

Memoriais e Que Tais: tornar-se educador matemático na contemporaneidade

FILIPE SANTOS FERNANDES

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro fernandes.fjf@gmail.com

Resumo. Este trabalho tem por objetivo promover um exercício de pensamento acerca dos modos como educadores matemáticos se constituem, narrativamente, como educadores matemáticos. Ao compor uma compreensão do “ser contemporâneo” na prática de investigação científica, o texto segue um fluxo narrativo que discute a Educação Matemática em dois movimentos: num deles, a Educação Matemática encontra-se em vias de disciplinarização, num espaço estriado de produção de pensamento que promove um modo de existir subordinado a uma Ordem do Discurso; no outro, a Educação Matemática encontra-se em vias de diferenciação, promovendo modos de existir singulares e inventivos em espaços de resistência e variação. Para pensar esses movimentos, convida-se uma análise de memoriais de pesquisadores em Educação Matemática buscando compreender, no âmbito narrativo, o que escritos memorialísticos podem dizer do “ser educador matemático” na contemporaneidade do campo de investigação científica que se inserem. Entre conventos e mosqueteiros, o que significa tornar-se educador matemático na contemporaneidade?

Abstract. This paper aims to ponder the different ways of how mathematics educators are constituted, narratively, as mathematics educators. By composing a comprehension of “being contemporary” in the scientific investigation practices, the text follows a narrative flow which discusses Mathematics Education in two movements: in one of them, Mathematics Education finds itself in disciplining ways, in a striated space of thinking process that promotes a way of existing, which is subordinated to a Speech Order; in the other one, Mathematics Education is situated in differentiation ways, promoting singular and inventive ways of existing in resistance and variation spaces. In order to think about these movements, it is required to analyze the memorials of researchers in Mathematics Education, attempting to comprehend, in the narrative ambit, what memorialistic writings could say about “being a mathematics educator” in the contemporaneity of the field of scientific investigation in which they are inserted. Amongst monasteries and musketeers, what does it mean to become a mathematics educator in the contemporaneity?

Palavras-Chave: Campo de investigação científica, Contemporaneidade, Educação Matemática, Memoriais

Keywords: Field of scientific research, Contemporaneity, Mathematics Education, Memorials.

Entre conventos, mosqueteiros, invenções e geometrias... Afinal, do que estamos falando?

O filósofo das ciências Michel Serres é conhecido pela variedade de temáticas de suas obras. Ao colocar a ciência no foco de seu exercício de pensamento filosófico, Serres (1990) estabelece uma crítica à racionalidade clássica, que permeou o discurso científico por longos séculos, colocando em questão as relações estabelecidas entre as práticas científicas e humanas. Possivelmente, a ambição maior do filósofo – de posição emblemática – seja propor um pensamento sobre a razão condizente com a racionalidade contemporânea, diferenciando-se da redução da filosofia a uma reflexão sobre a ciência realizada pela epistemologia e pela história das ciências.

Ao problematizar a invenção¹, Kastrup (1999) assinala um ponto de bifurcação na filosofia pós-kantiana que criou duas vertentes de pensamento. Uma delas preocupa-se com o estudo das representações e suas condições de existência no domínio do sujeito, da linguagem e dos métodos; a outra se constitui como crítica a todas as categorias invariantes, aplicando o tempo a tais categorias. Assim, ao passo que a primeira vertente sugere que somente pela ciência – mediada por certas condições – há produção de conhecimentos verdadeiros, propondo o fim da metafísica e da filosofia, a segunda propõe a ciência como um domínio exterior à filosofia, mas que deve forçar e imprimir um pensamento em direção à reflexão filosófica.

Perseguindo a segunda vertente, o filósofo das ciências Michel Serres (1990, p. 162) confere à invenção um estatuto ontológico, e não meramente epistemológico, sendo ela o “milagre do raro e improvável, [que] transborda o sujeito cognoscente, teórico e prático”. Sendo assim, a admiração de Michel Serres pelo filósofo Henri Bergson é, muito provavelmente, devida às suas problematizações acerca do *tempo*, colocando-o além e aquém da simples condição da investigação histórica. Bergson, junto a outros como Nietzsche e Foucault, marcou a segunda vertente filosófica delineada por Kastrup (1999) e conhecida como *ontologia do presente*, colocando o presente como momento privilegiado da invenção, do sentido ontológico. Assim, “o tempo em Bergson não é um conceito científico, não é um operador da inteligência. É um conceito através do qual se ergue toda uma metafísica que, diferente da metafísica tradicional, toma a invenção como princípio do ser. O ser não é dado, mas inventivo” (KASTRUP, 1999, p. 37).

A última afirmação do parágrafo anterior, ligada ao pensamento de Bergson, permite uma crítica ao primado da origem, que tanto permeou a história do pensamento moderno. De tal modo, Serres (1990) criticará aqueles que simplificam a invenção, tornando-a menor a ponto de reduzi-la ao pressuposto da causa-consequência, buscando para a invenção um lugar, um território, uma preexistência que, por sua vez, já seria uma existência em si. “A novidade, então, vem do bárbaro” (SERRES, 1990, p. 146). Deste modo, o autor defenderá uma condição necessária, mas não suficiente, para que haja invenção: é preciso afetar-se por um exterior, por um não-lugar, por um desconhecido que esteja fora da ordem, da norma, do reconhecimento, da explicação, do pensamento dobrado pela linguagem; ou, de maneira mais

¹ O trabalho de Kastrup (1999) busca aplicar o tempo ao estudo da Psicologia Cognitiva aliando-se a autores como Bergson, Deleuze, Foucault, Guattari, dentre outros. Para isso, porém, a autora problematiza o conceito de invenção na busca de cartografar como esse campo de investigação científica se converteu naquilo que hoje se apresenta.

geral, dos modos que as ciências “normais” atuam ao eleger aquilo que pode ou não ser dito como científico.

Diz-se daquele que inventa e do que descobriu, da maneira mais comum: mas onde é que ele foi achar isso? Neste caso, nada se assemelha a isso. A primeira interrogação é a questão de lugar. Onde? É esta simples ingenuidade que os modelos [...] retomam muito sabiamente. Mas onde, então? No exterior. No exterior de quê? Daqui, estou dizendo, saber do grupo ordinário e normatização, da linguagem usual e codificada, da ciência normal, da formação nas escolas reputadas superiores, em suma, do sistema fechado em geral. Fora do fechado, a tautologia não é uma não imagem, por uma ingenuidade. Mas é expressiva, ou senão explicativa: fora das trivialidades, fora da rede fechada das opiniões, da polícia, da polidez, fora dos muros, fora da lei. (SERRES, 1990, p. 163)

O *exterior* ao qual Michel Serres se refere pode ser lido, à luz de Deleuze e Guattari (1997), como condição mesma para a existência da ciência. Para os autores, uma dualidade primordial existente dentro da ciência promove a constituição de dois espaços de pensamento. Um deles, o estriado, é o espaço das linhas de territorialização, em que as formas de coisas e sujeitos se cristalizam, estabilizam-se; trata-se, pois, de uma *ciência maior*. O outro, o liso, é o espaço das linhas de desterritorialização, de fluxos intensivos de forças, de caos proliferante, de uma *ciência menor*. Porém, não é possível operar em apenas uma dessas linhas: há sempre uma necessidade dissimétrica de passar do liso ao estriado, bem como do estriado ao liso (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 194). Nesse sentido, “a ciência maior tem perpetuamente uma inspiração que procede da menor; mas a ciência menor não seria nada se não afrontasse às mais altas exigências científicas, e se não passasse por elas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 195). Seria possível dizer, então, que ao passo que a ciência maior opera a serviço do progresso e da interiorização do pensamento, a ciência menor produz todo o devir, atuando na exteriorização do pensamento.

Assim, o processo de invenção da ciência parece fundamentar-se naquilo que Deleuze e Guattari (1995, 1997, 2010) chamam de *linha de simulação*: um movimento do desejo que, ao afrontar um real multifacetado e amorfo, busca dotá-lo de sentido e significados, fazendo uma passagem do informe ao formado, do caos à ordem parcial, do imprevisível a estabilidade provisória. Esse movimento, no entanto, só se estabelece ao fazer uso das matérias e formas de expressão disponíveis, no campo das mais variadas práticas humanas.

Ao tocar a questão da invenção das matemáticas – a título, na obra e neste artigo, de exemplificação –, Serres (1990) comenta aquilo que, tanto na epistemologia quanto na história da matemática, ficou conhecido e consagrado como *a origem da geometria*, possível invenção grega coroada pelo ocidente e amplamente divulgada por séculos.

A ciência grega toma as relações e as proporções por ferramentas. Por meio daquilo que possuía como álgebra, explora o campo de uma geometria. Nasce uma profusão de resultados de Tales a Euclides, mas vemos facilmente como a dificuldade aumenta na medida em que caminhamos para os últimos textos: para um teorema pouco fino e sofisticado, a demonstração requer um número elevado de meditações, uma cadeia de proporções de extensão tal que não é, parodiando uma frase exaltada demais, nem simples, nem fácil. O rendimento da razão grega decresce. A geometria helênica perde-se nas areias diante dessa queda essencial e eficácia. Com exceção de alguns belos gênios, ela desaparece no comentário que é, inclusive, loucamente complexo. Após Próclus, era preciso fechar as portas da escola de Atenas. A aparição de novos métodos permite resolver as mesmas questões com menores custos e, ainda, encarar novos percursos. Eis a geometria algébrica ou o cálculo infinitesimal. Nova explosão, na idade clássica onde se acumulam os resultados; a maturidade no século XVIII lhe sucede até Euler e Lagrange. Muito pouco depois, Galois descreve o estado de coisas em termos de desordem e de dificuldade de ir além. A matemática clássica se perdia de novo nos rendimentos decrescentes. O fato de ter continuado a seguir em seu *élan* por mais de cem anos não impediu que, a partir de Gauss e Abel, uma nova geração se encontrasse no ponto de partida. Essa geração conheceu a maturidade no século XX. Porém, ao se ler hoje em dia determinadas novidades, onde a tecnologia ganha, e de longe, em cima da obtenção de resultados já conhecidos, ou ao menos conjecturados, evocam-se logo os geômetras gregos pós-alexandrinos. (SERRES, 1990, p. 142).

O itinerário científico da geometria, descrito pelo filósofo no excerto acima, incita um olhar sobre o esgotamento de uma operação da razão, de certa racionalidade. Nos lugares em que a epistemologia e a história da ciência consagraram a continuidade do pensamento grego, Serres (1990) coloca que, para manter-se em curso, a geometria precisou inventar novos modos de pensar, que se diferenciavam uns dos outros por dar conta de uma racionalidade local, mas que, vendo-se prisioneira dos recursos envolvidos na legitimação da ciência – como o número demasiado de pessoas envolvidas, de interesses e poderes investidos naquele tipo de conhecimento –, vence por dar conta não só de si mesma, mas de toda uma vertente de pensamento que, *a priori*, parece sustentá-la. Assim, quando se fala em geometria, logo se reporta aos gregos, como se a origem do modo como operamos com o pensamento geométrico fosse, originalmente, apenas devida a eles. Na verdade, no lugar da continuidade, Michel Serres convida a pensar os processos de invenção deste pensamento. No entanto, não se trata, aqui, de uma invenção que transpassa um modelo hegemônico da geometria. Trata-se, pois, de uma invenção que ocorre nela mesma, em domínios internos, mas sempre ocasionada por um estranhamento do fora.

Ao que parece, em função dos modelos hegemônicos, a invenção na ciência subordina-se ao que é dado pelas práticas científicas mais gerais, tendo que se reportar não só

ao novo que se coloca; mas a todo um percurso que, em nome de verdades inabaláveis ou de pressupostos mais ou menos questionáveis, fundam a noção de continuidade e invariância epistemológica de um campo científico. Assim, aparentemente, o antigo dá suporte ao novo: o inventado é apenas descoberto.

Conforme o alcance de uma pretensão teórica, ou seja, o caráter heterogêneo daquilo que ela pretende unificar e hierarquizar, pode-se esperar que o relato se complique, faça com que intervenham cada vez mais argumentos, sempre mais construções ativas de alianças, sempre mais interesses coligados. (STENGERS, 2002, p. 138)

Quando Deleuze (2010) coloca a ciência como produtora de funções, ele parece insinuar que sua operação se dá às avessas do que está estabelecido: primeiro a tese, depois as hipóteses. Assim, o cientista não constitui seus resultados a partir de hipóteses, pois a tese sempre esteve ali, na função, no modo pelo qual seu desejo opera no mundo. Definido esse modo de intervenção, o cientista faz uma volta cautelosa. Volta, pois rasga a imanência buscando nela condições para que suas teses funcionem; cautelosamente, pois deve tomar o cuidado de não questionar nenhum pressuposto que sustenta a ciência na qual se diz situar.

O cientista contemporâneo opera, então, dentro dos muros. “É preciso que haja muros que encerrem para que os mosqueteiros entrem no convento, depois de terem aberto uma passagem” (SERRES, 1990, p. 163). Ao ver a passagem do mosqueteiro, o cientista inventa: o exterior o afeta. Nesse movimento, dois despontamentos: o cientista pode sair pela passagem no muro, querendo conhecer o que dele está além, deixando-se perder na exterioridade; ou pode permanecer afetado no interior do muro, criando novos mecanismos de proteção que impediriam uma nova passagem. A questão é que a interioridade do muro, qualquer que seja o despontamento, não é mais a mesma: houve invenção. A invenção não é, pois, devida ao cientista, mas sim ao mosqueteiro. Ela funda-se no acontecimento, na ruptura, no movimento de subversão a uma ordem estabelecida de sujeitos e coisas.

No inventário do pensamento geométrico, descrito por Serres (1990), pode-se colocar o problema das geometrias não-euclidianas. A história da matemática consagrou o surgimento de tais geometrias como momento privilegiado de questionamento de um modelo geométrico hegemônico. No entanto, é possível dizer então que desde a Era Clássica até meados do século XIX não houve invenção, tal como concebida aqui, no pensamento geométrico?

Nesse sentido, Serres (1990, p. 149) posiciona-se junto à crítica: “os epistemólogos são tranquilos, e as histórias, calmas. Mas fazem o corte no lugar certo, para salvaguardar o silêncio do gabinete. Assim, neste lugar e fora dele, a violência parece fundadora,

acompanhando e sancionando as crises de transformação”. Quando, por exemplo, colocava-se o problema da métrica em geometria, a questão não era pensar um novo modo de geometrizar que estaria além dos muros da geometria euclidiana, mas sim constituir um novo modelo geométrico em seu interior, atendendo às questões colocadas pela função distância. A noção de métrica já estava posta. Era necessário, então, perguntar como seria possível construir uma geometria métrica a partir de uma geometria sintética, satisfazendo-se o postulado da régua e garantindo o postulado de Arquimedes². Era necessário inventar hipóteses para a constituição daquele resultado, e é justamente nesse ponto que se coloca a questão da invenção.

Pelo olhar clássico da epistemologia e da história da ciência, houve uma conservação do pensar geométrico grego, já que a preocupação funda-se nos conceitos invariantes. Evidentemente, muito foi conservado no processo; no entanto, foi somente com o estranhamento do fora – de uma função distância que se insinuava –, que foi possível uma nova roupagem ao pensamento geométrico, atendendo a questões da racionalidade de seu tempo. Nesse movimento, a geometria teve que repensar sua estrutura. Se, por um lado, a geometria sintética fundava-se em noções axiomatizadas como *estar entre* e *congruência*, a geometria métrica demonstrou esses resultados. Por sua vez, quando a geometria métrica axiomatizou as noções de *distância* e *medida de ângulo*, elas mostraram-se prováveis pela axiomática sintética. Grandes esforços foram demandados: ressignificar a proporcionalidade, incluir axiomas de continuidade, convidar os números reais para fazer parte da geometria. Naquele momento, a opção do geômetra foi ficar dentro dos muros do convento, alimentando-o com um novo pensar e com um novo regime de segurança. A geometria métrica satisfaz a geometria sintética? Por um lado, sim; mas, em troca, teve que abandonar algumas premissas para assumir outras. Era necessária a implicação de uma em outra para manter-se no convento... As circunstâncias do presente exigiram um repensar geométrico: não se tratou, pois, de uma invenção da geometria?

Pode-se, então, questionar: em que lugares estariam os geômetras que, aproveitando a invasão do convento, optaram por sair pela passagem? Isso poucos, ou ninguém, sabe. A

² Segundo Moise (1973), a geometria métrica é caracterizada pela presença de uma função distância, que associa um segmento AB a um número real. Como na geometria sintética o sistema de números reais não é dado, a comparação é feita por meio da noção de congruência. Assim, podemos denotar por [AB] a classe de todos os segmentos côngruos a um segmento AB dado. Enquanto que a segunda estrutura depende da definição de um segmento qualquer *a priori*, a primeira precisa de um segmento que será definido como unidade. Era necessário, então, acrescentar o postulado da régua e garantir o postulado de Arquimedes. O postulado de Arquimedes, fundante da geometria sintética, é utilizado juntamente com o postulado de Dedekind, fundante da noção de número real, para ressignificar a proporcionalidade e permitir a constituição do teorema da metrização. O postulado de Arquimedes afirma que dados quaisquer dois segmentos AB e CD, existe um inteiro positivo n tal que $n[AB] > [CD]$. O postulado de Dedekind, por sua vez, afirma que dado um conjunto K não vazio de números reais, se K possui um limite superior, então K possui um supremo $\sup K$.

epistemologia e a história da ciência não se ocuparam com eles. Quem saiu das limitações do muro conheceu o banimento, a quarentena, a profanação.

De que tratam, então, a epistemologia e a história da ciência? Na visão de Michel Serres, elas tratam de estados de coisas, de normatizações, de processos que conservam territórios. Ambas debruçam seu olhar para dentro do muro, importando-se apenas os saltos horizontais, direcionais. Mais especificamente, o que se tem em boa parte da produção em história da matemática hoje, nos mais amplos cenários, é uma história de “tradução, retomada a qualquer momento, história das descobertas ou das recuperações” (SERRES, 1990, p. 27). Descobertas que, entendidas como invenções no interior, mantêm à margem as invenções no exterior, para além de seus domínios. Trata-se, pois, de uma era dos grandes tratados: “o grande tratado presentifica o Estado, faz existir o paradigma, mostra-se e demonstra-o, consegue, a partir de então, fazer escola” (SERRES, 1990, p. 145).

O grande tratado firma como uma ciência deve se portar até o seu esgotamento; firma, antes de tudo, uma aliança, um ajustamento de interesses, uma conservação de saberes e poderes. Ele compila aquilo que é invenção em seu interior, mas não no momento mesmo em que ela acontece: já existe uma linguagem, um ajuste, uma origem. Serres (1990, p. 145) pergunta: “Quem começa? Mas quem começa o quê?”; e continua: “Quem começa? Tales. Mas escreve-se sempre como se Tales tivesse lido Euclides, ou como se Galileu tivesse na cabeça o movimento lagrangiano, ou como se Galois tivesse participado do cenáculo de Bourbaki”.

Se a questão da continuidade toca a cronologia e a origem, como delimitou Serres (1990), como pensar a contemporaneidade de um campo de investigação científica em um espaço em que tudo se refere e se resume a si mesmo? Em trabalho recente, Nascimento (2011, p. 247) comenta que “um existir contemporâneo é o que possibilita habitar e emaranhar as margens e bordas constituídas dentro daquilo que no contemporâneo moderno são margens, bordas, limites, fronteiras que produzem práticas para gerar exceção, o diferente, a exclusão”. Assim, parece razoável pensar que a contemporaneidade de qualquer campo de investigação científica reside no constante movimento de sedução pelo mosqueteiro, ou, de outro modo, no constante movimento de invenção, de problematização do interior do convento. Não se trata de se deixar levar apenas pela exterioridade a ponto de abandonar o convento, tampouco de permanecer em seu interior produzindo as aparentes legitimidades do novo pelo antigo: trata-se, porém, de colocar em questão os limites topológicos do muro e os

pontos de fuga que permitem a entrada do mosqueteiro, sempre lhes concedendo lugares de importância na construção do convento.

E a Educação Matemática? Práticas e discursos e espaços e...

Qualquer discussão sobre a Educação Matemática como campo de investigação científica pode ser, num primeiro momento, perigosa. Embora a Educação Matemática seja uma área de pesquisa com reconhecimento institucional – por parte das instâncias de pesquisa politicamente organizadas –, afirmar que a Educação Matemática é uma ciência, aos moldes clássicos da epistemologia positivista, não parece uma tarefa fácil. Isso porque aqueles que assumem produzir tal conhecimento não apresentam uma consonância nos seus modos de compreendê-lo, deslocando-se entre os mais diversos fundamentos filosóficos e epistemológicos. Ao que parece, por não apresentar uma matriz epistemológica bem definida, linguagem própria e métodos singulares de pesquisa – o que pode ser uma herança de sua prima próxima, a *Educação* –, seria inviável, a partir destes pontos de vista, conferir à Educação Matemática o *status* de ciência. Ao hesitar, no entanto, em entrar nesse perigoso jogo de configuração da Educação Matemática como campo de investigação científica, é necessário assumir alguns pressupostos e princípios que permitam problematizar o *ser educador matemático* na complexa polifonia de discursos, práticas, praticantes e abordagens que se constituem nas cercanias daquilo que este texto delinearé como Educação Matemática.

Nesse sentido, o interesse principal deste trabalho finca-se na existência de uma *prática de pesquisa em Educação Matemática* com nítidas configurações: há pesquisadores, grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, sociedades organizadas e reconhecimento por agências de fomento à pesquisa e órgãos governamentais voltados a esse fim. Desse modo, concebe-se a Educação Matemática como um trânsito entre o lado de dentro de uma prática, que opera junto a estratégias de poder, de subjetivação e discursivas, e são promotoras de modos de ser, de pensar, de agir e de saber específicos de uma comunidade; e o lado de fora dessa mesma prática, que opera na constituição de estratégias não-discursivas, no limite do discurso, subvertendo-o e buscando reivindicá-lo. O *educador matemático*, por sua vez, é pensado como aquele que está funcionando como agente e instrumento dessa prática, constituindo saberes, verdades e discursos que se situam na legitimação daquilo que pode ou não ser dito como pertencente a esta prática. Se a Educação Matemática é assumida como

uma prática produtora de conhecimento, pode-se perguntar como ela se converte em compromisso na vida de seus pesquisadores, a ponto de promover um modo de se compreender educador matemático, mesmo que singularmente.

Miguel et al. (2004), ao promover uma diferenciação entre *prática social* e *campo disciplinar*³ para tratar da existência de uma prática de pesquisa em Educação Matemática – que revela, sobremaneira, a emergência de uma comunidade de investigação científica –, comentam que “a Educação Matemática é uma prática social que não está ainda nem topologicamente diferenciada das demais no interior do espaço acadêmico, nem juridicamente estabelecida como campo profissional autônomo, nem, portanto, institucionalmente reconhecida como campo disciplinar” (p. 81). Nesse cenário, em que a Educação Matemática é entendida em um complexo processo em (possíveis) vias de disciplinarização, o educador matemático recebe uma forma mais abrangente em relação ao campo em que se situa, podendo, inclusive, pertencer topologicamente a outras áreas já constituídas como campos disciplinares. Assim, entende-se a comunidade de educadores matemáticos como sendo constituída por:

professores de matemática que não pesquisam suas práticas e que não veem com bons olhos os pesquisadores acadêmicos em educação matemática; pesquisadores acadêmicos em matemática e em educação que participam da formação desses professores, mas que não gostam muito de fazer isso e, se pudessem, não o fariam; de matemáticos que não pesquisam nem matemática e nem educação, mas que formam, a gosto ou a contragosto, professores de matemática; pesquisadores matemáticos que gostariam de fazer educação matemática, mas que se acham impedidos de fazer o que desejariam fazer; pedagogos e psicólogos, por alguns considerados matematicamente incultos, mas que realizam pesquisas em educação matemática; matemáticos conteudistas de última hora, moralizadores, arrogantes e inflexíveis, que se imaginam salvadores da pátria e legítimos proprietários e defensores do nível e do rigor da educação matemática da população; mas também por professores de matemática, pesquisadores em matemática, pesquisadores em educação matemática e outros profissionais que fazem e acreditam na educação matemática e tentam, de fato, levar a sério o que fazem (MIGUEL et al., 2004, p. 89).

Essa compreensão do *ser educador matemático* permite colocar uma proposta: promover um exercício de pensamento acerca dos modos como educadores matemáticos se constituem educadores matemáticos. Pensar os processos de subjetivação de educadores

³ Miguel et al. (2004) definem uma *prática social* como um conjunto composto: “1) por uma comunidade humana ou conjunto de pessoas; 2) por um conjunto de ações realizadas por essas pessoas em um espaço e tempo determinados; 3) por um conjunto de finalidades orientadoras de tais ações; 4) por um conjunto de conhecimentos produzidos por tal comunidade” (p. 82). O *campo disciplinar*, por sua vez, é entendido como “um campo autônomo de investigação e de formação profissional institucionalmente legitimado, topologicamente diferenciado no interior do espaço acadêmico e juridicamente estabelecido como campo profissional autônomo” (p. 82).

matemáticos em sua incessante invenção significa, junto a Nascimento (2011), pensar o educador matemático na contemporaneidade da Educação Matemática.

Utilizando a imagem de Serres (1990) sobre conventos e mosqueteiros, poder-se-ia perguntar: a proposta colocada no parágrafo anterior faz sentido quando o campo de investigação científica já está convertido como campo disciplinar? Ou, ainda: se o sistema de proteção do convento é tal que a passagem do mosqueteiro é rara, pode-se pensar em modos de constituição singulares daqueles que no interior dele habitam? Propor qualquer esboço de resposta seria, nesse momento, arriscado. Porém, cabe ressaltar que o fato de um campo de investigação científica já estar constituído como campo disciplinar não significa que nele não ocorram processos incessantes de variação e diferenciação. Pensando nisso, acredita-se que a ideia nietzschiana de *espaço* (CLARETO, 2007) pode auxiliar com provocações e delinear algumas compreensões em torno dessa questão.

Nietzsche (1999), 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 racionalidade imutável que nos permite conhecer o mundo através do pensar. A noção de sujeito precede, então, a noção de relação: é através de uma identidade que reconhecemos os outros e, na relação com esses, são produzidas novas identidades. Na noção de mundo como relação de forças, porém, há uma subversão dessa ordem: a relação precede o sujeito. Isso 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. As forças agem uma sobre as outras criando resistências, conflitos, desconcertos, invenções, produtos; como resultado provisório dessas forças, estão os sujeitos, pensados agora em seus processos de subjetivação. Irradia-se 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)

Nesse sentido, aposta-se 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 de um *espaço-Educação-Matemática*, constituído e constituinte, possibilita a produção de subjetividades nesse/desse espaço. Compreendidas desse modo, as práticas sociais são produtos dos processos de constituição desses espaços: são formas estriadas – uma

comunidade, por exemplo – que possuem objetivos e afinidades – sejam elas científicas, epistemológicas, culturais, físicas – em torno da compreensão de um campo de investigação, científico ou não. Inevitavelmente, porém, esse espaço de forças no/do mundo é reconfigurado, gerando novas formas duras de existir – novas comunidades, novos conceitos, novos valores –, isto é, “novas” práticas sociais se constituem. Pesquisadores são atravessados por todas as forças desse *espaço-Educação-Matemática* e constituem-se; ainda sim, esses pesquisadores são *espaço-Educação-Matemática* e o constituem: 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 se debruçar sobre o modo como a Educação Matemática se constitui como uma comunidade, pois uma multiplicidade de outras relações acontece.

Junto à noção nietzschiana de espaço, como pensar a Educação Matemática como campo de investigação científica? Numa inquietação próxima, Deleuze e Guattari (1997) propõem pensar a ciência para além das cristalizações impostas pelos campos disciplinares com bases epistemológicas bem definidas, as *ciências régias*, e pensar nos movimentos de variação e diferenciação das questões epistemológicas que emergem para além das limitações das fronteiras disciplinares, as *ciências nômades*. Assim, a noção de espaço existencial sugere que é preciso “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, p. 245). Faz-se necessário, pois, seduzir-se pelo mosqueteiro.

Para pensar o educador matemático na contemporaneidade é preciso tomar a Educação Matemática como um campo de investigação científica, disciplinar ou não, 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 em seu caminho rizomático, errante, a partir dos modos de se fazer na vida de seus pesquisadores. Traçar um mapa das singularidades que se configuram nesse campo, cartografando subjetividades que nele se produzem.

O que narrativas memorialísticas dizem do educador matemático na contemporaneidade? O caminhar de uma pesquisa...

A proposta de promover um exercício de pensamento acerca dos modos como educadores matemáticos se constituem educadores matemáticos constituiu uma pesquisa que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa tem mobilizado memoriais de concursos de Livre-docência e entrevistas com pesquisadores em Educação Matemática que possuem essa titulação. Neste texto, em especial, serão tratadas as questões que têm sido levantadas junto à leitura dos memoriais citados, buscando pensar como educadores matemáticos se constituem, naquelas narrativas, como tais. Além disso, a pesquisa tem permitido problematizar o *ser educador matemático* e, mais intensamente, aspectos da contemporaneidade da Educação Matemática como campo de investigação científica.

Segundo Camargo e Leme (2011), os concursos de livre-docência começaram no Brasil em 1911, na então Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, esses concursos combinam elementos da *Habilitation* alemã e da *Agrégation* francesa: do laço germânico herdaram a necessidade de submissão de uma tese, examinada oralmente, e a análise do currículo e memorial do candidato; do laço francês, uma prova didática e dissertativa. No Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) mantêm essa titulação, que é requisito para a candidatura ao cargo de professor titular. Nas universidades federais, como o professor adjunto ou associado pode, havendo vaga, candidatar-se a professor titular, a livre-docência perdeu seu sentido, quase desaparecendo completamente. A única exceção é a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) que, a exemplo de suas primas paulistas, mantém esses concursos. Ainda segundo os autores, o objetivo da livre-docência é atestar uma qualidade superior na docência e na pesquisa.

Um aspecto importante a se considerar é o fato de o memorial do concurso de livre-docência parecer uma narrativa ainda pouco mobilizada na pesquisa em Educação Matemática. O gênero biográfico (e nele incluiremos os memoriais) foi largamente utilizado nas décadas de 1920 e 1930, pela Escola de Chicago⁴. Apesar de seu quase desaparecimento nas décadas seguintes, o gênero é retomado na década de 1980, sobretudo pela Sociologia e

⁴ Corrente de pensamento da pesquisa sociológica que centra seu interesse, fundamentalmente, no estudo de fenômenos urbanos. Em seus estudos, os pensadores dessa corrente mobilizavam narrativas biográficas para elaboração de novas teorias e conceitos sociológicos.

pela Educação, e passa a reivindicar uma discussão profunda sobre seus aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos. É nesse sentido que as pesquisas educacionais conferem ao gênero a possibilidade de investigação da formação docente, com ênfase na vida do professor, suas carreiras e percursos profissionais.

Outro aspecto importante a se destacar é a multiplicidade de caracterizações inerentes ao gênero biográfico: biografias, autobiografias, memoriais, diários, memórias, cartas, relatos, entre outros. Opta-se, neste texto, pelos termos e expressões *gênero biográfico*, *biografia* ou *memorial*, sendo o último reservado para quando o autor narra sua própria vida. Por questionar, em certo momento, a possibilidade de um *eu* – identitário, unitário, consciente de si – que narra, o termo *autobiografia* não será utilizado⁵. Além disso, os memoriais não serão situados na complexa relação do campo literário, que segrega esses escritos entre arte filosófica, midiática, literária, hermenêutica, metodológica, profissional, sacerdotal ou existencial (PASSEGGI, 2008). Interessa o fato de, mais ou menos intensamente, cada um dos memoriais aqui trabalhados aproximar-se ou afastar-se de cada uma dessas *artes*.

Na busca de uma compreensão acerca dos memoriais como formas de escrita acadêmica, concebendo aquilo que neles é descrito como uma *escrita institucional de si*, Passeggi (2010, p. 19) comenta que “o narrador nesse tipo de escrita oscila entre a resistência à pressão institucional, que ‘obriga’ o candidato a refletir sobre sua formação intelectual e profissional, e o fascínio da escrita autobiográfica, que desencadeia o prazer de escrever sobre si mesmo”.

Compartilhando dessa afirmação sobre uma ambivalência, também notada durante a leitura dos memoriais no decorrer da pesquisa, pode-se considerar, também aqui, uma dupla dimensão desses escritos. Numa delas, relacionada à “pressão institucional”, consideram-se aspectos de legitimação do educador matemático como pesquisador e da Educação Matemática como campo de investigação científica. Para isso, opta-se por uma leitura próxima da *diretriz crítica* (FOUCAULT, 1999a), evidenciando que a emergência discursiva da Educação Matemática não está isenta dos mecanismos que controle que sustentam nossa organização social. Na outra, relacionada ao “fascínio da escrita autobiográfica”, coloca-se

⁵ Junto a Deleuze e Guattari (1995), esse questionamento não se dá por meio da distinção entre uno e múltiplo, entre *um eu* e *vários ‘eus’*. Trata-se de dizer que as multiplicidades – e tudo que delas advém – podem convergir para um mesmo estado de coisa, para uma mesma forma; e nisso não há nenhuma novidade, nem mesmo em relação ao pensamento moderno. A oposição estará, portanto, na formulação inversa: também a forma está em devir, em constante processo de diferenciação. Não há, assim, uma forma hegemônica, imperial, verdadeira: o que existem são processos intempestivos e imprevisíveis de constituição dessa forma. Nesse sentido, a biografia não é um enunciado individual: ela é fruto de um agenciamento coletivo, uma multiplicidade de um sujeito que se fragmenta e se constitui como narrativa; ela é apenas *uma* forma que pode advir do sujeito, *uma* interpretação de sua vida, *uma* composição dos fluxos que ocorrem no invisível.

uma problematização à dimensão anterior, compreendendo a constituição do pesquisador e de seu campo de investigação para além das legitimidades permitidas em um determinado discurso – no caso, o acadêmico-institucional. Ou seja, ao passo que a primeira dimensão permite delinear aspectos mais ligados à disciplinarização de uma prática social, a segunda permite delinear compreensões que a essa disciplinarização escapam.

Para percorrer a primeira dimensão, convidamos uma metáfora de Lacan, compartilhada por Baldino (1993) numa leitura foucaultiana. Imaginemos uma criança em uma estação ferroviária, de costas para nós e voltada para duas portas nas quais se lê: “Homens” e “Senhoras”. Ao ver essa imagem, provavelmente Foucault (apud BALDINO, 1993) proporia pensarmos o fim da monarquia do significante. Isso quer dizer que o discurso materializado deve ser analisado na relação com uma série de acontecimentos discursivos que o constituiu, na conjunção de um corpo estratégico e tático de poderes⁶ que permitem (ou não) sua circulação. Assim, Foucault (1999b, p. 97) propõe uma análise dos discursos em dois níveis, “o de sua produção tática (que efeitos recíprocos de saber e poder proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)”. Não se trata, então, de perguntar quais teorias sustentam aquelas significações ou qual ideologia elas representam; trata-se de propor uma interrogação retrospectiva, que percebe em alguns “pontos nodais” da sociedade a materialização de um conceito na forma discursiva.

Seguindo essas diretrizes, Foucault (1999a) enuncia quatro princípios metodológicos para a análise do discurso⁷. Dentre eles, destaca-se aquele que interessa para compreender os memoriais numa diretriz crítica: a *interversão*. Como os memoriais trabalhados são fortemente vinculados a instituições reguladoras do discurso – no caso, as Universidades –, esse princípio tem sido uma referência por dizer dos procedimentos que procuram envolver a

⁶ O poder não pode ser entendido segundo uma visão jurídico-repressiva. O poder, para Foucault, é a necessidade de realização do desejo, não sendo uma consequência desse, mas a sua potencial efetivação. Ao colocar o poder *ao lado* do desejo, o autor propõe que o poder seja entendido como uma “multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais” (FOUCAULT, 1999b, p. 89). Assim, o poder não pode ser pensado como a instituição, o Estado ou a lei: ele está em toda parte; não porque englobe tudo, mas porque provém de tudo.

⁷ Os quatro princípios delineados por Foucault (1999a) são a *interversão*, a *descontinuidade*, a *especificidade* e a *exterioridade*. O primeiro, que será trabalhado neste texto, guia para uma análise do discurso numa diretriz crítica. Os outros, por sua vez, conduzem a uma análise numa diretriz genealógica, visando estudar a formação do discurso ligada ao seu poder de afirmação na constituição de domínios de objetos e de positividade objetivas de classificação desses domínios (BALDINO, 1993).

emergência discursiva na forma de controle. Desse modo, o princípio da interspersão pode ser lido como ponto central da hipótese foucaultiana sobre o discurso: “suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1999a, p. 9).

A compreensão mais intensa e geral na análise dos memoriais é a de que a Educação Matemática, sob vários aspectos, não se diferencia no horizonte das demais áreas de pesquisa, valendo-se dos mesmos recursos técnicos para que pesquisadores se identifiquem como pertencentes à área. Isso mostra que, para além do discurso fundador de campo “interáreas” ou “interdisciplinar”, a Educação Matemática se sujeita aos mesmos mecanismos constituídos para “produzir pesquisa”, “produzir ciência”, identificando-se com os “padrões” estabelecidos pelos cânones institucionais clássicos. Trata-se, pois, de uma área que segue os arquétipos vigentes quando seus pesquisadores precisam se legitimar como pesquisadores, recorrendo a uma Ordem do Discurso que seleciona, organiza, exclui, hierarquiza, classifica; que subordina os discursos a um poder difuso, mas, certamente, coercitivo.

Nos memoriais, ainda, a predominância de um estilo mais descritivo (ligado aos aspectos normativos da formação) em relação ao narrativo⁸ (ligado a aspectos outros da vida do pesquisador), indicou que os pesquisadores escrevem os memoriais do modo que escrevem por estarem circunstanciados por necessidades e exigências, atravessados por uma rede de poderes que imprimem certa direção de escrita, certa instância discursiva. Nesse sentido, eles não escrevem assim por ser natural escrever assim: eles o fazem de tal e tal modo atendendo a certos dispositivos de controle, certas necessidades e desejos.

A existência, nos memoriais, de elementos narrativos, mesmo que timidamente, tende a mostrar que os pesquisadores também se aproximam de outras dimensões na escrita memorialística, resistindo e escapando, muitas vezes, às dimensões institucionais. A este “fascínio da escrita autobiográfica” (PASSEGGI, 2010) associa-se, então, uma suspeita quanto à possibilidade de alguém dizer de sua constituição seguindo apenas questões ligadas a aspectos normativos de sua formação.

⁸ Chama-se de *estilo descritivo* o modo de escrita que prioriza a descrição de fatos normativos da formação do pesquisador, como titulações, publicações, participação em eventos e bancas, orientações, dentre outros. Reserva-se a expressão *estilo narrativo* para a escrita que prioriza acontecimentos diferentes dos anteriores, ou seja, não ligados a aspectos normativos da academia, como a infância, a família, a escola, as reflexões sobre a escrita da memória, entre outros. Evidentemente, ambas as escritas poderiam ser consideradas narrativas; no entanto, para fins de diferenciação do estilo de escrita neste texto, opta-se por tal denominação.

Assim, o olhar para a constituição do pesquisador descola-se do interior do convento e passa para a invasão do mosqueteiro: esse estrangeiro que invade e quebra estruturas de escrita, ordens estabelecidas de conceitos, formas cristalizadas e naturalizadas de sujeitos. Essa constituição do educador matemático estará, então, além e aquém dos aspectos normativos delimitados pelos editais dos concursos de livre-docência e que definem uma direção descritiva na escrita dos memoriais: a formação do pesquisador se dá no *ser* pesquisador, ou seja, nos mais amplos aspectos existenciais. Isso não implica, porém, um abandono das dimensões normativas, mas apenas questiona a centralidade delas nos modos como se relata essa constituição.

A escrita, que era percebida em sua mesmidade, na rotina dos fatos normativos que, compartilhados pelos pesquisadores, transmitem a ideia de uniformidade do campo pesquisado, passa a ser percebida em suas subversões, em seus desvios e singularidades. Nesse movimento de constituição de modos de existir a partir da resistência (na escrita) dos discursos que nos são instituídos, é que (também) podemos pensar a constituição do pesquisador e, por consequência, os modos como é narrada tal constituição. O memorial deixa de comportar somente um itinerário pessoal bem sucedido, que institui a imagem de uma vida em vias de progresso, em que cada situação parece orçada cuidadosamente em nome de um anseio último; e passa a comportar também o intempestivo, a diferenciação que constitui os movimentos da vida em devir.

Larrosa (2006, p. 184) assinala que, mais do que uma discussão sobre as possibilidades de categorização do gênero biográfico, revelando as principais características estruturais que permitam vinculá-lo à complexa relação do campo literário, o que tem interessado são as discussões de como o relato de formação pode articular narrativamente um processo existencial: “sua gênese, seus temas, sua estrutura, seus paradoxos, suas inversões, suas variações, suas derivações, suas metamorfoses, suas implicações filosóficas, pedagógicas, existenciais”.

Nessa direção, Nietzsche (apud LARROSA, 2005) discute a necessidade de mudar o foco temporal da narrativa da vida, ou, de outro modo, que o “converter-se naquilo que é” não pressupõe uma finalidade, não possui uma origem ou método, e não é o revelar de um *algo* que já está ali: “venho a ser o que sou sendo o que sou”. É necessário um mergulho na experiência, não no sentido de tempo que passa, mas no sentido de tempo que *nos* passa. Uma experiência que subverte a temporalidade linear e teleológica da vida, cuidando da existência

e criando, em nós, um sentido ético-estético-político do viver, assumindo e decidindo sobre as incertezas, as variações e os conflitos que fazem parte do caminhar, do vir-a-ser do sujeito.

E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. [...] E, no meio, um sujeito que já não se concebe mais como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir. (LARROSA, 2005, p. 66-67)

Sob esse olhar, os memoriais compreendem algumas *marcas da experiência*. É apenas através delas que se percorrem caminhos que conduzem ao desconforto, sentindo a necessidade de reconstruir estilhaços que se abrem, se reúnem e se desfazem. Nesse ponto, um abismo entre a experiência e a linguagem: quando se escreve uma memória, vivencia-se a *experiência da narrativa da experiência*, momento em que se conjugam em uma narrativa a constituição da memória, a inteligibilidade de certos processos de subjetivação e a possibilidade de posicionamentos identitários (cf. SILVA, s/d).

Percorrer essas marcas significa, sobretudo, pensar o educador matemático nesse sentido ético-estético-político, ou, ainda, pensá-lo em suas infinitas maneiras de ser, de dizer e de resistir a uma prática de pesquisa clonizante. Junto aos memoriais, nos lugares em que se percebe uma continuidade e uma possibilidade de disciplinarização da Educação Matemática, pode-se constituir um modo de pensar que opere justamente no avesso: um pensamento que se permita seduzir pelo mosqueiro e estranhar os muros do convento – um pensamento na contemporaneidade. Esse estranhamento, no entanto, não implica a saída pelo muro; mas propõe que os limites do convento sejam constantemente repensados. Assim, ao olhar para a constituição narrativa da Educação Matemática, finca-se um sentimento inquieto de compreensão de como a Educação Matemática se constitui nos descaminhos do porvir.

Que tais...

Ao pensar o educador matemático em sua contemporaneidade tomando sua produção narrativa memorialística, não se propõe, em momento algum, um movimento de generalização do educador matemático ou da Educação Matemática como campo de

investigação científica. Pelo contrário, esta pesquisa tem insinuado e defendido que sempre, na produção narrativa, o sujeito pode ser outro. A obra coordenada por Foucault (1991), *Eu, Pierre Rivière...*, mostra como a construção biográfica está sempre associada a um corpo estratégico de interesses, convidando a pensar que sempre será possível esculpir múltiplas formas do sujeito atribuindo-lhe o mesmo nome, assim como fizeram os discursos jurídicos e médicos com o jovem Rivière. Pensamos, assim, que os dispositivos de compreensão do sujeito são sempre “uma escavação ao infinito, em que jamais se chegará a uma imagem definitiva do biografado” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 117).

Além disso, a proposta de pensar como um educador matemático se constitui como tal poderia ser empreendida de infinitas maneiras, mobilizando procedimentos teórico-metodológicos diferenciados em cada uma delas. No entanto, o que esse arsenal de possibilidades tem demonstrado é a necessidade de constituição de procedimentos de análises diferenciados de pesquisa para pesquisa, sendo orientados, sobremaneira, pela sensibilidade e experiência do pesquisador em relação ao pesquisado. A opção por um exercício de pesquisa que busca compreender a contemporaneidade da Educação Matemática permite, no grupo de pesquisa ao qual esta pesquisa se vincula⁹, problematizar a possibilidade de uma identidade para a Educação Matemática, mostrando que vários aspectos sempre escaparão a esse movimento de categorização. Como grupo, há uma pretensão em sempre seduzir-se pelo mosqueteiro, permitindo problematizar o convento.

Assim, aposta-se na compreensão de que o gênero biográfico, como ferramenta metodológica, possibilita constituir e sustentar as modulações, as mutações dos fluxos do desejo que passam, constituindo territórios existenciais singulares e momentâneos. Que educadores matemáticos surgem nesses movimentos? Há uma contribuição para pensar os espaços de ciência nômade da Educação Matemática? Que desafio epistemológico é esse a enfrentar? Espera-se que, nesses tempos em que a Ordem do Discurso é imperiosa, educadores matemáticos se sensibilizem nessa direção e, com isso, sejam contemporâneos na contemporaneidade da Educação Matemática.

⁹ Faz-se referência, aqui, ao Grupo de Pesquisa História Oral em Educação Matemática, certificado pelo CNPq e vinculado à Universidade Estadual Paulista. Maiores detalhes em: <www.ghoem.com>.

Referências

- ALBUQUERQUE JR., D. M. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: EDUSC, 2007.
- BALDINO, R. R. Educação Matemática: do discurso da ordem à ordem do discurso. *Proposições*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 42-59, mar. 1993.
- CAMARGO, O. P.; LEME, L. E. G. Livre-docência. *Diagn Tratamento*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 82-83, 2011.
- CLARETO, S. M. *Espaço escolar e tornar-se o que se é: educabilidades e a constituição de novos modos de existir a partir do pensamento de Nietzsche*. In: LOPES, J. J. M.; CLARETO, S. M. (Orgs.) *Espaço e Educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 43-56.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995 [original 1980]. 1 v.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Peter P. Pelbart e Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1997 [original 1980]. 5 v.
- _____. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010 [original 1972].
- FOUCAULT, M. (Coord.) *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... um caso de parricídio do século XIX*. 5. ed. Tradução Denize L. Almeida. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991 [original 1973].
- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 5. ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999a [original 1971].
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Tradução Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999b [original 1976].
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores & Educação).
- _____. Ensaio, diário e poema como invariantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 183-202.
- MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, set. out. nov. dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a05.pdf>>. Último acesso em: 12 ago. 2012.

MOISE, E. E. *Elementary Geometry: from an advanced standpoint*. 2. ed. New York: Pearson, 1973.

NASCIMENTO, L. A. S. O que é contemporâneo na contemporaneidade?: sobre o existir em tempos e espaços de biopolítica e exceção. In: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S.; VEIGA, A. L. S. (Orgs.) *Entre composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 223-252.

NIETZSCHE, F. O eterno retorno (A Vontade de Potência, textos de 1884-1888). In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Abril Cultural, 1999 [original 1884-1888], p. 443-450. (Coleção Os Pensadores).

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.) *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

_____. Memoriais (auto)biográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. S. (Orgs.) *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.

SERRES, M. *Hermes: uma filosofia das ciências*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SILVA, J. Q. G. *Subjetividade e processos de (re)construção identitária na escrita de memoriais*, s/d. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/posletras/20.pdf>>. Último acesso em: 10 mar. 2012.

SOUZA, A. C. C.; DIGIOVANNI, A. M. P.; VIANNA, C. R. Um texto e um outro. *Zetetiké*, Campinas, v. 18, n. 34, p. 235-258, 2010 Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/zetetike/viewarticle.php?id=502>>. Último acesso em: 12 ago. 2012.

STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

FILIFE SANTOS FERNANDES possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2010) e é aluno do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, *campus* Rio Claro. É membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM), atuando principalmente em pesquisas em História da Educação Matemática que mobilizam narrativas biográficas e suas potencialidades junto ao pensamento da Filosofia da Diferença.