

Memória, Errância, Educação Matemática: a constituição do educador matemático em seu campo de pesquisa

Filipe Santos Fernandes¹

Resumo

O presente trabalho — projeto de pesquisa que se desenvolve junto ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro — foi escrito com a intenção inicial de apontar potencialidades de discussão entre questões epistemológicas da Educação Matemática e algumas inspirações teórico-metodológicas que recaem sobre as Filosofias da Diferença. Enfatizando os processos subjetivação de educadores matemáticos, pretende pensar que epistemologias vão se constituindo quando tal ciência é pensada em seu espaço liso, nômade, de ciência menor em vias de diferenciação; isto é, *educações matemáticas* constituindo-se. Pensando o revezamento teoria-prática, mobilizamos uma análise narrativa de memoriais acadêmicos de Livre-Docência produzidos por educadores matemáticos do estado de São Paulo, com vistas a compreender a Educação Matemática constituindo-se *na* e constituindo *a* vida daqueles que a praticam.

Palavras-Chave: Análise narrativa, Epistemologia, Memoriais acadêmicos

1. A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

O final do século XIX foi marcado por profundas modificações curriculares no ensino de Matemática. Preocupadas com a modernização e atualização dos currículos escolares visando a melhorias na aprendizagem dessa disciplina, as discussões sobre temas ligados ao ensino da Matemática passaram a fazer parte dos círculos universitários, configurando-se como um campo de estudo ligado à pesquisa.

Segundo Kilpatrick (1992, apud COSTA, s/d), três fatos foram determinantes para o surgimento da chamada *Educação Matemática* como campo científico². O primeiro, já mencionado no parágrafo anterior, relaciona-se com a preocupação de matemáticos pela qualidade dos modos pelos quais as ideias matemáticas vinham sendo divulgadas às

¹ Aluno do curso de Mestrando em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Rio Claro), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática”. Contato: fernandes.f@bol.com.br

² Ao utilizarmos o termo “campo científico” neste projeto, estamos afirmando que a Educação Matemática é um campo de estudo ligado à pesquisa. Isso não significa, neste momento, credenciar a Educação Matemática como uma disciplina (isto é, com bases epistemológicas específicas) ou como uma ciência (que compreende, em si, métodos próprios de investigação); pretende-se apenas apontar a emergência de uma comunidade científica institucionalizada nas universidades.

gerações futuras. O segundo diz respeito às iniciativas das universidades européias em promover melhorias e formalizar a formação dos professores secundários, gerando os primeiros especialistas em ensino de Matemática. O terceiro, com referenciais da Psicologia, dizia respeito aos estudos experimentais americanos e europeus sobre o modo como as crianças e jovens aprendiam Matemática. Outros fatores como a relevância de se ensinar Matemática e o fracasso do ensino de tal disciplina são, para o autor, determinantes na configuração desse campo científico.

Inicialmente centralizada em países europeus e nos Estados Unidos, a internacionalização das pesquisas em Educação Matemática só iria ocorrer, mais significativamente, a partir do Movimento da Matemática Moderna, ocorrido nas décadas de 1950/1960. Esse movimento promoveu uma centralização das pesquisas para o desenvolvimento de um currículo que amenizasse a defasagem entre o progresso científico-tecnológico e os conteúdos de Matemática ensinados. No Brasil, as pesquisas em Educação Matemática tiveram um crescimento acelerado a partir das décadas de 1970/1980. Em 1988, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e, em períodos próximos, foram criados os primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática.

São nas cercanias desse movimento — com posições favoráveis ou contrárias ao mesmo — que pesquisadores de outros países mobilizam-se em torno de temas ligados à Educação Matemática. Num primeiro momento, tal campo foi fortemente influenciado por disciplinas como a Matemática e a Psicologia: a primeira atuando em questões ligadas aos conteúdos matemáticos que seriam abordados na educação básica e universitária, e a segunda ligada ao modo como esses conteúdos seriam ensinados e aprendidos.

Nesse aspecto, até meados da década de 1970, as pesquisas focalizavam mais os modos como os conteúdos eram aprendidos do que os processos de ensino: preocupavam-se em testar e validar diferentes métodos com vistas a compreender quais seriam as melhores formas de se ensinar um determinado conteúdo matemático. Na década de 1980, aspectos como os modos pelo qual o aluno aprende e compreende um objeto matemático, ou como os professores se relacionam com o saber matemático ensinado, passam a fazer parte das pesquisas desse campo científico. Até aqui, a Educação Matemática era caracterizada como um campo científico preocupado em compreender os processos de ensino-aprendizagem da Matemática no âmbito escolar, ficando enraizada na metodologia de pesquisa experimental, com forte influência da Psicologia Social.

Porém, com as críticas às ciências positivistas, novos estatutos epistemológicos começam a moldar o campo de pesquisa em Educação e, como consequência, a pesquisa em Educação Matemática. É assim que a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia começam a fazer parte de questões ligadas à Matemática e surgem novas correntes de pensamento nesse campo. A Educação Matemática passa a ser pensada como uma prática sócio-cultural que atende a interesses sociais, culturais, econômicos e políticos.

Assim, as pesquisas deslocam-se do ambiente escolar para o ambiente cultural como um todo. As investigações, agora, buscam compreender as relações entre a cultura e a Matemática escolar, a Matemática produzida por povos culturalmente excluídos, a Matemática utilizada por trabalhadores em uma determinada atividade profissional... Ou seja, alia-se o contexto sócio-cultural aos modos como o conhecimento matemático é produzido e difundido.

Com o exposto até o momento, parece-nos que a caracterização da Educação Matemática (como campo científico) vem se constituindo na interseção com vários outros campos, sejam eles a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia... Porém, uma questão emergente desse campo é: *quais são os objetos epistemológicos da Educação Matemática?*

Na história da humanidade, o termo *Ciência* foi tomado como sinônimo de ‘interpretação da realidade’. Se num primeiro momento Ciência e Filosofia confundiam-se, a ramificação e a especialização de novos campos do conhecimento reconfiguraram essa relação. A partir da disciplinarização, isto é, da delimitação de modos específicos de abordar um aspecto da realidade, cada conhecimento vincula-se a uma base epistemológica específica e independente, constituindo-se como disciplina. Daí a possibilidade de definir um campo científico. Porém, essa possibilidade de definição disciplinar parece ainda não ser possível para a Educação Matemática.

Claramente, a Educação Matemática é um campo científico das chamadas *Ciências da Educação*, institucionalizado academicamente³ e sem definições *a priori*. A última afirmação se faz na medida em que se detecta que há divergência entre as tentativas de “definição” mesmo entre seus próprios pesquisadores⁴, sendo essa caracterização uma

³ A compreensão de institucionalização refere-se, neste momento, ao reconhecimento da existência de uma comunidade que produz pesquisas junto às universidades e aos órgãos públicos, cujos membros geralmente vinculam-se a Institutos/Centros/Faculdades/Departamentos de Matemática e de Educação.

⁴ Algumas pesquisas apontam (ou insinuam) tais divergências. Citamos, dentre outros, os trabalhos de Miguel (2004), Vianna (2000), Pereira (2005) e Garnica (2008).

busca de um grupo por uma autonomia epistemológica inerente ao campo pesquisado. Evidentemente, a Educação Matemática se constitui em suas zonas de fronteira com outras disciplinas; porém, a tensão da comunidade refere-se à autoridade de suas pesquisas: *não poderia a Filosofia reivindicar um trabalho de Filosofia da Educação Matemática? Até que ponto as práticas de pesquisa são suficientes para diferenciar tais campos e permitem constituir um saber disciplinar Educação Matemática? O que faz da Educação Matemática um campo científico singular que a difere das demais ciências que interagem em sua constituição?*

É mobilizado por essas inquietações que este projeto de mestrado se constitui. Sem o objetivo de definir ou cristalizar esse campo científico, pretendemos ouvir as vozes de pesquisadores em Educação Matemática criando uma compreensão de como os movimentos da vida, em suas múltiplas abordagens (pessoal, profissional, educacional, docente...), permitiu a constituição de modos próprios de conceber a Educação Matemática.

2. DISCUSSÕES INICIAIS

Para além e aquém das possíveis caracterizações para a Educação Matemática, e tendo em vista a não disciplinarização desse campo científico, podemos pensar a Educação Matemática em aspectos ligados à concepção de Ciência das Filosofias da Diferença⁵.

Nietzsche, apostando na noção de mundo como relação de forças, sugere um repensar da noção de sujeito. Na modernidade, essa noção é central na medida em que se defende a existência de algo imutável, de uma essência, de uma racionalidade que nos permite conhecer (ou reconhecer) o mundo através do pensar. Assim, a noção de sujeito precede a noção de relação: é através de uma identidade em nós que reconhecemos os outros, e é na relação com esses que produzimos novas identidades. Na noção de mundo como relação de forças há uma subversão dessa ordem: agora, a relação precede o sujeito. Isso nos leva a pensar que tudo (e todos) são possibilidades de configurações provisórias de forças do/no mundo, e que essa configuração está sempre em devir: somos afetados,

⁵ As Filosofias da Diferença fazem parte de uma linha de pensamento que diverge das concepções filosóficas e científicas que eram tidas como verdadeiras na modernidade (tais como o conceito de verdade, a valorização da razão, a igualação dos desiguais...), caracterizando-se como uma filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista. Interessada pela diversidade, pela pluralidade e pela singularidade, tais filosofias contrapõem-se àquelas baseadas na ideia hegemônica de uma totalidade que contém partes singulares, isto é, de uma identidade imutável do sujeito. Potências desse pensamento se revelam em filósofos como Nietzsche, Deleuze, Guattari, Foucault, Derrida, entre outros.

violentados e, quando movimentados de nossos abrigos, somos lançados a novos modos de existir. As forças agem uma sobre as outras criando resistências, conflitos, desconcertos, invenções, produtos... E aí estão os sujeitos, pensados agora em seus processos de subjetivação, em que novas subjetividades são inventadas. Irradia-se, então, o que se entende por mundo como *Vontade de Potência*...

O mundo como forças nos coloca diante da imanência, do transitório e, sobretudo, do conflituoso, do não harmônico, do não homogêneo. Um apelo ao diverso, ao diferente, ao inovador, à variação e à não submissão... Espaço como produção do diverso, espaço da diferença. Portanto, espaço do devir, do vir-a-ser-contemporâneo, do constituir-se-sem-caminho-prévio. Existência espacializada, espacialidade existencial. (CLARETO, 2007, p. 45)

Assim, podemos pensar a Educação Matemática para além de seus sujeitos e suas práticas: podemos pensá-la como espaço existencial.

A cosmologia e a antropologia nietzschiana nos levam a ter em conta que somos, tudo e todos, forças em constante e potencial relação: somos possibilidades de relação de forças, as mais múltiplas, as mais diversas, as mais improváveis, as mais contingenciais. Somos, portanto, sempre abertos, sempre devir, sempre múltiplos, sempre relacionais. (CLARETO et al, 2009, p. 3)

Nesse sentido, as finalidades dessa comunidade, como produtos de suas práticas, são menos significativas: seguindo a concepção aqui tomada, constituir-se comunidade não possui fim, não possui método e não é um revelar de algo que já está ali; o olhar se debruça sobre o processo de constituição da comunidade, e não sobre fins a que se destinam. Seguindo o mesmo caminho, as práticas educativas também perdem espaço para as educabilidades: potências de aprendizagem no movimento de constituição, invenção de novos modos de existir a partir de um campo problemático⁶, constituição de novos problemas inerentes ao campo pesquisado.

Apostamos na afirmação de que não são os sujeitos que produzem uma prática, conforme um processo canônico de produção, mas sim que a configuração de forças desse *espaço-Educação-Matemática* possibilita a produção de subjetividades nesse/desse espaço. Ao mesmo tempo, o *espaço-Educação-Matemática* é atravessado por tantos outros espaços: *espaço-Psicologia*, *espaço-Sociologia*, *espaço-Filosofia*... e o que se resulta

⁶ A expressão *campo problemático* refere-se à potência de renovação do pensamento existente dentro do campo científico a partir do constante movimento de problematização, de invenção de questões. O pesquisador deve estar atento aos pontos sensíveis, de estagnação, de processualidade. Assim, os problemas de investigação não são a priori: eles são construídos, desenhados no campo de investigação, num processo de constituição do pesquisador e da pesquisa.

disso? Novas configurações de forças, novos modos de se comportar como campo científico, novos modos de existir como Educação Matemática, novos modos de existir como comunidade. Assim tomado, não é possível definir se a autoridade epistemológica da ‘Filosofia da Educação Matemática’ pertence à Filosofia, à Educação ou à Educação Matemática: a Filosofia da Educação Matemática seria tudo isso e nada disso — *espaço-Filosofia-da-Educação-Matemática*.

Compreendidas desse modo, as práticas sociais são produtos dos processos de constituição desses espaços: são formas molares (uma comunidade, por exemplo) que possuem objetivos e afinidades (sejam elas científicas, epistemológicas, culturais, físicas...) em torno da compreensão de um campo problemático. Porém, inevitavelmente, esse espaço é atravessado pelas forças no/do⁷ mundo e, quando reconfigurado, gera novas formas molares de existir (novas comunidades, novos conceitos, novos valores...), isto é, novas práticas sociais.

Como pesquisadores, somos atravessados por todas as forças desse *espaço-Educação-Matemática* e constituímos-nos; ainda sim, somos *espaço-Educação-Matemática* e o constituímos: produção de si – produção do mundo. Isso significa dizer que a opção por focar a organização do trabalho entre os sujeitos é apenas uma maneira de nos debruçarmos sobre este tema: uma multiplicidade de outras relações acontece: sensações, sentidos, sentimentos, medos, ressentimentos... e isso tudo envolve pesquisadores e campo pesquisado, constituindo o que se entende aqui por Educação Matemática.

Uma questão aqui se insinua: *como pensar a Educação Matemática enquanto Ciência no diálogo com a noção de espaço existencial?* Numa inquietação próxima, Deleuze propõe romper com as cristalizações impostas pelas disciplinas — chamadas por ele de ciências régias, com bases epistemológicas bem definidas — para constituirmos ciências nômades: deixar as questões epistemológicas emergirem sem as limitações das fronteiras disciplinares, mas sim “*atrapalhar/embaralhar/transgredir fronteiras epistemológicas dadas pelas ciências oficiais, trabalhamos no limite da possibilidade de atravessar ou afrontar as fronteiras impostas... até que elas se acabem*” (SOUZA; DIGIOVANNI; VIANNA, 2010).

⁷ Em alguns textos que tratam de temáticas ligadas às Filosofias da Diferença, é recorrente encontrarmos o jogo estilístico *no/do* e *na/da*. Esperamos que os leitores o compreendam no seguinte sentido: ao utilizarmos o *no* (como em *no mundo*) referimo-nos a uma compreensão cosmológica do conceito em questão, isto é, o mundo como relações de forças é uma categoria existencial que independe da vontade dos sujeitos que vão se constituindo; por sua vez, ao utilizarmos o *do* (como em *do mundo*) referimo-nos a uma compreensão moral, um compromisso ético assumido em relação aos modos como vivenciamos o mundo.

Deleuze e Guattari (1997) propõem, ainda, que uma dualidade primordial existente dentro da ciência (e, conseqüentemente, da Educação Matemática a partir desse modo de abordá-la) possibilita configurar dois espaços de pensamento⁸. O primeiro, o estriado, é o espaço das formas rígidas, das estruturas, do linear: uma Ciência Maior, hegemônica, detentora da verdade. O segundo, o liso, é o espaço das forças, das singularidades, do movimento de constante invenção da própria ciência em si: uma Ciência Menor, errante, falível, resistente ao posto e às regras. Assim, a todo o momento, as relações entre essas formas de pensamento configuram um plano de forças: *espaços-Educação-Matemática* constituindo-se. A Educação Matemática pensada como uma ciência nômade permitiria essas novas configurações a ponto de se reinventar, de se constituir como outro campo científico sem a necessidade de sistematização de uma fronteira epistemológica, mas sim de permitir-se romper com as fronteiras impostas pelo discurso geopolítico do mundo científico.

O que se propõe segundo essas perspectivas, é abordar a Educação Matemática como um campo científico em constante movimento, reinventando-se e sendo reinventado em suas relações de pesquisa, no ultrapassamento de seus limites epistemológicos, nas relações com seus pesquisadores e suas inquietações, nos modos como se permite ser concebida... Olhar esse campo científico em seu caminho rizomático, errante, a partir de seus modos de se fazer na vida de seus pesquisadores. Olhar para as singularidades que configuram esse campo científico, cartografando subjetividades que se produzem nesse espaço.

3. PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

Como exposto no item anterior, temos como pressuposto que a Educação Matemática é atravessada por forças que configuram um educador matemático, e que educadores matemáticos são atravessados por forças que configuram uma Educação Matemática: produção de si - produção do mundo. Quais forças atravessam pesquisadores desse campo de pesquisa? Como elas os atravessam a ponto de mobilizar suas concepções? Como educadores matemáticos constituem-se /são constituídos em suas linhas de pesquisa? Como se dá o *ser-educador-matemático* a partir da experiência? Que forças atravessam a Educação Matemática que me atravessa?

⁸ Os espaços são entendidos como modelos de pensamento que produzem o campo em que se situam.

Unindo a Educação Matemática com o pensamento posto pelas Filosofias da Diferença, colocamos a seguinte proposta de investigação:

Como constituir-se educador matemático configura um modo de conceber esse campo científico?

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta deste projeto é apropriar-se de algumas ações que parecem pertinentes na construção de uma metodologia que atenda ao referencial teórico já apresentado. Essa construção pretende tomar uma abordagem rizomática, como aquela apontada por Garnica (2008), permitindo que esta pesquisa tenha

a liberdade de percorrer caminhos e deles trilhar alguns atalhos sem necessariamente a avidez de um resultado ou de um fechamento, a opção de focar alguns temas em detrimento de outros e a validade de se deixar levar pelas discussões sem espartilhá-las numa ou outra teoria ou área. (GARNICA, 2008, p.14)

Uma possível apropriação metodológica seria a análise de memoriais acadêmicos de livre-docência⁹, elaborados por pesquisadores em Educação Matemática no estado de São Paulo. A questão principal ao utilizar esse tipo de documento neste projeto seria: *como o memorial acadêmico pode deixar de ser um relatório meramente informativo e pode constituir-se enquanto uma narrativa que permite entender os movimentos de constituição do pesquisador em Educação Matemática?*

É nesse sentido que os memoriais serão tratados como documentos históricos e autobiográficos em que os autores assumem a veracidade de sua narrativa, entendendo-a como fundamental em sua constituição enquanto pesquisador. Tendo em vista que tempos diferentes convivem na rememoração do que é escrito, os memoriais são tomados como uma recriação literária do passado, constituídos na fronteira entre a lembrança, o esquecimento, a necessidade e a ficção.

⁹ Livre-docência é um título concedido no Brasil por instituições de ensino superior — mais propriamente as universidades estaduais paulistas —, mediante concurso público aberto para portadores do título de doutor, e que atesta — do ponto de vista institucional — uma qualidade superior na docência e na pesquisa. Na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), a livre-docência é requisito para a candidatura a professor titular.

Segundo Moura (s/d), o memorial acadêmico constitui-se como um exercício de *escrita de si*, partindo do pressuposto de que o narrador escolhe, dentre todas as instâncias narrativas que o constituem, aquelas que julga tornar mais inteligíveis seus processos de subjetivação, que são inscritos e talhados por vários agenciamentos e permitem a percepção do movimento da vida em devir. Ainda segundo a autora:

Nos memoriais acadêmicos, a escrita de si não pode ser pensada apenas como resgate dos fatos que foram vividos pelo sujeito, mas também os acontecimentos vividos por tabela, conhecido por todos e, finalmente, ao espaço-tempo, que pode ser fundado em fatos concretos como também projeção de outros acontecimentos que não têm uma ligação direta com a memória do sujeito. Outro domínio da escrita de si é se construir em uma experiência transformadora. Nessa experiência o sujeito se envolve consigo, fixa em si regras de conduta e trata de governar a própria vida a fim de dar a ela a forma mais bela aos olhos dos outros, de si e de outras gerações (...). A escrita torna-se uma maneira de o sujeito relacionar-se consigo mesmo, de criar outro modo de vida. (p. 5)

Assim, o memorial é uma narrativa por meio da qual se conjugam diversos processos: a constituição da memória, a inteligibilidade dos processos de subjetivação e a possibilidade de posicionamentos identitários (SILVA, s/d). É no movimento de escrita, impulsionado pela ação de ressignificar o passado, que emergem os modos de compreender no campo de pesquisa em Educação Matemática, sendo esses promovidos pela experiência única do narrar, em um texto escrito, aquilo que foi experienciado.

Nessa perspectiva, o narrado é uma ficção e não revela o acontecido. A experiência¹⁰ é vivida pelo pesquisador e a ela não temos acesso. O que temos é uma leitura feita por ele do acontecimento, um acesso à memória que ressignifica o vivido no presente, sendo entendido como parte constituinte do processo de tornar-se pesquisador.

Baseando-se nos pressupostos que guiam os estudos sobre as ações humanas, Bolívar (2002) propõe dois modos de analisar dados narrativos: o modo paradigmático e o modo narrativo propriamente dito. Enquanto o modo paradigmático baseia-se em premissas estabelecidas pela tradição positivista, em que a voz do pesquisador prevalece sobre a narrativa e busca nela relações de causa e efeito que justifiquem e argumentem a favor de certos enunciados objetivos; o modo narrativo propriamente dito busca uma trama narrativa que permita compreender as singularidades de cada narrativa, tratando-as sem a

¹⁰ Experiência é tomada, aqui, com sentido em Larrosa (2005). Experiência como aquilo que nos mobiliza, que nos coloca em movimento, que nos constitui a todo o momento, um constante devir-subjetividade que não é normatizado por um tempo cronológico.

necessidade de uma sistematização ou categorização, mas revelando o caráter único e próprio de cada relato.

Ao analisar os memoriais a partir do modo narrativo propriamente dito não se pretende apresentar um texto com um simples enfoque informativo, objetivo e neutro; nem mesmo analisar apenas os invariantes e fragmentar as narrativas em categorias comuns a todos os memoriais analisados. Pretende-se, pelo contrário, recriar os memoriais numa narrativa em que o leitor possa experienciar os acontecimentos e agenciamentos narrados, estando passível de múltiplas interpretações. As contribuições de Oliveira e Geraldi (2010) destacam que esses procedimentos de narrar os conhecimentos e a vida podem

Trazer para a produção/expressão científica formas mais ricas e encarnadas de divulgação é um modo de contribuir tanto com a ampliação do campo de possibilidades expressivas dos conhecimentos quanto com os próprios processos de sua produção e de reconhecimento de sua pluralidade e das possibilidades humanas de estar no mundo e expressar isso. (p. 25)

Pretendemos utilizar os memoriais como dispositivos para cartografar o movimento da vida do pesquisador, assumindo a individualidade de sua constituição e as singularidades das forças que a atravessa; criando uma leitura dos acontecimentos, uma possibilidade de pensar a Educação Matemática em seus modos de se fazer na vida de seus pesquisadores.

Esperamos ter, segundo essas indicações metodológicas, a possibilidade de abordar a Educação Matemática como campo científico em constante movimento, constituindo seus pesquisadores e sendo por eles constituída. Olhar para o narrado como possibilidade de existência no mundo, sem o objetivo de explicar ou justificar, mas sim compreender (ou inventar) a trama de forças que nos constituem — *constituição daquele que narra, constituição daquela narrativa e constituição daquele que sobre ela se debruça*.

5. OBJETIVOS

Podemos apontar, neste momento, três objetivos para este projeto.

O primeiro, de natureza pragmática, busca levantar os múltiplos modos de conceber a Educação Matemática, permitindo ao leitor experienciar esses modelos de pensamento e possibilitando, se assim for possível, reconsiderar os seus próprios modos de conceber esse campo científico. É revelando essas parcialidades (que, para nós, são infinitas) que este

projeto assume sua imparcialidade: não pretende privilegiar esse ou aquele modo de pensar a Educação Matemática, mas abrir-se em possibilidades de leituras e interpretações.

O segundo objetivo, de natureza epistemológica, busca pensar o campo da Educação Matemática a partir de referenciais inerentes às Filosofias da Diferença, dialogando com autores ainda pouco mobilizados nesse campo. Hoje, as pesquisas em Filosofia da Educação Matemática concentram-se consideravelmente numa abordagem fenomenológica. Objetivamos, assim, apontar novos horizontes para esse grupo de pesquisa.

O terceiro objetivo, de natureza metodológica, surge a partir do uso dos memoriais acadêmicos de Livre-Docência. Pretendemos explorar as possibilidades e impossibilidades desse documento histórico na leitura dos modos como a vida de pesquisadores configura a emergência de certas concepções sobre Educação Matemática.

6. EXEQUIBILIDADE

O Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) da Universidade Federal de Juiz de Fora, e o Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), da Universidade Estadual Paulista, grupos de pesquisa, apóiam essa iniciativa de investigação que também foi aceita pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro para ser ali desenvolvida. Esses vínculos servem para argumentar sobre a legitimidade e exequibilidade da proposta.

7. BIBLIOGRAFIA

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Acesso 26 Jun 2011.

CLARETO, S. M. Espaço escolar e o tornar-se o que se é: educabilidades e a constituição de outros modos de existir a partir do pensamento de Nietzsche. In: CLARETO, S. M.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

_____; et al. Cartografias de um grupo por vir. In: MARQUES, L. P.; MIRANDA, S. R. (Orgs.). *Trajétórias: caminhos na pesquisa em educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2009b.

COSTA, L. V. C. *Educação Matemática: origem, características e perspectivas*. Disponível em <www.sbem.com.br/files/ix_enem/.../CC31104270870T.doc>. Acesso em 26 Jun 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997.

GARNICA, A. V. M. *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo: UNESP, 2008.

LARROSA, J. *Nietzsche & a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. In: *Revista brasileira de Educação*. Campinas: ANPED, n. 27, 2004.

MOURA, C. B. *A arte de governar: a escrita de si construindo subjetividades*. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/13941346d5e23eb5049994502de605a3.pdf>>. Acesso em 26 Jun 2011.

OLIVEIRA, J. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, J. B.; GERALDI, J. W. (Orgs.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PEREIRA, D. J. R. *História do movimento democrático que criou a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, J. Q. G. *Subjetividade e processos de (re)construção identitária em escrita de memoriais*. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/posletras/20.pdf>>. Acesso em 26 Jun 2011.

SOUZA, A. C. C.; DIGIOVANNI, A. M. P.; VIANNA, C. R. Um texto e um outro. In: *Zetetiké*. Campinas: UNICAMP, v. 18, n. 34, 2011.

VIANNA, C. *Vidas e circunstâncias na Educação Matemática*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.