

DOSSIÊ – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL: PERCURSOS, FONTES E PERSPECTIVAS DE PESQUISA

Entre trânsitos, barreiras e espaços: a institucionalização da SBEM no Ceará

Between Transits, Barriers, and Spaces: The Institutionalization of SBEM in Ceará, Brazil

Entre tránsitos, barreras y espacios: la intitucionalización de la SBEM en Ceará

Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra¹  e Maria Ednéia Martins² 

Resumo

Este artigo problematiza os processos de institucionalização da Educação Matemática no estado do Ceará, tomando como eixo analítico a criação da Regional Ceará da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM/CE). O estudo deriva de uma investigação historiográfica desenvolvida no âmbito da História Oral (Rodrigues-Bezerra, 2025), em interlocução com fontes documentais, buscando compreender a constituição do campo para além de marcos formais e narrativas lineares. Argumenta-se que a institucionalização envolve dinâmicas de legitimação, produção de pertencimento, circulação de discursos e disputas simbólicas, em contextos marcados pela centralidade da Matemática acadêmica. A SBEM/CE é interpretada como operador institucional que intensifica práticas, amplia redes de interlocução e estabiliza agendas investigativas. As análises evidenciam o caráter processual e relacional da institucionalização, destacando o papel de eventos científicos, trajetórias docentes - em especial de mulheres - e articulações coletivas na produção histórica do campo.

Palavras-chave: Educação Matemática; SBEM/CE; Institucionalização; História Oral; História da Educação Matemática.

Abstract

This article examines the processes of institutionalization of Mathematics Education in the state of Ceará, taking as its analytical axis the creation of the Ceará Regional Section of the Brazilian Society of Mathematics Education (SBEM/CE). The study derives from a historiographical investigation developed within the framework of Oral History (Rodrigues-Bezerra, 2025), in dialogue with documentary sources, seeking to understand the constitution of the field beyond formal milestones and linear narratives. It is argued that institutionalization involves dynamics of legitimation, production of belonging, circulation of discourses, and symbolic disputes, particularly in contexts historically marked by the centrality of academic Mathematics. SBEM/CE is interpreted as an institutional operator that intensifies practices, expands networks of interlocution, and stabilizes research agendas. The analyses highlight the processual and relational nature of institutionalization, emphasizing the role of scientific events, teaching trajectories - especially those of women - and collective articulations in the historical production of the field.

Keywords: Mathematics Education; SBEM/CE; Institutionalization; Oral History; History of Mathematics Education.

Resumen

Este artículo examina los procesos de institucionalización de la Educación Matemática en el estado de Ceará, tomando como eje analítico la creación de la Sección Regional de Ceará de la Sociedad Brasileña de Educación Matemática (SBEM/CE). El estudio deriva de una investigación historiográfica desarrollada en el marco de la Historia Oral (Rodrigues-Bezerra, 2025), en diálogo con fuentes documentales, buscando comprender la constitución del campo más allá de los hitos formales y las narrativas lineales. Se argumenta que la institucionalización conlleva dinámicas de legitimación, generación de sentido de pertenencia, circulación de discursos y disputas simbólicas, particularmente en contextos históricamente marcados por la centralidad de la Matemática académica. La SBEM/CE se interpreta como un agente institucional que intensifica prácticas, amplía redes de interlocución y consolida agendas de investigación. Los análisis destacan la naturaleza procesual y relacional de la institucionalización, subrayando el papel de los eventos científicos, las trayectorias docentes —especialmente las de las mujeres— y las articulaciones colectivas en la construcción histórica del campo.

Palabras clave: Martha Dantas; Didáctica Especial de las Matemáticas; Facultad de Filosofía; Bahia; Saberes profesionales del profesorado.

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE) , Aracati, Ceará, Brasil . E-mail: gisanefr@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista (Unesp) , Bauru, São Paulo, Brasil . E-mail: maria.edneia@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A constituição da Educação Matemática como campo de pesquisa e prática acadêmica no Brasil tem sido objeto de investigações que evidenciam a complexidade histórica de seus processos de emergência, legitimação e institucionalização (Miguel et al., 2004). Esse campo desenvolve diferentes práticas de pesquisa e começa a ser gestado, no Brasil, em meados do século XX (Fiorentini; Lorenzato, 2006), quando professores e pesquisadores, mobilizados por objetivos comuns, passam a expandir e aprofundar estudos que articulam ensino e aprendizagem da Matemática em diferentes espaços e tempos.

O surgimento desse campo implicou a necessidade de constituição de uma comunidade científica capaz de congrega sujeitos interessados na produção e no desenvolvimento de práticas e pesquisas em Educação Matemática. Nesse contexto, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) é institucionalizada em 1988, durante o II Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Sua criação insere-se em um conjunto de movimentos marcados por diálogos, disputas, políticas e relações de poder que atravessam o campo (Fernandes; Valente, 2019).

O processo de criação das regionais da SBEM inicia-se na década de 1980 (Pereira, 2005) e se estende até os anos 2000, como evidenciam a criação da regional do Ceará, em 2002, e do Rio Grande do Norte, em 2004. Em alguns estados, ainda não foi possível identificar a constituição de regionais; contudo, observa-se a existência de estruturas organizacionais que incluem diretorias, desenvolvimento de atividades e práticas de pesquisa, indicando formas diversas de organização e atuação do campo.

Longe de representar um desenvolvimento linear ou homogêneo, tais processos envolvem redes de sujeitos, circulação de ideias, produção de discursos, disputas e a criação de espaços institucionais que tornam possível a estabilização de determinadas práticas e linguagens (Rodrigues-Bezerra, 2025). Nesse cenário, compreender as dinâmicas regionais torna-se particularmente relevante, uma vez que a institucionalização de um campo científico-educacional não ocorre de maneira uniforme no território nacional, mas se articula a condições locais específicas, de ordem histórica e institucional.

Nesse sentido, trazemos, para este artigo, um recorte da tese de doutorado intitulada “‘Crescendo, se avolumando e fazendo barulho’: uma história da Educação Matemática no Ceará” (Rodrigues-Bezerra, 2025), cujo objetivo foi escrever uma história dos movimentos de Educação Matemática, compreendidas como um campo “que se faz em movimentos desejantes” (Silva; Miarka, 2017, p. 765), constituído em práticas plurais que não se situam apenas no interior da escola ou da universidade. Trata-se de um campo em movimento, que se faz e existe pela “potência da sua variação” (Silva; Miarka, 2017, p. 765), manifestando-se em diferentes contextos.

A pesquisa em questão foi realizada a partir de fontes documentais, com o objetivo de situar a distribuição das disciplinas nos cursos de graduação, e de entrevistas de História Oral com sete educadores matemáticos - professores e professoras atuantes na graduação e/ou na pós-graduação e com inserção na área de Educação Matemática. A partir de suas narrativas - que abordam temáticas que vão desde suas formações e atuações até suas participações no desenvolvimento da Educação Matemática como campo de pesquisa no Ceará - destacamos, neste artigo, o processo de criação e institucionalização da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, regional Ceará, que tomamos como eixo de análise.

A relevância do estudo deve-se à análise de um contexto marcado pela forte tradição da Matemática acadêmica. Tal coexistência de tradições, frequentemente atravessada por distintas concepções de saber e pesquisa, configura terreno fértil para examinar os processos de institucionalização da Educação Matemática em perspectiva histórica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa fundamentação teórica ancora-se em uma concepção de história que se afasta de abordagens positivistas e lineares, compreendendo-a como uma operação problematizadora e como uma ciência que estuda o homem no tempo (Bloch, 2001). Nessa perspectiva, o passado não é tomado como um dado fixo a ser recuperado, mas como uma dimensão construída por meio de narrativas, documentos e práticas discursivas. Tal posicionamento permite compreender que campos científicos e educacionais são produções históricas, constituídas em condições específicas. Desse modo, investigar um campo implica examinar não apenas seus conteúdos, mas também as condições que tornam possíveis determinadas práticas, linguagens e formas de reconhecimento. No caso da Educação Matemática, esses processos assumem contornos marcados por tensões e deslocamentos. A emergência do campo envolve disputas de legitimidade e reconfigurações de fronteiras entre saberes, sobretudo quando se articula a tradições já consolidadas, como a Matemática acadêmica.

Nesse contexto, a defesa da especificidade da área torna-se componente estruturante do próprio movimento de institucionalização, como sintetizam Silva e Miarka (2017, p. 765), ao afirmarem que “a Educação Matemática é, como tal, uma área a ser defendida custe o que custar”. Essa defesa não se reduz a posicionamentos individuais, mas se expressa na produção de espaços de enunciação e circulação, na organização de redes e na estabilização de agendas de pesquisa. Assim, entidades como a SBEM podem ser interpretadas como dispositivos de institucionalização, na medida em que articulam práticas e sujeitos, produzem pertencimento e intensificam a circulação discursiva. Eventos como as Jornadas Cearenses de Educação Matemática, por exemplo, operam como mecanismos de agregação e visibilidade, ao reunir pesquisadores e professores em torno de problemas comuns e ao consolidar repertórios de linguagem e pesquisa (Clareto; Miarka, 2015). Nessa perspectiva, a institucionalização não indica um “começo absoluto”, mas a produção de novas condições de existência: o campo torna-se reconhecível à medida que amplia seus circuitos, estabiliza formas de validação e reorganiza suas relações com outros domínios do saber (Fernandes, 2016; Fernandes; Valente, 2019).

Nesse sentido, mobilizamos a História Oral como perspectiva e metodologia de pesquisa para produzir narrativas com professores e pesquisadores que têm constituído os movimentos de Educação Matemática no Ceará. As narrativas produzidas com professores e professoras que atuaram na constituição da área no estado, longe de serem tomadas como registros transparentes do passado, são compreendidas como práticas discursivas que produzem sentidos, memórias e versões históricas. Tal perspectiva permite deslocar a análise de uma lógica meramente cronológica ou celebratória, possibilitando problematizar as condições de possibilidade que sustentam a emergência e a estabilização do campo. Ao focalizar a criação da SBEM regional Ceará, o artigo busca discutir de que modo essa entidade se insere nos movimentos de institucionalização da Educação Matemática no estado, examinando seus efeitos simbólicos, acadêmicos e profissionais.

Interessa-nos compreender como práticas institucionais, ações coletivas e redes de sujeitos participam da produção de um campo que se afirma simultaneamente como espaço científico, profissional e político. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para os debates da História da Educação Matemática, evidenciando que a institucionalização de áreas de pesquisa constitui um processo historicamente situado, marcado por tensões, deslocamentos e negociações. Esse enquadramento articula-se às contribuições de Michel Foucault (2012, 2023). Adotamos, para as análises, as noções de discurso, saber e poder. O discurso é compreendido como prática que produz objetos, delimita campos de visibilidade e institui regimes de verdade. Examinar a institucionalização da Educação Matemática implica, portanto, investigar as condições que tornam certos enunciados possíveis, circuláveis e legítimos. As práticas discursivas assumem papel decisivo nessa análise. Os discursos não são entendidos como simples conjuntos de ideias, mas como práticas que organizam modos de pensar e de legitimar o saber. Elementos presentes nas narrativas, como a organização e a participação em eventos científicos, associações

acadêmicas e grupos de pesquisa, integram essa dinâmica, operando como instâncias de produção, circulação e regulação discursiva.

Nesse cenário, a noção de dispositivo torna-se particularmente relevante. Dispositivos designam redes heterogêneas que articulam discursos, instituições e práticas, produzindo efeitos de saber e poder. A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), em sua configuração regional, pode ser analisada nessa chave, na medida em que participa da produção de visibilidade, da circulação de saberes e da estabilização de linguagens do campo. Esse conjunto teórico permite compreender a Educação Matemática no Ceará como uma construção histórica contingente. A consolidação do campo não é interpretada como uma evolução linear, mas como um processo marcado por deslocamentos, negociações e reconfigurações institucionais.

3. METODOLOGIA

Ampliando as noções de História Oral, destacamos, conforme Thompson (2002, p. 9), que ela se configura como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas por meio da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. O autor aponta que a História Oral constitui uma abordagem metodológica de caráter interdisciplinar, que se desenvolve em diálogo com diferentes campos do conhecimento, como a sociologia, a antropologia e a história.

Assim, ao realizarmos uma operação historiográfica mobilizando a História Oral, deslocamo-nos dos modos tradicionais de fazer pesquisa, na medida em que essa abordagem traz à cena novos sujeitos e perspectivas. As narrativas produzidas são constituídas a partir das experiências, memórias e particularidades dos colaboradores, não como verdades universais, mas como produções situadas, atravessadas por diferentes condições de enunciação. Desenvolver uma pesquisa mobilizando a História Oral em Educação Matemática “significa, antes de qualquer coisa, que o trabalho cuida de constituir fontes das quais ele próprio - e outros - podem nutrir-se para focalizar determinados objetos de pesquisa” (Garnica; Souza, 2012, p. 96). Assim, constituir fontes por meio da História Oral, com o uso de ferramentas específicas de gravação, implica registrar a voz e, “por meio dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. Este registro alcança uma memória pessoal que /.../ é também uma memória social, familiar e grupal” (Bosi, 2003, p. 1).

A intenção é trazer à cena um narrador com suas particularidades e seus modos de ser e de narrar, portador de memórias muitas vezes fugidias, mas que se tornam compartilháveis ao serem mobilizadas na pesquisa, tomando como base o acervo de toda uma vida (Benjamin, 2012, p. 221). Trata-se de uma vida que articula experiências individuais e coletivas. Assim, para Silva (2024, p. 34), “a História Oral investiga contextos muito singulares, permitindo que se esbocem diversas compreensões, abrindo espaços para novas investigações e diálogos”.

São essas acepções - de investigação, interpretação, (re)interpretação e (re)configuração - que nos permitem mobilizar a História Oral em nossa pesquisa, na qual utilizamos fontes orais e produzimos narrativas para escrever “uma” história da institucionalização da Educação Matemática no Ceará, contemplando, nesse contexto, a criação da regional da SBEM. Nessa perspectiva, o que se mostra potente na História Oral não é a verificação da verdade do entrevistado, mas a (re)criação de um enredo plausível (Garnica, 2015).

A História Oral “utiliza a memória e a oralidade como recursos para a produção de dados” (Alencar, 2019, p. 190). Trata-se de histórias narradas pelos colaboradores, que expressam suas “verdades”, suas trajetórias de vida, suas dores e afetos, suas conquistas e fracassos, bem como acontecimentos diversos que compõem uma existência. No caso desta pesquisa, tais narrativas evidenciam práticas de Educação Matemática - vinculadas ou não à pesquisa - e revelam, em diferentes camadas de memória, experiências que envolvem pertencimento ao campo, produção de conhecimento e atuação como educador matemático. São memórias lembradas, esquecidas, retomadas e (re)significadas no próprio ato de narrar.

Ao operarmos com a História Oral, afastamo-nos de concepções de neutralidade e objetividade historicamente associadas ao positivismo, uma vez que essa abordagem “é capaz de flagrar certos pormenores que porventura tenham sido negligenciados ou esquecidos na minúcia do cotidiano” (Alencar, 2019, p. 191). Nesse sentido, a História Oral configura-se como um caminho metodológico rico e múltiplo na pesquisa em Educação Matemática. As narrativas produzidas, longe de serem ingênuas - assim como as fontes documentais também não o são -, são construídas pelos pesquisadores, atravessadas por suas intenções, percepções, observações e concepções, ou seja, por suas subjetividades (Morais, 2012, p. 27).

A metodologia da História Oral constituiu o pilar central da tese de Rodrigues-Bezerra (2025). Entretanto, além das entrevistas, outras fontes de pesquisa contribuíram para a constituição desta investigação, como documentos institucionais e produções acadêmicas da área. Como destaca Martins-Salandim (2012, p. 52), as “fontes orais, escritas, cartográficas, por exemplo, podem se complementar para tornar o estudo mais acessível. Documentos institucionais, como os Planos Pedagógicos dos Cursos de graduação, foram analisados com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca da distribuição das disciplinas nas licenciaturas investigadas, identificando aquelas vinculadas à Educação Matemática e aquelas relacionadas ao que denominamos disciplinas específicas.

Realizamos entrevistas com sete educadores matemáticos: Maria Gilvanise de Oliveira Pontes, Ivoneide Pinheiro Lima, Hermínio Borges Neto, Ana Carolina Costa Pereira, Bárbara Paula Bezerra Leite Lima, Luiza Santos Pontello e Maria José Araújo Souza. O critério de seleção estabelecido considerou que esses profissionais estivessem vinculados a cursos de graduação e/ou pós-graduação e que suas áreas de pesquisa estivessem diretamente relacionadas à Educação Matemática. Para tanto, foi realizado um levantamento dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu, tanto específicos em Educação Matemática quanto aqueles que possuíam linhas de pesquisa vinculadas a esse campo. Além disso, foram mobilizados textos já publicados que apresentavam elementos sobre a regional Ceará da SBEM, com o intuito de identificar sujeitos envolvidos em seu processo de criação. Paralelamente, realizamos contatos e conversas com outros pesquisadores, sobretudo a partir do estreitamento do diálogo com pesquisadores mais atuantes no estado. Inicialmente, os nomes de possíveis colaboradores estavam majoritariamente vinculados à capital, Fortaleza. No entanto, ao longo do desenvolvimento das entrevistas, evidenciou-se a relevância de incorporar sujeitos do interior do estado, que também participavam dos movimentos de Educação Matemática. Nossos colaboradores trabalharam ou trabalham com pesquisas acadêmicas relacionadas ao Ensino e à Educação Matemática nas instituições já mencionadas. O roteiro de entrevistas contemplou temas relativos às suas participações no processo de constituição do campo, suas trajetórias acadêmicas e profissionais, os Programas de Pós-Graduação e as linhas de pesquisa em que atuam, suas percepções sobre a área no Ceará, bem como suas relações com a SBEM/CE.

A partir da identificação inicial dos possíveis colaboradores, estabelecemos diferentes formas de contato com os entrevistados, incluindo e-mail, telefone e mensagens via redes sociais, como o WhatsApp. Em seguida, foram agendados dia e horário para a realização das entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio com o uso de um gravador portátil e, como medida de segurança, também por meio do gravador de áudio de um smartphone. Cinco entrevistas foram realizadas de forma remota, em função do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19; nesses casos, utilizamos os recursos de gravação do Google Meet. Nas entrevistas, buscamos registrar trajetórias de vida que abrangem desde a formação escolar dos participantes até sua atuação profissional. O foco principal recaiu sobre a participação desses sujeitos na consolidação da área no Ceará e na criação da Regional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). As entrevistas foram registradas em áudio e, em alguns casos, também em vídeo, por meio do Google Meet, configurando o encontro entre pesquisador e colaborador como um espaço dialógico de produção narrativa. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 26296919.9.0000.5398.

Após cada gravação, iniciamos o processo de tratamento do material produzido na entrevista, conforme o que Alencar (2019) denomina de quadro estável de ações. Inicialmente, realizamos a transcrição literal do áudio; em seguida, procedemos à textualização, entendida como uma edição do texto transcrito, com o objetivo de adequá-lo aos propósitos da pesquisa. Posteriormente, a textualização foi devolvida ao colaborador, acompanhada da carta de cessão de direitos, para validação. Nesse processo de negociação, o colaborador teve liberdade para realizar alterações, exclusões ou edições que julgar necessárias. Por fim, as textualizações foram mobilizadas como dados e publicadas integralmente na tese.

Essas etapas constituem um núcleo invariável de ações na produção dos dados, no âmbito do Grupo de Pesquisa GHOEM. A noção de invariabilidade refere-se ao que fazer, e não ao como fazer, uma vez que cada investigação pode demandar diferentes modos de operacionalização, ou mesmo a incorporação de novas etapas, em função do referencial teórico mobilizado, das escolhas do pesquisador e das especificidades do objeto de estudo (Alencar, 2019, p. 193).

No momento de mobilizar a narrativa escrita - a textualização - na produção do texto final, o pesquisador realiza a seleção dos relatos de acordo com suas intenções investigativas. Trata-se do momento de se lançar nas análises, atribuindo significados ao material produzido à luz dos referenciais teóricos e metodológicos adotados. Entretanto, como aponta Garnica (2023, p. 103), a “análise é um conceito de difícil compreensão”. De fato, esse é um momento singular, no qual o pesquisador, sensibilizado pela escrita produzida na textualização, problematiza aspectos que considera relevantes para responder ao direcionamento central da pesquisa. Trata-se de um processo que envolve silêncio, reflexão, (re)elaboração e abertura ao diálogo, no qual as narrativas dos colaboradores são tensionadas em relação aos referenciais teóricos mobilizados, possibilitando a construção de novas compreensões. Nesse sentido, os registros escritos das narrativas orais constituem-se como as principais fontes históricas da pesquisa, em um trabalho que mobiliza a historiografia a partir do uso de memórias e narrativas (Alencar, 2019, p. 199).

Nossas análises foram organizadas a partir de categorias ou temas que emergiram das narrativas; dentre eles, destacamos, neste artigo, a institucionalização da regional da SBEM no Ceará. É nesse movimento analítico que tecemos compreensões acerca do objeto investigado - compreensões que não se apresentam como acabadas, mas permanecem abertas a (re)interpretações e a diferentes direções de leitura.

A mobilização da História Oral permitiu perceber que não há uma única história, mas práticas plurais, o que nos levou a compreender a existência de movimentos de “Educações Matemáticas”, manifestados em diferentes tempos e espaços. Em suma, na tese, a História Oral não se constituiu apenas como uma técnica de produção de dados, mas como uma escolha metodológica que possibilitou problematizar a constituição do campo como um espaço atravessado por relações de saber e poder, evidenciando embates e alianças produzidos nas Instituições de Ensino Superior cearenses. Nesse sentido, as entrevistas não são concebidas como instrumentos destinados à recuperação de um passado fixo ou à verificação factual de acontecimentos, mas como práticas discursivas por meio das quais os colaboradores produzem versões, interpretações e sentidos sobre suas trajetórias e sobre os processos históricos nos quais estiveram implicados. A narrativa oral é, portanto, compreendida como um espaço de produção de memória e de historicidade, permitindo acessar dimensões da experiência que frequentemente escapam aos documentos escritos.

4. A ESTACA FOI FINCADA: AQUI TEM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.

Para que um campo de pesquisa se consolide em determinadas regiões - compreendidas aqui em seus sentidos geográfico, institucional e simbólico - não basta a existência de sujeitos interessados ou de práticas isoladas. A consolidação de um campo envolve um conjunto de movimentos historicamente situados que, ao longo do tempo, produzem condições de reconhecimento acadêmico, legitimidade científica e visibilidade institucional.

Tais movimentos se materializam em diferentes práticas, entre as quais se destacam a criação de associações científicas, a organização de eventos especializados, a circulação de periódicos, a constituição de grupos de pesquisa e a implementação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Miguel et al., 2004). Essas práticas, entretanto, não operam de maneira neutra ou automática.

A emergência e a estabilização de um campo científico-educacional implicam disputas, negociações, deslocamentos e rearranjos institucionais que configuram aquilo que passa a ser reconhecido como espaço legítimo de produção de conhecimento. Um campo não nasce pronto, tampouco se estabelece por decretos formais; ele é produzido por redes de sujeitos, regimes de validação, linguagens compartilhadas e modos específicos de reconhecimento. Assim, a ideia de que “a estaca foi fincada” não remete a um gesto inaugural isolado, mas a um processo coletivo no qual determinadas práticas passam a adquirir densidade histórica suficiente para sustentar a existência pública da área.

No Ceará, os movimentos de institucionalização e de afirmação da Educação Matemática intensificaram-se a partir dos anos 2000, período em que a área passou a adquirir maior visibilidade acadêmica e a ocupar espaços mais definidos nas Instituições de Ensino Superior. Mais do que indicar uma ruptura linear, esse processo sugere reconfigurações nas formas de organização das práticas de pesquisa e nos modos de reconhecimento do campo.

A criação da regional da SBEM/CE insere-se nesse cenário como elemento relevante, na medida em que favorece a ampliação de circuitos de interlocução, a produção de pertencimento e a consolidação de uma comunidade científica vinculada à área. Tal movimento não se desenvolveu de forma isenta de tensões. As narrativas evidenciam que, embora a pesquisa em Matemática Pura já estivesse institucionalmente consolidada, suas práticas e agendas não contemplavam plenamente as discussões que, em âmbito nacional e internacional, passavam a configurar a Educação Matemática como um domínio específico de investigação.

Nesse contexto, a defesa da área assume centralidade, conforme assinalam Silva e Miarka (2017, p. 765). As entrevistas analisadas tematizam, precisamente, esses trânsitos, deslocamentos e negociações entre campos de saber.

Professora Maria Gilvanise de Oliveira Pontes: Eu transitava bem pelas duas áreas, Matemática e Educação Matemática. Mas eu ensinava fundamentos de matemática, porque tinha em todas as áreas: tanto quem quisesse fazer geografia ou história, na pedagogia, na licenciatura, eu ensinava para essas pessoas. Para a geografia, história, língua portuguesa, onde tivesse fundamentos de matemática na graduação, eu estava e dava também na matemática. Mas, como eu tinha formação pedagógica, eu me enveredava também e dava essa contribuição para o pessoal da educação. (Rodrigues-Bezerra, 2025, p. 76).

Os deslocamentos entre Matemática e Educação Matemática, tematizados nas narrativas, articulam-se às próprias condições históricas de formação docente no estado. Durante um longo período, os cursos de formação de professores apresentavam forte aproximação com o modelo bacharelesco, mesmo nas licenciaturas, com predomínio de disciplinas de Matemática e significativa influência de professores formados na Universidade Federal do Ceará (UFC), instituição que se consolidou como referência regional na área.

Nesse cenário, a Educação Matemática configurava-se como um espaço ainda incipiente de investigação, o que levou muitos docentes a buscarem formação continuada em outras regiões do país, especialmente no Sudeste. Tais deslocamentos não se restringiram a trajetórias individuais, mas integraram movimentos mais amplos de reorganização do campo. A atuação da professora Gilvanise emerge, nas entrevistas, como exemplar dessas dinâmicas, na medida em que suas iniciativas ultrapassaram a dimensão estritamente acadêmica e se estenderam à articulação de redes, a mobilizações coletivas e à criação de espaços de interlocução. Como observa a professora Luiza Pontello, a consolidação da área não decorreu apenas de investimentos na qualidade das pesquisas, mas da persistência de um movimento que, ao longo do tempo, ampliou o número de sujeitos envolvidos, produziu publicações e viabilizou espaços de divulgação e presença institucional, inclusive em âmbito nacional.

A estabilização da Educação Matemática no Ceará, assim, revela-se inseparável desses movimentos cumulativos, nos quais quantidade, visibilidade e reconhecimento passam a operar como dimensões interdependentes. Ao que indicam as narrativas e os documentos analisados, os movimentos iniciais da Educação Matemática no Ceará apresentavam forte concentração na capital Fortaleza. Ainda que práticas pedagógicas e experiências inovadoras fossem desenvolvidas em diferentes regiões do estado, sua circulação, visibilidade e reconhecimento institucional permaneciam, em grande medida, vinculados à capital.

Essa centralidade não deve ser interpretada como ausência de iniciativas no interior, mas como efeito das condições históricas de produção acadêmica e das dinâmicas de legitimação do campo. Conforme assinalam Silva e Miarka (2017), os movimentos que sustentam a Educação Matemática não se dissipam, mas se reorganizam em articulações entre cidade, área e práticas discursivas.

Nesse contexto, a institucionalização da SBEM/CE emerge como desdobramento de mobilizações que buscavam conferir maior densidade coletiva às práticas já existentes. A criação da regional, em 2002, pode ser compreendida como resultado de articulações protagonizadas por sujeitos que passaram a investir na produção de espaços de interlocução e reconhecimento. Como registram Melo e Sousa (2023), esse processo esteve diretamente associado à atuação de professores e professoras cujas iniciativas contribuíram para tornar a Educação Matemática inteligível como área de pesquisa no estado.

Entre as práticas institucionais que marcam esse movimento, destaca-se a realização da Jornada Cearense de Educação Matemática. A primeira edição, sediada em Fortaleza, em 2002, constitui um acontecimento frequentemente evocado nas narrativas como momento de agregação de sujeitos e de consolidação de redes. A Jornada operou como espaço de encontro, circulação de pesquisas e produção de pertencimento, reunindo professores e pesquisadores de diferentes regiões. Tal movimento pode ser lido em consonância com Clareto e Miarka (2015), para quem a institucionalização da Educação Matemática envolve a criação de dispositivos capazes de congregiar práticas, discursos e sujeitos em torno de agendas comuns.

As entrevistas evidenciam o caráter processual dessas mobilizações. A professora Ivoneide Pinheiro descreve que a iniciativa de fundar a SBEM/CE decorreu da percepção de que já existia um movimento em Educação Matemática, embora ainda marcado por ações pontuais. Em sua narrativa, a organização da primeira Jornada aparece como estratégia decisiva para viabilizar a constituição da regional, ao mesmo tempo em que impulsionou seu próprio envolvimento com a área. O relato destaca não apenas a dimensão organizacional do evento, mas também seus efeitos na produção de vínculos acadêmicos, na constituição de projetos de pesquisa e na circulação entre capital e interior. De modo convergente, a professora Maria José Araújo Souza (Mazé) enfatiza as redes de interlocução que antecedem a formalização da Sociedade. Sua narrativa associa a criação da SBEM/CE a parcerias acadêmicas, participações em bancas e discussões realizadas em eventos de menor porte, evidenciando que a institucionalização não se reduz a um gesto inaugural, mas se produz em tramas relacionais.

A centralidade atribuída à professora Gilvanise, nessas narrativas, não se limita à obtenção de títulos acadêmicos, mas envolve sua atuação na mobilização de pares e na articulação de iniciativas coletivas (Rodrigues-Bezerra, 2025).

Professora Ivoneide Pinheiro: Conheci a Gilvanise, começamos a trabalhar, desenvolver... foi quando ela falou da necessidade de fundar a SBEM, porque já tinha o movimento da Educação Matemática (Rodrigues-Bezerra, 2025, p. 93).

Professora Maria José Araújo Souza (Mazé): /.../ conheci a professora Gilvanise que é da UECE. A professora Gilvanise tinha terminado o doutorado dela com a vertente de Educação Matemática, se eu não me engano, em 1996, não fazia tanto tempo também. Ela e o Professor Hermínio se davam muito bem e tinham parcerias nas bancas, discussões em pequenos eventos e eles puxam a SBEM (Rodrigues-Bezerra, 2025, p. 169-170).

Esses relatos permitem compreender que a consolidação da Educação Matemática no Ceará não decorreu exclusivamente da formalização institucional da SBEM/CE. O processo envolve práticas cumulativas, redes de colaboração e estratégias de visibilidade que tornam o campo progressivamente reconhecível. Nesse cenário, a Jornada opera como um dispositivo que intensifica a circulação discursiva, amplia o número de sujeitos envolvidos e contribui para a estabilização de linguagens e agendas investigativas.

As narrativas evidenciam que, no início dos anos 2000, a inserção dos pesquisadores cearenses nos circuitos da Educação Matemática ocorria de maneira desigual. A professora Maria José Araújo Souza (Mazé), por exemplo, relata que não conhecia diretamente a SBEM enquanto sociedade científica, embora já reconhecesse a existência de uma revista especializada vinculada à área. Esse detalhe é particularmente significativo, pois indica que os processos de institucionalização do campo não se davam exclusivamente pela via associativa, mas também pela circulação de periódicos e de produções acadêmicas. Ao mesmo tempo, a docente ressalta as limitações concretas impostas pelas condições de trabalho, destacando que os eventos ainda eram incipientes e que, em função dessas condições, nem sempre conseguia deles participar. Esse tipo de relato permite problematizar uma questão central para a compreensão dos campos científicos emergentes: de que modo uma área produz e sustenta seus próprios mecanismos de existência? A consolidação de um campo não decorre apenas da produção intelectual isolada, mas da constituição de circuitos relativamente estáveis de pesquisa, interlocução e reconhecimento. Grupos de pesquisa, eventos, periódicos, publicações e redes acadêmicas operam como dispositivos que asseguram visibilidade e continuidade às práticas investigativas. Nessa perspectiva, a institucionalização manifesta-se como um processo no qual o território do campo é progressivamente demarcado, suas fronteiras são negociadas e seus regimes de legitimidade se estabilizam.

A criação da SBEM/CE, em 2002, pode ser interpretada à luz dessa mesma perspectiva analítica. Não se trata apenas da formalização de uma entidade regional, mas da produção de condições institucionais que viabilizam a intensificação das práticas do campo. Conforme argumentam Claretto e Miarka (2015), a institucionalização envolve mecanismos de controle e dispositivos de efetivação de processos, por meio dos quais determinadas práticas passam a adquirir regularidade e reconhecimento. No caso cearense, tais mecanismos materializam-se na organização de eventos, na ampliação das redes de pesquisadores e na consolidação de espaços de circulação discursiva.

A narrativa da professora Ivoneide Pinheiro ilumina, de maneira expressiva, esses movimentos. Ao rememorar sua atuação junto à SBEM/CE, a docente enfatiza a forte articulação com a SBEM nacional e a ampliação progressiva das Jornadas Cearenses de Educação Matemática. Seu relato destaca não apenas a intensidade do trabalho organizacional, mas, sobretudo, a expressiva adesão da comunidade acadêmica. Debates, minicursos e encontros congregavam participantes de diferentes instituições, revelando um movimento intenso, sustentado por uma equipe reduzida, mas marcado por forte engajamento coletivo.

Professora Ivoneide Pinheiro: O envolvimento da SBEM Ceará com a SBEM Nacional na época era muito bom, porque na época eu estava à frente, junto com a professora Gilvanise da SBEM Ceará. A gente promoveu mais de uma Jornada, acho que foi até a terceira Jornada. /.../ a gente via que as pessoas tinham sede, as pessoas buscavam, as pessoas queriam participar, queriam discutir, queriam se envolver. Então, foi muito bom. (Rodrigues-Bezerra, 2025, p. 94).

As temáticas mobilizadas nesses encontros - formação de professores, metodologias de ensino, História da Matemática, entre outras - indicam a heterogeneidade constitutiva do campo. Tal diversidade pode ser compreendida em consonância com Silva e Miarka (2017), ao afirmarem que a Educação Matemática se produz em movimentos desejantes, sustentados pela potência de sua variação. O campo não se estabiliza pela homogeneização, mas pela coexistência de múltiplas agendas, perspectivas e objetos de investigação. Essa dinâmica interna do campo envolve também processos contínuos de problematização. Como assinala Fernandes (2016), a Educação Matemática constitui uma prática social na qual a interrogação de seus fundamentos e a exploração de seus

limites produzem modos distintos de operar. Nesse sentido, a institucionalização não implica o encerramento das disputas nem a fixação de sentidos, mas a intensificação das possibilidades de questionamento, aceitação e recusa. Os movimentos que sustentam o campo permanecem abertos, atravessados por deslocamentos, variações e reconfigurações.

A criação da SBEM/CE pode ser interpretada como um momento de forte densidade simbólica e institucional na história da Educação Matemática no estado. A metáfora da “estaca fincada” sugere, precisamente, esse movimento de demarcação: a emergência pública de um espaço que passa a reivindicar existência acadêmica e científica. Conforme registra Pontes (2015, p. 160), a constituição da regional ocorreu em 2002, em um contexto no qual a SBEM já contava, até junho de 2001, com 66 associados no Ceará, condição que ensejava sua formalização. Esses dados indicam que a criação da SBEM/CE não emerge de um vazio, mas de um conjunto de articulações, vínculos e práticas que progressivamente produziam condições para sua institucionalização.

As narrativas dos entrevistados reforçam essa leitura processual. A professora Ivoneide Pinheiro destaca que, embora existissem iniciativas e movimentos relacionados à Educação Matemática, estes ainda não apresentavam a intensidade observada após a criação da regional. Seu relato evidencia que a SBEM/CE operou como um catalisador de práticas, favorecendo a ampliação das interlocuções e a visibilidade da área no estado. Os modos pelos quais esses sujeitos se constituíram como educadores matemáticos articulam-se às próprias dinâmicas de emergência do campo. As trajetórias individuais, marcadas por interesses de pesquisa específicos, entrelaçam-se na formação de redes e comunidades acadêmicas.

Nesse cenário, a institucionalização da SBEM/CE emerge não apenas como um evento organizacional, mas como um operador que reorganiza práticas, produz pertencimentos e intensifica a circulação discursiva. A criação da Sociedade passa a funcionar como um ponto de inflexão nas narrativas, frequentemente evocada como o momento em que o campo adquire maior visibilidade e capacidade de articulação. Importa ressaltar que tais formulações não indicam um “começo” absoluto, mas a produção de novas condições de existência. As entrevistas sugerem que a consolidação da Educação Matemática no Ceará não se orientou, inicialmente, pela difusão de resultados acadêmicos já estabilizados, mas pela ampliação dos próprios movimentos que sustentavam a área.

A produção de espaços de encontro, de debate e de mobilização coletiva constitui uma estratégia central. Nesse sentido, a criação da SBEM/CE passa a ser narrada como um acontecimento que intensifica práticas já em curso, favorecendo a expansão das redes e a superação de barreiras institucionais. A fala da professora Luiza Pontello sintetiza, de maneira metafórica, esses deslocamentos ao associar a institucionalização da Sociedade à ideia de “fazer barulho”. Tal formulação não remete a um ruído desordenado, mas à produção de visibilidade, presença e reconhecimento. O “barulho” evocado na narrativa pode ser compreendido como efeito de práticas coletivas que ampliam a circulação do campo, tornam-no audível em espaços acadêmicos mais amplos e produzem modos compartilhados de pertencimento. A SBEM/CE, assim, não apenas marca uma data, mas integra os movimentos pelos quais a Educação Matemática passa a se afirmar publicamente no estado.

Um mapeamento das trajetórias e articulações dos sujeitos envolvidos nos movimentos iniciais da Educação Matemática no Ceará indica forte concentração de vínculos institucionais em Fortaleza. A maioria dos professores mencionados nas narrativas estava vinculada à capital, ainda que com inserções e deslocamentos para outras regiões do estado. A exceção frequentemente evocada é a professora Maria José Araújo Souza (Mazé), vinculada a Sobral, cuja trajetória, contudo, também se articula de maneira significativa com pesquisadores e espaços acadêmicos da capital. Essa configuração não sugere ausência de iniciativas no interior, mas revela assimetrias nos regimes de visibilidade e reconhecimento do campo.

As narrativas produzidas na investigação evidenciam que, nas regiões interioranas, práticas associadas à Educação Matemática já se faziam presentes, embora de modo mais discreto. Professores mobilizavam metodolo-

gias diferenciadas, materiais didáticos e estratégias pedagógicas voltadas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Tais iniciativas emergiam, frequentemente, vinculadas a preocupações com o ensino de Matemática na Educação Básica e às limitações percebidas na formação docente. Os cursos de Licenciatura Plena, por sua vez, já se encontravam em funcionamento em diversas instituições, entre elas a Universidade Regional do Cariri (URCA), cujo Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) aparece nas narrativas como um espaço relevante para a área.

A fala da professora Bárbara Paula Bezerra Leite Lima permite compreender, de forma privilegiada, essas dinâmicas. Ao refletir sobre sua atuação, a docente destaca a necessidade de produzir deslocamentos entre a Matemática acadêmica e as demandas da Educação Básica. Sua narrativa explicita a percepção de que, embora a formação em Matemática Pura apresentasse elevado grau de excelência, não se mostrava suficiente para responder às especificidades do ensino nos níveis Fundamental (anos finais) e Médio. Tal enunciado revela não apenas uma preocupação pedagógica, mas também uma problematização das fronteiras entre campos de saber e de suas condições de aplicabilidade.

Os relatos indicam, ainda, que os movimentos de consolidação da Educação Matemática no interior assumiram características próprias. A professora Bárbara enfatiza a amplitude territorial da região do Cariri e a relevância estratégica da Universidade para a constituição de práticas investigativas locais. Sua narrativa atribui papel central às redes de colaboração e às iniciativas coletivas protagonizadas por docentes da URCA, destacando que o movimento regional se estruturou a partir de alianças entre sujeitos, instituições e projetos de pesquisa. Esses movimentos não se configuram como simples reproduções das dinâmicas da capital, mas como processos situados, marcados por interesses, agendas e articulações específicas.

Dessas alianças emerge o GPEMU - Grupo de Pesquisa em Educação Matemática da URCA. A constituição do grupo pode ser compreendida em consonância com Claretto e Miarka (2015), para quem um movimento se produz por alianças e uma área se consolida por filiações. A institucionalização da pesquisa na região revela-se, assim, inseparável das redes construídas entre os sujeitos. As narrativas indicam que tais alianças extrapolavam, inclusive, as fronteiras estaduais, estabelecendo interlocuções significativas com pesquisadores da Paraíba e de Pernambuco.

A inserção da professora Bárbara nos circuitos da SBEM/CE evidencia a dimensão contingente desses processos. Seu relato acerca do convite para atuar como representante regional revela como as posições institucionais se produzem em práticas coletivas, muitas vezes atravessadas por deslocamentos inesperados. A narrativa destaca a experiência de inserção em um espaço até então desconhecido, enfatizando o caráter democrático percebido na atuação da Sociedade e os efeitos subjetivos associados ao reconhecimento e ao pertencimento.

As narrativas também apontam que os processos de institucionalização não se desenvolveram de maneira linear nem isenta de tensões. A professora Gilvanise registra que determinadas gestões da SBEM/CE enfrentaram limitações estruturais e dificuldades de mobilização. De modo convergente, a professora Ana Carolina Costa Pereira problematiza as descontinuidades observadas entre diferentes diretorias, indicando disputas, fragilidades institucionais e impactos decorrentes de contingências históricas. Seu relato acerca da reorganização da Sociedade após eventos críticos evidencia que a consolidação do campo envolve instabilidades, rearranjos e processos contínuos de reconstrução.

Esses elementos permitem compreender que a institucionalização da Educação Matemática no Ceará se produz em dinâmicas heterogêneas, marcadas por centralizações, deslocamentos regionais, alianças e tensões institucionais. O campo não se estabiliza pela homogeneidade, mas por movimentos múltiplos que articulam sujeitos, práticas e dispositivos em diferentes escalas territoriais. Na trajetória da Educação Matemática no Ceará como área de pesquisa acadêmica, a criação da SBEM/CE constitui um acontecimento de forte relevância institucional e simbólica. A Sociedade passa a operar como um espaço de visibilidade, articulação e reconhecimento

do campo. Sua existência associa-se à ampliação do número de pesquisadores e interessados pela área, evidenciando que a consolidação do campo se produz em movimentos cumulativos. Mais do que a celebração de uma cronologia, importa reconhecer os processos que sustentam sua permanência e continuidade.

Os desafios de manutenção do campo são recorrentes nas narrativas. Fernandes e Valente (2019) observam que, de forma sintética, pode-se compreender a constituição da área como um movimento da prática para a teoria, no qual práticas empíricas passam a ser objeto de sistematização e problematização. No caso cearense, ainda que experiências pedagógicas e investigações pontuais já se fizessem presentes, a criação da SBEM/CE intensifica a produção de circuitos institucionais nos quais tais práticas passam a adquirir maior densidade acadêmica.

Esse movimento não se esgota na formalização da Sociedade. A consolidação do campo exige a constante retroalimentação entre práticas e teorizações. Como assinala D'Ambrosio (2012), a prática solicita e, simultaneamente, é transformada pelas teorizações que a interrogam. O elo entre essas dimensões é, precisamente, a pesquisa. Nessa perspectiva, a Educação Matemática no Ceará não emerge como resultado imediato de uma estrutura institucional, mas como um processo no qual práticas, discursos e investigações passam a se articular em redes mais amplas.

Na narrativa da professora Ivoneide Pinheiro, encontram-se elementos relativos a essa movimentação. Seu ingresso na Educação Matemática associa-se, inicialmente, a demandas concretas da atuação docente, particularmente à necessidade de mobilizar materiais manipuláveis em disciplinas de formação pedagógica. O relato evidencia que o envolvimento com a área não decorre exclusivamente de trajetórias acadêmicas previamente definidas, mas de deslocamentos produzidos na própria prática profissional. A interlocução com a professora Gilvanise aparece, nesse contexto, como um elemento decisivo na constituição de novos interesses investigativos e na ampliação de leituras e formações.

Esses deslocamentos articulam-se aos movimentos de institucionalização do campo. A participação da professora Ivoneide nas iniciativas que antecedem a criação da SBEM/CE evidencia que a Sociedade emerge em resposta a necessidades historicamente situadas. Conforme indicam Larrea e Souza (2016), processos dessa natureza decorrem da articulação entre sujeitos mobilizados por diferentes demandas e discursos. A institucionalização não se apresenta, portanto, como um gesto isolado, mas como efeito de redes de práticas e interlocuções.

As narrativas também revelam descontinuidades e tensões nos processos de consolidação do campo. A professora Mazé destaca que, após momentos iniciais de mobilização, a SBEM/CE experimentou períodos de enfraquecimento, marcados pela escassez de eventos e pela reconfiguração das diretorias. Seu relato evidencia que a institucionalização de um campo não implica estabilidade permanente, mas envolve atravessamentos contingentes, reorganizações e retomadas.

Entre os fatores que atravessam essas dinâmicas, o tempo emerge como elemento recorrente. A professora Gilvanise assinala que a intensa carga de atividades acadêmicas - pesquisa, ensino e orientação - impõe limites concretos à participação institucional. A falta de tempo, contudo, não interrompeu integralmente os movimentos do campo.

As narrativas indicam que, mesmo em contextos de fragilidade estrutural, persistem esforços de reorganização, produção de eventos e manutenção das redes de interlocução. A narrativa da professora Ivoneide reforça essa leitura ao enfatizar a intensidade das mobilizações e o engajamento dos participantes. A ideia de “movimento danado” sugere, precisamente, a vitalidade das práticas que sustentam o campo. Eventos, debates e encontros operam como espaços de circulação discursiva e de produção de pertencimento, assegurando visibilidade à área. A SBEM/CE configura-se, assim, como um espaço profícuo para articulações institucionais. Ao mesmo tempo, as narrativas indicam tensões inerentes às dinâmicas organizacionais.

A professora Mazé problematiza a concentração de atividades em determinados núcleos institucionais, alertando para possíveis assimetrias na ocupação dos espaços da Sociedade. Tais observações evidenciam que a institucionalização envolve disputas, negociações e reconfigurações permanentes.

Esses movimentos permitem compreender a consolidação da Educação Matemática no Ceará como um processo histórico e relacional. Não se trata de buscar uma origem única ou uma causalidade linear. Conforme argumenta Fernandes (2016), importa examinar os nós que articulam acontecimentos, práticas e regimes de saber-poder. A SBEM/CE insere-se nessa trama como um operador relevante, participando da produção de visibilidade, reconhecimento e circulação discursiva do campo.

Os modos pelos quais as educações matemáticas que coabitam e se movimentam no Ceará tornam-se visíveis emergem de maneira particularmente expressiva no processo de produção e textualização das narrativas. As narrativas textualizadas convergem para a constituição de uma versão histórica na qual a Educação Matemática no Ceará aparece como um campo de pesquisa acadêmica cuja consolidação se associa a movimentos de visibilidade e articulação institucional. Recorrentemente, as narrativas indicam que a criação da SBEM/CE opera como um acontecimento de forte densidade simbólica, frequentemente evocado como um ponto de inflexão nas dinâmicas do campo. A participação em eventos de âmbito nacional, o estabelecimento de interlocuções e a intensificação das redes de colaboração emergem como elementos decisivos nesses processos.

Esse movimento de circulação discursiva assume relevância particular quando considerado à luz das reflexões de Michel Foucault. Conforme assinala Foucault (2012), as chamadas “sociedades de discurso” operam segundo regras estritas de controle, conservação e validação dos enunciados. No contexto analisado, contudo, as narrativas sugerem a emergência de esforços orientados não à restrição, mas à ampliação dos espaços de enunciação. A Educação Matemática, já fortemente institucionalizada em Programas de Pós-Graduação e em circuitos acadêmicos nacionais, demandava produzir condições de circulação e reconhecimento também no Ceará.

A institucionalização da área no estado, assim, não pode ser compreendida apenas como desdobramento de estruturas formais, mas como efeito de práticas que favorecem a visibilidade, a interlocução e o pertencimento. Eventos, encontros acadêmicos e redes de colaboração participam ativamente dessa dinâmica, operando como dispositivos que intensificam a circulação de discursos e a consolidação de agendas investigativas. A história que emerge das narrativas evidencia, precisamente, esses movimentos, nos quais sujeitos, instituições e práticas se entrelaçam na produção do campo.

Embora a investigação não tenha assumido como objetivo central uma análise aprofundada das teorizações sobre gênero, as narrativas produzidas tornam incontornável a observação da expressiva presença feminina nos processos de criação, organização e consolidação da SBEM/CE. Tal presença não se configura como dado periférico ou meramente circunstancial; ao contrário, as narrativas reiteram que as movimentações, articulações e iniciativas protagonizadas por professoras desempenharam papel decisivo na estruturação dos circuitos institucionais e na mobilização de redes acadêmicas.

Examinar sua atuação na criação da SBEM/CE implica reconhecer dinâmicas mais amplas relativas à presença feminina no espaço acadêmico, historicamente marcado pela predominância masculina. Como observam Santi e Silva (2023), os binarismos de gênero permanecem estruturantes nas relações sociais, produzindo efeitos na distribuição de posições e reconhecimentos.

Nesse contexto, o protagonismo da professora Gilvanise adquire relevância que ultrapassa a dimensão individual. As narrativas evidenciam que sua atuação desencadeou movimentos de agregação e mobilização de outras docentes, contribuindo para a constituição e expansão das redes do campo. Ainda que o gênero não tenha constituído eixo central do roteiro de entrevistas, os depoimentos indicam que essas professoras não apenas

participaram, mas sustentaram práticas decisivas para a visibilidade da área. Eventos, publicações, grupos de estudo e articulações institucionais emergem, de forma recorrente, associados às suas iniciativas.

As narrativas dos entrevistados enfatizam, ainda, que a manutenção da Sociedade envolve práticas contínuas de circulação e formação. Incentivar associações, divulgar periódicos e promover eventos constituem estratégias recorrentes nesse processo. A professora Mazé destaca os esforços de mobilização de estudantes e professores, enquanto a professora Bárbara enfatiza práticas pedagógicas voltadas à produção de interesse e à aproximação com a Matemática.

Esses elementos permitem compreender que a institucionalização da SBEM/CE se produz em dinâmicas atravessadas por práticas educativas, científicas e políticas. A atuação feminina emerge, nesse cenário, como dimensão constitutiva do próprio campo. Conforme Santi e Silva (2023), tais trajetórias revelam movimentos de subversão de sistemas historicamente excludentes.

A criação da SBEM/CE favorece, assim, a ampliação dos espaços de interlocução entre Universidade e Educação Básica. A Sociedade passa a operar como um dispositivo que intensifica debates sobre currículo, ensino e formação docente. Os sujeitos que passam a ocupar tais espaços não se restringem aos matemáticos acadêmicos, incluindo professores e professoras de Matemática, bem como pesquisadores e pesquisadoras da Educação Matemática. Desse modo, a SBEM/CE participa da produção de novas configurações discursivas e institucionais. O campo se expande não apenas em termos quantitativos, mas também na diversificação dos sujeitos e das práticas que o sustentam. A visibilidade da Educação Matemática no Ceará revela-se, assim, inseparável dessas redes, mobilizações e deslocamentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste artigo permitem compreender a institucionalização da Educação Matemática no Ceará como um processo histórico e relacional. Não se trata de um percurso linear, tampouco de uma sequência inevitável de etapas, mas de uma trama constituída por práticas cumulativas, redes de sujeitos, disputas de legitimidade e produção de visibilidade. Nesse sentido, a “estaca fincada” não remete a um gesto inaugural isolado, mas ao adensamento progressivo de condições que tornaram possível a existência pública do campo no estado.

O recorte focalizado evidencia que a criação da SBEM/CE, em 2002, operou como um acontecimento de grande densidade institucional, cujos efeitos ultrapassam a formalização administrativa. A SBEM/CE favoreceu circuitos de interlocução, estabilizou espaços de encontro e ampliou a circulação de discursos, contribuindo para a consolidação de agendas de pesquisa e para a produção de pertencimento entre professores, pesquisadores e estudantes. A Jornada Cearense de Educação Matemática aparece, nesse quadro, como prática decisiva, atuando como dispositivo de agregação que mobilizou sujeitos, consolidou redes e produziu condições para que a Educação Matemática ganhasse maior visibilidade no Ceará.

As narrativas analisadas também tornam visíveis as tensões que atravessaram e atravessam esse processo. A forte presença histórica da Matemática acadêmica no estado configurou um cenário no qual a Educação Matemática precisou produzir estratégias de afirmação e reconhecimento. Os trânsitos entre áreas, as formações realizadas fora do estado e as negociações institucionais relatadas pelos colaboradores indicam que a institucionalização envolveu deslocamentos, escolhas e disputas. Nesse movimento, a SBEM/CE não funcionou como simples reflexo de um campo já estabilizado, mas integrou as próprias engrenagens que produziram a Educação Matemática como área reconhecível no Ceará.

Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciam que a institucionalização se faz por continuidades, mas também por descontinuidades. Questões como a concentração de ações em determinados polos, a dificuldade

de interiorização, a alternância de gestões e os limites impostos pelas condições de trabalho e pelo “fator tempo” revelam que a permanência do campo depende de esforços reiterados de reorganização. Assim, os mecanismos que sustentam a área - eventos, periódicos, grupos de pesquisa e redes de colaboração - não são apenas efeitos da institucionalização, mas também suas condições de manutenção.

Por fim, embora este recorte não tenha assumido o gênero como eixo central, as narrativas apontam, de modo insistente, para a expressiva participação feminina nos movimentos de criação, estruturação e continuidade da SBEM/CE. A centralidade atribuída à professora Gilvanise, bem como a presença de outras docentes em posições de mobilização, liderança e articulação, sugere que a institucionalização do campo no Ceará se produziu também por meio de práticas e redes protagonizadas por mulheres. Esse elemento não aparece como detalhe biográfico, mas como dimensão constitutiva do processo histórico analisado.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Alexsandro Coelho. **Vozes do Cariri**: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de Matemática no interior do Ceará. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182230/alencar_ac_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003.
- CLARETO, Sônia Maria; MIARKA, Roger. Educação matemática afetiva: nomes e movimentos em avessos. **Bolema**, v. 29, n. 53, p. 794-808, 2015. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a01>.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2012.
- FERNANDES, Filipe Santos. **A educação matemática muda**. **Bolema**, v. 30, n. 55, p. 308-324, 2016. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a01>.
- FERNANDES, Filipe Santos; VALENTE, Wagner Rodrigues. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 30 anos: sujeitos, políticas e produção de conhecimento. **Bolema**, v. 33, p. IV-XIX, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n63e01>.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, v. 18, n. 2, p. 35-53, 2015. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/559>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História oral e educação matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 85-105.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/5460433f-99a0-4358-8b45-73a061a88f97>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LARREA, Nathalia Teixeira; SOUZA, Luzia Aparecida de. Sociedade Brasileira de Educação Matemática-MS no plural: dos perigos de uma única história. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, p. 393-412, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2879>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d688e444-6f92-472f-80d-e-fa57fd86a733>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SOUSA, Ana Cláudia Gouveia. O que revelam os trabalhos do I Encontro Cearense de Educação Matemática sobre tendências de pesquisa no âmbito da SBEM-CE? **Educação Matemática em Revista**, v. 28, n. 81, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3477>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MIGUEL, Antonio et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 70-93, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300006>.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Se um viajante...** percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/2a59b128-56b8-4db3-9fd2-024f6c5aefcf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PEREIRA, Denizalde Josiel Rodrigues. **História do movimento democrático que criou a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM**. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_b6367bd7fa6d33fa0ff1da90a5b1e6e0. Acesso em: 7 jan. 2026.

PONTES, Maria Gilvanise de Oliveira. A história da SBEM no Ceará: desafios e perspectivas. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa; CEDRO, Wellington Lima Cedro (Orgs). **Educação matemática: diferentes contextos, diferentes abordagens**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 160-179. Disponível em: <https://share.google/vn6QMZmW8uCTeGmUc>. Acesso em: 10 jan. 2026.

RODRIGUES-BEZERRA, Gisane Fagundes. **“Crescendo, se avolumando e fazendo barulho”: uma história da Educação Matemática no Ceará**. 2025. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/723ae375-4571-4b70-aa84-92881cac5e6f>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SANTI, Tailine Audilia de; SILVA, Heloisa. Narrativas de educadoras matemáticas e atravessamentos de gênero: transgressões e (des)construções. **Boletim GEPEM**, n. 83, p. 57-77, 2023. <https://doi.org/10.4322/gepem.2023.012>.

SILVA, Marcio Antonio; MIARKA, Roger. Geni, a pesquisa em educação matemática e o zepelim. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, p. 752-767, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5331/4129>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SILVA, Natalia Cristina. **O (des)compasso na criação dos cursos de Matemática na região do Bolsão/MS**. 2024. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/723ae375-4571-4b70-aa84-92881cac5e6f>. Acesso em: 4 fev. 2025.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral**, v. 5, p. 9-28, 2002. <https://doi.org/10.51880/ho.v5i0.47>.

APÊNDICE – DETALHES EDITORIAIS

Histórico

Submetido: 11/01/2026

Aprovado: 16/08/2026

Publicado: 30/09/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

BEZERRA, Gisane Fagundes Rodrigues; MARTINS, Maria Ednéia. Entre trânsitos, barreiras e espaços: a institucionalização da SBEM no Ceará. **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém/PA, n. 58, e2026004, 2026. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n58.e2026004.id911>

Como citar esse artigo (APA)

Bezerra, G. F. R., & Martins, M. E. (2026). Entre trânsitos, barreiras e espaços: a institucionalização da SBEM no Ceará. *REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, (58), e2026004. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2026.n58.e2026004.id911>

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Introdução ou Considerações iniciais:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Referencial teórico:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Metodologia:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Análise de dados:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Discussão dos resultados:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Conclusão ou Considerações finais:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Referências:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Revisão do manuscrito:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins; **Aprovação da versão final publicada:** Gisane Fagundes Rodrigues Bezerra, Maria Ednéia Martins.

CRedit – Taxonomia de Papéis de Colaborador – <https://credit.niso.org/>.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura** têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY NC ND 4.0)**. Essa licença permite que qualquer pessoa leia, baixe, copie, distribua e compartilhe os conteúdos, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial na **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, é vedado o uso comercial e a criação de obras derivadas, incluindo traduções, adaptações ou modificações, sem autorização prévia dos autores.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.



Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (**Double blind peer review**), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editores

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes  – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil 

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias  – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil 

Editores Executivos

Prof. Dr. Luis Andrés Castillo Bracho  – Universidade Federal do Pará (**UFPA**), Pará, Brasil 

Prof. Dr. Marcos Fabrício Ferreira Pereira  – Secretaria de Educação do Pará, Pará, Brasil 

Número temático organizado por

Prof. Dr. Relicler Pardim Gouveia  – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Jataí, Goiás, Brasil 

Profa. Dra. Juliana Chiarini Balbino Fernandes  – Colégio Militar de São Paulo (CMSP), São Paulo, São Paulo, Brasil 

Publisher

Este artigo foi Publicado na REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura, revista do Grupo de Pesquisa Práticas Socioculturais e Educação Matemática (GPSEM), grupo vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). A REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura publica artigos, resenhas e entrevistas provenientes de estudos e pesquisas das áreas de Educação, Ensino, Cultura e Educação Matemática e Científica, propiciando um diálogo e subsídios para o desenvolvimento do conhecimento científico. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial da REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura ou do referido grupo de pesquisa. Na Avaliação CAPES (2021-2024) a referida revista obteve **Qualis A3**.

