s/d.

NOBRE, S.R. **Elementos Historiográficos da Matemática Presentes em Enciclopédias Universais.** 2000. Dissertação (Livre-Docência), IGCEX/UNESP, Rio Claro, 2000.

RIBNIKOV, K. **História de las Matemáticas.** Moscou: Editorial Mir, 1987.

ROUSE BALL, W.W. **A Short Account of the History of Mathematics.** New York: Dover, 1908/1960.

SEARLE, J.R. **Making the Social World: The Structure of Human Civilization.** New York: Oxford University Press, 2010.

Recebido em outubro de 2011

Aprovado em dezembro de 2011