



Docência em Matemática e o Paradoxo das Múltiplas Identidades: contribuições da filosofia deleuziana

Teaching in Mathematics and the Paradox of Multiple Identities: Contributions of the Deleuzian philosophy

Suelen Assunção Santos¹

Samuel Edmundo López Bello²

RESUMO

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa perspectivada pela linha teórica das filosofias da diferença e educação que teve por objetivo analisar o movimento da forma, enquanto conceito filosófico, ‘docência-em-matemática’. Mostra-se, a partir de discursos teóricos da área da Educação Matemática e Formação de Professores, que as identidades docentes atualizadas na contemporaneidade são carregadas por um discurso dual da vida, do mundo e do humano e que herdam das filosofias da representação platônico-aristotélica, muitos de seus pressupostos e significados. Mostra-se que os efeitos das múltiplas identidades se desdobram em desconsiderar a diferença como elemento constitutivo da docência e que, mesmo que haja múltiplas possibilidades identitárias, a docência é construída por assemelhação a um modelo, permanecendo a perspectiva de um falso movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Docência em Matemática. Identidade. Diferença. Representação.

ABSTRACT

This article presents a research based on the theoretical perspective of philosophies of difference and education that aims to analyze the movement of form – this one as a philosophical concept – ‘teaching-in-mathematics’. From the theoretical discourses of Mathematics Education and Teacher Training, it is shown that the contemporary teacher’s identities are embeded of a dual discourse of life, the world and the human, and many of their assumptions and meanings are inherited from the Platonic-Aristotelian philosophies. It is shown that the effects of multiple identities unfold in disregarding difference as an important element of teaching and even if there are multiple possibilities of identity, teaching’s identity-work is constituted resembling a model, remaining the perspective of a false movement.

KEYWORDS: Teaching in Mathematics. Identity. Difference. Representation.

Introdução

¹ Doutora em Educação, UFRGS, UFRGS – Litoral Norte, Tramandaí, RS, Brasil. suelen.santos@ufrgs.br

² Doutor em Educação, Matemática, UNICAMP, UFRGS – Porto Alegre, RS, Brasil. samuelbello40@gmail.com

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa perspectivada pela linha teórica das Filosofias da Diferença e Educação que teve por objetivo analisar e problematizar a forma (enquanto conceito filosófico) Docência-em-Matemática e seu movimento. A temática das formas e das identidades docentes em matemática vem nos interessando desde quando iniciamos estudos na perspectiva das filosofias da diferença e nos deparamos com a concepção de sujeito de Michel Foucault. O sujeito é efeito do discurso, é derivado dele porque o sujeito é histórico, e com isso, está engendrado pelo que foi e está sendo produzido cultural e historicamente. Na medida em que o sujeito é considerado dependente de discursos circulantes, começa-se a questionar sobre sua autonomia de pensamento e sua possibilidade de inventar possibilidades de existência. Se ele não é dono de sua própria capacidade de pensamento e se não é capaz de se posicionar fora do discurso, então o que resta ao sujeito? No interior dessa discussão sobre o sujeito, a partir de ferramentas teóricas das filosofias da diferença, nos questionamos sobre o docente, sobre as posições discursivas que o docente em matemática é assujeitado, sobre as identidades docentes que são sugeridas e que dão sentido às suas práticas profissionais.

A partir do interesse em investigar as posições de sujeito que docentes em formação acabam por assumir, em Santos (2009) destacamos algumas das formas identitárias que consideramos se fizeram recorrentes nas enunciações de acadêmicos em formação, quais sejam: docente crítico-construtivista, docente reflexivo e docente interdisciplinar. Lançamos, em meio à analítica da investigação, uma problematização no que se referia à estagnação das posições de sujeito, sendo eles assujeitados pelo que estaria na ordem do discurso em Educação Matemática.

Haja vista nosso posterior interesse e estudo na ética-estética foucautiana, queríamos mobilizar uma discussão filosófica sobre as possibilidades do docente se constituir de outros modos, de encontrar linhas de fuga e escapar, mesmo que momentaneamente, do assujeitamento das formas previamente instituídas. Não estávamos confortáveis em perceber que as formas docentes como modelos a serem alcançados, desfrutavam de uma evidente imutabilidade, e que o seu movimento de diferenciação e variação se fazia cada vez mais raro. A forma da docência, continua sendo a nossa problemática.

Com a lente teórica Deleuziana, conseguimos perceber que aquelas formas docentes a priori instituídas pelo discurso vigente em Educação Matemática constituíam, conforme

Deleuze, uma repetição sem diferença, uma repetição do Mesmo: uma repetição-reprodução e que as políticas de identidade acabavam por convencer e fortalecer nos cursos de formação inicial e continuada de professores de matemática.

Para investigar as imagens da docência que se atualizam na contemporaneidade, adentramos em uma pesquisa bibliográfica para mapear os discursos teóricos que sugerem o que seja(m) a(s) docência(s) em matemática. A partir disso, percebemos que a(s) forma(s) da docência que se atualiza(m) é/são carregada(s) por um discurso dual da vida, do mundo e do humano. Assim, foi preciso revisitar as filosofias da representação, mais especificamente o pensamento platônico-aristotélico, para mostrar que a lógica dual da docência em matemática herda da representação muitos de seus pressupostos antagônicos e a imposição de determinados significados. Realizamos, assim, um trabalho de composição conceitual que mostra que a racionalidade platônica-aristotélica ainda se estabelece e dá sentido para o que se entende por Docência na contemporaneidade. Mostramos, ainda, que os efeitos das políticas de identidade se desdobram em desconsiderar a diferença como componente da docência, sugerindo, ainda, um falso movimento da docência quando esta transita entre múltiplas identidades que são se não outras imobilidades previamente instituídas.

O discurso é o que define um conjunto de condições de existência e é constituído por um número limitado de enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva (FOUCAULT, 1986). A partir de frases, palavras e proposições constituintes de ações, modos de pensar e agir, extraímos os enunciados do discurso teórico da docência em matemática, a fim de remontar a imagem da docência que funciona como matriz de sentido que normatiza e normaliza as condutas dos corpos envolvidos. Também pretendemos determinar as linhas de saber que se comportam como regras do jogo de significações constituintes deste diagrama. “Qualquer criação supõe, em primeiro lugar, uma imagem – como figura, paisagem, cena, chão pré-teórico” (CORAZZA, 2012, p.5), um diagrama, um solo que é vibração movente e relações de forças. A imagem do pensamento da docência em matemática é o que precisamos para pensá-la. Não trata-se de encontrar tal imagem no discurso teórico, mas de fazer aparecer, ou ainda, de fabricá-la. Segundo Deleuze, a verdade é interpretação e, para Foucault, a verdade é invenção. A verdade última é pretensão da ciência e da lógica e, para a perspectiva que adotamos, a verdade é do tempo. Portanto, não mais se buscará a verdade, mas, em vez disso, o “processo pelo qual algo é considerado como verdade.” (SILVA, 1999, p.123) O viés pós-estruturalista contribuirá, enquanto perspectiva teórica, visto que

problematiza a fixidez dos significados (SILVA, 1999), possibilitando transformá-los em fluidos e incertos. Além disso, uma perspectiva pós-estruturalista busca desconstruir os inúmeros dualismos de que é feito o conhecimento, no caso desse texto, o conhecimento sobre a docência em matemática, e coloca sob suspeita as atuais e rígidas imposições de sentido que vêm sendo sugeridas pelas bibliografias vigentes em Educação.

Filosofias da diferença: subvertendo o platonismo

As perspectiva filosófica movimentada por Gilles Deleuze busca, sobretudo, subverter o platonismo. Iniciar estudos nessa perspectiva, deve significar uma retomada das premissas clássicas, mais especificamente aquelas atreladas ao pensamento platônico e aristotélico, e assim poder remontar à matriz filosófica da qual Deleuze principia suas problematizações, qual seja, a matriz filosófica das filosofias da representação. Porém, o que significa subverter o platonismo?

A ideia mais importante do pensamento platônico é a de que o mundo em que vivemos, mundo sublunar, é apenas uma cópia imperfeita e degradada de um mundo superior e imaterial, mundo inteligível no qual encontra-se o conhecimento da essência das coisas, em que estão as essências eternas, perfeitas e imutáveis de todos os seres possíveis. A forma possui uma valoração superior à matéria visto que a matéria é imitação, é cópia e está em constante movimento e em mudança sem cessar, movimento de decadência e dissolução, em virtude do tempo que passa, tendendo ao caos, tendendo a perder os limites que lhe foi imposta para assemelhar-se à forma: a matéria é devir puro e a forma é permanente e atemporal. (SCHÖPKE, 2010)

Assume-se, na perspectiva platônica, que na matéria existem dois tipos de cópias: cópia-ícone, que mantém com o modelo uma relação de semelhança, e os simulacros, que são imagens sem semelhança com o modelo. O simulacro, nessa perspectiva, é o maldito da tarefa de pensamento, pois não há representação que o anteceda e nada se reconhece nele, nenhuma ideia ou modelo. É importante destacar que, para o pensamento platônico, a tarefa do pensamento se iguala ao trabalho de memorização, pois as Ideias encontram-se num mundo imaterial onde nossa alma, antes de encarnar em nosso corpo, já manteve familiaridade. Assim, na medida que nosso corpo, por meio dos sentidos, se depara com um objeto, é necessário que rememore o seu significado, a sua essência, que já está representada pelos

modelos ideias no mundo inteligível das Ideias. O simulacro, dessa forma, é a diferença, são as coisas que não possuem representação: é pensamento sem imagem.

Subverter o platonismo, com Deleuze, significa dar valor ao simulacro. Isso nos proporciona não considerar a diferença como o não-ser do ser, como o negativo da essência, como aquilo que a identidade não é; mas considerar a diferença de modo afirmativo. Afirmar a potência da diferença é considerá-la como conceito, não apenas como imagem refletida em relação a identidade, como que dependendo da representação para não-ser. O simulacro é o caos, a desordem ou a falta de um fio condutor de coerência e sentido: e por isso a sua positividade. Ele é a afirmação e potência de invenção de outros novos sentidos.

Deleuze - e também Foucault (1988) - descola o significado do significante e, com isso, considera que os objetos e os conceitos não estão numa relação óbvia e imutável de significação, mas que essa relação é também historicamente inventada (MACHADO, 2010). Assim, por entre essa perspectiva se problematiza a pretensa permanência de uma forma identitária última imposta para representar um objeto da experiência e, com isso, a Docência em matemática, enquanto forma identitária e possível conceito, é passível de ser problematizada quando se pretende platonicamente ideal, e se pretende reguladora e prescritiva da experiência prática.

Apesar de a docência ser uma tarefa pedagógica bastante ampla em suas especificidades e constituída por um grupo (docente) marcado pela heterogeneidade, não há como negar que os processos de formação inicial e continuada insistem em imposições de significados acerca do que seja a docência em matemática numa constante movimentação de política de identidades. Estes processos formativos sugerem formas identitárias que nada mais são que modos de fixar as condutas docentes a partir de prescrições anteriores à própria experiência: são modelos que servem como *a priori* à experiência, e nos quais a lógica das filosofias da representação impera. Afirmamos que a lógica da representação impera porque esta é pautada em pressupostos sempre duais e sempre antagônicos. O pensamento dual é um dos aspectos que dá sustentação para a lógica da representação.

Tal forma de pensamento binário dá primazia a um dos termos das oposições, como nas expressões: dominantes e dominados, ricos e pobres, bem e mal, verdade e falsidade, loucos e sãos, entre outras. Esta primazia dada a um dos termos das oposições binárias situa um dos extremos como o referente primeiro, como o modelo. Nesse entendimento, o modelo apresenta-se como a identidade a partir da qual o diferente, visto como negativo, é posto em confronto. Como resultado dessa oposição, esse

extremo diferente deverá ser transformado, conduzido à identidade, ao referente primeiro. (UBERTI; BELLO, 2013, p.22)

Os extremos diferentes, opostos sejam estes os docentes em matemática, em história, em geografia, em português, multiplicidades extensas, conduzem à identidade abstrata da docência, qual seja, a imagem do ensinar, do transmitir, do compromisso com a verdade. A partir do que se considera ser o gênero docência, classificam-se as espécies num movimento infinito de repetição e assemelhamento ao mesmo conceito. O princípio deste movimento infinito é a causa das variações do ser em busca de um fim, neste caso, um fim na docência. Movimento esse infinito, porém cíclico.

A representação, no sentido clássico, significa conter a semelhança da coisa a ser conhecida ou reconhecer a equivalência entre termos particulares, e, portanto, pode-se dizer que é prisioneira da universalidade ou da generalidade, visto que não pode apreender ou não se interessa por apreender o que há de singular e único no objeto (SANTOS, 2015). A representação, seja ela finita ou infinita, não se desvincula do princípio de identidade, pois considera que o conhecimento do objeto está no reconhecimento da semelhança dele com o conceito (modelo).

A partir da perspectiva da filosofia da diferença Deleuziana, este texto problematiza a forma da docência em matemática, como uma política de identidades, que vem sendo sugerida em meio ao discurso educacional: docência-reflexiva, docência-crítica, docência-colaborativa, docência-construtivista, docência-seja-lá-o-que-for (SANTOS, 2015). Problematizamos o erro lógico de que o movimento da forma da docência em matemática se dá a partir da alternância entre essas múltiplas identidades. As identidades docência-tecnológica, docência-interdisciplinar, docência-seja-lá-o-que-for, colocam a docência em matemática na perspectiva daquela que antecipa o presente da experiência, que prescreve, normatiza e generaliza a conduta e recai e permanece fixa na identidade, no repouso da forma, na falta do movimento. A docência em movimento não pode ser limitada por formas previamente instituídas que seriam apenas passíveis de reconhecimento (pelo docente).

Dos pré-socráticos até Platão e Aristóteles, havia uma preocupação com o problema da identidade e do devir, com o imóvel-idêntico e o móvel-devir. Pode-se dizer, a partir de análise de material bibliográfico, que a formação discursiva da Filosofia da Representação estabelece feixes de relações que funcionam como regras de conduta para a docência em matemática e acaba, por sua vez, funcionando como uma matriz de sentido que diz o que pode ser dito/realizado. A formação discursiva funciona como um princípio de dispersão e

repartição dos enunciados, visto que pretende caracterizar um “discurso ou grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.” (FOUCAULT, 1986, p.82) No interior do campo discursivo da docência em matemática, se sabe o que pode e o que deve ser dito e realizado, os falantes que nela estão inseridos se reconhecem porque as significações lhes são naturalizadas e óbvias. Portanto, pode-se dizer que os atos sugeridos pela docência em matemática se inscrevem no interior de uma formação discursiva e estão de acordo com certo regime de verdade, o que indica que os agentes envolvidos estão sempre obedecendo a um conjunto de regras historicamente constituídas e afirmando verdades de um determinado tempo-espaço.

Com base em análise bibliográfica em livros da área da Educação Matemática, mais especificamente aquelas ligadas à Formação de Professores de Matemática, o aprisionamento identitário do objeto ao conceito, que já se mostrava na perspectiva da representação clássica platônico-aristotélica, ainda repercute como um fenômeno identitário que se desdobra na Formação de Professores e na constituição do que seja a docência contemporânea e suas múltiplas identidades.

Múltiplas identidades: ‘n’ possibilidades

Quando refletimos sobre a docência em matemática e sua realização, costumeiramente pensamos em ‘n’ possibilidades (SANTOS, 2015): Docência-construtivista, docência-lúdica, docência-reflexiva, docência-crítica, docência-interdisciplinar, docência-analítica, docência-colaborativa, docência-compartilhada, docência-coletiva, docência-tecnológica, docência-tradicional, enfim, docência-identitária, docência-seja-lá-o-que-for.

Docência-construtivista:

“[...] a construção do conhecimento dos alunos, com ampla oportunidade para os professores também reconstruírem seu próprio conhecimento.” (D’AMBRÓSIO, 2005, p.23)

Docência-crítica:

“(...) é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas domésticos, de economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros da vida diária”.(DANTE, 2009, p.22)

Estas unidades totalitárias, que visam dar sentido à ação docente, foram construídas a partir de análise bibliográfica em livros da área da Educação Matemática e Formação de

Professores de Matemática, em que agrupou-se por recorrência discursiva excertos que enunciavam o que seja ou espera-se que seja a docência em matemática.

Podemos dizer que as ‘n’ possibilidades da docência são condições identitárias que fazem variar sua forma, que a fazem movimentar, e nunca estagnar? Podemos pensar a forma da docência em movimento a partir dessas múltiplas identidades?

“O trabalho docente realiza-se numa tensão entre o ideal e o possível. Diante das condições impostas pelo ambiente de trabalho, a professora vai-se adaptando e fazendo seu trabalho da melhor forma possível. Faz ajustes aqui, adaptações ali, replaneja o que planejou. É a complexidade da prática.” (NACARATO, 2005, p. 187)

Conforme o excerto acima, a docência pode vir a ser ou não; ela é possível, mas não necessariamente real. A docência em matemática carrega seus possíveis que não são necessariamente existentes, pois podem ou não se realizar.

Não se pode dizer que o possível da docência em matemática seja real, visto que “embora possa ser atual como possibilidade presente de que algo possa ser realizado no futuro, nunca é real enquanto não for ‘realizado’, o possível não tem realidade” (FORNAZARI, 2004, p.46). Apenas alguns possíveis passam a ser reais na medida em que se realizam e outros possíveis são impedidos ou rechaçados. Isto quer dizer que a passagem do possível para o real se configuraria pela passagem de algo que não tem realidade para algo real: absurdo lógico que Deleuze parece denunciar e que, portanto, acaba por fazer outra discussão em torno do processo de atualização entre o virtual e o atual. O processo de realização da docência em matemática segue duas regras: a semelhança e a limitação, pois “indica uma semelhança entre o real e o possível e uma limitação, pela qual só alguns possíveis passam a ser reais.” (MACHADO, 2010, p.153) O campo do real se configuraria por uma limitação do campo do possível que ele realiza, visto que não são todas as possibilidades que podem se realizar.

Assim, na passagem do possível para o real existiria uma pseudo semelhança, a saber, o real não se assemelharia ao possível que realiza, mas o possível é que se assemelha ao real já efetivado. De qualquer forma, eles não diferem propriamente já que o real é equivocadamente concebido como presente na imagem do possível que realiza, ou seja, a realidade assemelhar-se-ia ao possível na medida em que ele preexistiria à realidade como possibilidade. (FORNAZARI, 2004, p.46)

Pode-se dizer, sobretudo, que o possível da docência em matemática preexiste à sua existência, à sua realidade, funcionando como causa transitiva do presente do possível. Deste

modo, está anteriormente definida para que posteriormente haja objetos reais que mantenham a sua imagem e a sua semelhança. A docência em matemática que vem sendo enunciada, portanto, é pautada numa lógica dual e representacional: há um mundo do possível e um mundo do real, há a causa e o efeito. Quando se trata de ‘n’ possibilidades da docência, sendo que $n \rightarrow \infty$ (n tende ao infinito), a docência contenta-se em imitar as possibilidades precedentes, escolhendo a “melhor” ou a “verdadeira” para se realizar.

Docência-coletiva:

“O trabalho coletivo também possui outra característica fundamental: a manutenção da singularidade de cada um de seus membros. Mesmo as professoras participando das mesmas reuniões de planejamento, cada uma manteve sua singularidade; cada docente, sem perder construindo a própria prática, sem perder a subjetividade.” (NACARATO, 2005, p. 185)

Docência-reflexiva:

“Qualquer que seja a alternativa de pesquisa a ser seguida, a pertinência, a relevância e o sucesso de uma investigação dependem, de um lado, do conhecimento de estudos anteriores sobre o mesmo tema ou problema e das leituras teóricas e, de outro, das reflexões e experiências práticas em torno desse tema”. (FIORENTINI, LORENZATO, 2006, p.61)

O problema das ‘n’ possibilidades da docência ou dos possíveis da docência é que elas são excludentes, ou seja, na medida em que uma se realiza, todas as demais são excluídas, elas não podem coexistir no presente, nem mesmo o podem no possível – já que nem reais o são para (co)Existir. É como o mau jogador no jogo das probabilidades, que repete o lance de dados a fim de encontrar o “melhor” resultado. O mau jogador precisa de inúmeros lances de dados para dispor da probabilidade e da causalidade, ou seja, “para trazer uma combinação que declara desejável: ele coloca essa própria combinação como um objetivo a ser obtido, oculto atrás da causalidade.” (DELEUZE, 1976, p.2)

A lógica dual da causa e dos efeitos impera nas filosofias da representação e é anunciado, no pensamento deleuziano, como a “primeira grande dualidade” (DELEUZE, 2009, p.25), pois estabelece relações hierárquicas e binárias entre os termos, entre coisas corporais e acontecimentos incorporais. Muito se buscou, na metafísica clássica, as causas últimas essenciais dos objetos, para que se compreendessem os seus efeitos. A docência em matemática que aparece nos excertos bibliográficos acaba fazendo ressurgir essa tendência dual totalizadora como princípio identitário das coisas.

O mau jogador da docência em matemática, deste lance de dados que é a docência, de antemão conta com uma finalidade (resolver um problema didático-metodológico, resolver um problema de ensino ou de aprendizagem, por exemplo), e, por isso, lança os dados da docência por várias vezes a fim de capturar a repetição do melhor resultado, numa tentativa de

abstrair a regularidade e formar a Ideia modelo causal da docência, ao invés de contar com uma necessidade que afirma o acaso do lance. Em lugar de afirmar o acaso, conta com a repetição dos lances; em lugar de afirmar a necessidade, conta com uma finalidade; todas essas são operações do mau jogador. (DELEUZE, 1976, p.2)

A docência em matemática perspectivada no interior de propostas de Formação de Professores sugere ações que visam alguns efeitos na formação [para a docência] do licenciado(nda). Não se sabe definitivamente o que se define como docência em matemática, porém, há um senso comum que nos comunica seu sentido atual, sua imagem de pensamento.

[O que é] [Quem é] a docência em matemática

A identidade da docência decalca dualismos que a coloca no interior da lógica causal platônico-aristotélica. A forma docência-construtivista, por exemplo, pode ser mencionada nesse sentido porque prima por um “ensinar matemática” que “ouça a voz do aluno”, de modo que o professor seja responsável por examinar e conduzir as “construções matemáticas” (D’AMBRÓSIO, 2005, p.20) dos mesmos.

Docência-construtivista:

“[...] a construção do conhecimento dos alunos, com ampla oportunidade para os professores também reconstruírem seu próprio conhecimento.” “Os futuros professores devem analisar as soluções das crianças e tentar compreendê-las.” (D’AMBRÓSIO, 2005, p.23-27)

Segundo o excerto acima, não há como negar um primado do docente na docência, como causa da docência em matemática, como aquele responsável pela produção de efeitos na prática escolar, nas posições dos discentes (condutas), na aprendizagem dos mesmos, nas articulações metodológicas e didáticas entre teoria e prática, nas relações interdisciplinares com seus colegas parceiros, nas inventividades no ensino, na formação crítica e cidadã, na reflexão coletiva, etc. Pode-se arriscar dizer que não há docência sem docente, porém, fica bastante comprometido dizer que há docência sem discente, visto que estes são os sujeitos que se quer causar efeitos. Causa esta palavra, é sempre correlativa a efeito. Logo, docente, esta palavra, é sempre correlativa a discente; docência é sempre correlativa a docente; ao menos na perspectiva da lógica dual e causal das tradicionais filosofias da representação.

Quem é ou *O que é* a docência em matemática são questões que se tornaram relevantes para este artigo, mas não porque sejam boas questões de pesquisa. Questões de pesquisa como estas tendem a buscar a causa última e verdadeira do objeto investigado que mais se

caracterizam por questões próprias e de interesse da perspectiva das filosofias da representação. No entanto, apesar de não serem boas questões, movimentaram um interesse não pela causa, mas pela condição de emergência da imagem da docência em matemática da contemporaneidade.

Quem é a docência em matemática poderia se caracterizar por uma questão socrático-platônica, visto que se pretende reconhecer, dentre os pretendentes materiais, aqueles que são cópias mais ou menos semelhantes ao modelo e, assim, abstrair a Ideia da docência, ou seja, ascender à perfeição. Para que se selecione a linhagem pura da docência, deve-se fazer a prova ou a medida dos pretendentes, dos docentes, neste caso, por meio de uma comparação entre as imagens-cópias e as imagens-simulacros tentando, dessa forma, pensar a diferença entre eles, que é apenas pensada no jogo comparado de duas similitudes imitativas.

A distinção modelo-cópia existe apenas para fundar e aplicar a distinção cópia-simulacro, pois as cópias são justificadas, salvas, selecionadas em nome da identidade do modelo e graças a sua semelhança interior com este modelo ideal. A noção de modelo não intervém para opor-se ao mundo das imagens em seu conjunto, mas para selecionar as boas imagens, aquelas que se assemelham do interior, os ícones, e para eliminar as más, os simulacros. (DELEUZE, 2006a, p.184)

A docência em matemática, enquanto modelo prefixado ideal, possui suas verdades que pretendem funcionar como controles miméticos às ações dos docentes. Nesse sentido, a docência não se opõe ao mundo das imagens boas ou más, mas apenas funciona como uma boa medida para selecionar as imagens-ícones e excluir os simulacros, os falsos docentes. Por falsos pretendentes assumiremos aqueles que não se assemelham ao modelo de docência: os quais não compartilham ideias com seus pares, não contextualizam o ensino, não refletem sobre sua própria prática, não partem do concreto para o abstrato, não são colaborativos etc. O docente selecionado para compor a linhagem pura mantém, com o modelo, uma relação de identidade graças a sua semelhança exterior com este modelo ideal, mas apenas a docência não é outra coisa a não ser aquilo que ela é, ao passo que o docente é julgado por meio da razão segundo uma semelhança derivada. Apenas a docência mantém-se idêntica a ela Mesma. O docente *não é* a docência, contudo a docência é a causa do docente-cópia-ícone.

A diferença apenas é pensada, nesta perspectiva, entre dois pretendentes docentes em matemática, entre duas imagens imitativas mais ou menos semelhantes ao original e não entre o original e a cópia – que estão numa relação de semelhança e identidade. Não se trata de diferença corpórea do âmbito do concreto, mas de diferença interior entre docente¹ e

docente², pois há diferenças visto que um deles assemelha-se e mantém uma relação de identidade com o modelo e o outro não, é um fantasma, um tanto desregrado e descentrado numa distribuição nômade. Os docentes simulacros são a própria negação das cópias e do modelo, e devem ser exorcizados da seleção do que seja a linhagem pura da docência em matemática por razões morais e, na perspectiva socrático-platônica, foi tomada a decisão de subordinar a diferença às potências do Mesmo, do semelhante, da identidade. Para Deleuze, porém, a diferença entre a cópia e o simulacro é uma diferença de natureza, visto que “a cópia é uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança,” (DELEUZE, 2006a, p.417), mas ambas, imagens. A imagem-ícone-docente da docência é apenas aparentemente verdadeira, porque a verdadeira realidade da docência é transcendental: parte do universal ao particular.

Nos excertos de Formação de Professores, pode-se perceber que se prescrevem e se prefixam algumas regras de conduta para o docente a fim de que ele se assemelhe ao modelo Ideal de docência em matemática que possui identidade plena. A docência na educação básica, na educação superior, pode ser entendida como a atividade institucional de ensino do docente. No entanto, nem todas as atividades de ensino de docentes são julgadas “corretas”. Dentre estas atividades algumas se assemelham ao ideal e outras não. Por exemplo: quando pensamos em práticas docentes que são pautadas na transmissão de conhecimento, em aulas expositivas com imensas listas de exercícios do tipo “determine”, “calcule”, em aulas que não utilizam das tecnologias, em aulas conteudistas etc. Todos estes casos seriam reconhecidos como falsos pretendentes por apresentarem insuficiências, são cópias mal fundadas visto serem o desigual e o dessemelhante em relação com o modelo de docência em matemática. Portanto, a essência da docência não pode ser encontrada no docente, pois este perece no tempo e é variável, mas em si mesma: imutável, eterna, e Una. Trata-se da perspectiva da docência no rastro do esforço platônico para opor o cosmos ao caos, a forma à matéria, o limitado ao ilimitado, para impor semelhanças a uma matéria [atividade (docente)] rebelde, para fazer da matéria [atividade (docente)] a imagem e a semelhança de Deus (docência): “é a identidade superior da Ideia que funda a boa pretensão das cópias.” (DELEUZE, 2009, p.62)

Platão tentava disciplinar o eterno retorno, fazendo dele um efeito das ideias, isto é, fazendo que ele copiasse um modelo. Mas, no movimento infinito da semelhança degradada, de cópia em cópia, atingimos este ponto em que tudo muda de natureza, em que a própria cópia se transforma em simulacro, em que a semelhança, em que a imitação espiritual, enfim, dá lugar à repetição. (DELEUZE, 2006a, p.187)

O que é a docência em matemática se configuraria por uma questão aristotélica que pretende definir a docência. Há, nas bibliografias vigentes de Formação de Professores de Matemática, pouca vontade de definir o indeterminável, prova disso encontrada na dificuldade em localizar o que seja a docência em matemática no levantamento bibliográfico realizado. Supõe-se, portanto, que cada um conheça ao menos que cada pesquisador da área da Formação de Professores de Matemática saiba, sem conceito, o que significa docência. É como se houvesse um pressuposto subjetivo ou implícito que tem a forma de “todo mundo sabe, ninguém pode negar...” (DELEUZE, 2006a, p.190): premissas verdadeiras, primárias e indemonstráveis, para que se evite a regressão ao infinito.

Pelo método dedutivo aristotélico – diga-se o primeiro empirista – pretende-se chegar a uma generalização, à forma da docência em matemática, à substância, a partir da observação de casos particulares do mundo material, a partir do conhecimento de seres individuais que por serem substâncias sensíveis, não necessitam de definição nem demonstração em virtude de sua matéria ter o poder de ser e de não-ser (do particular ao geral, da matéria à forma, continuando com o dualismo). Para que haja generalização da docência em matemática, observa-se uma propriedade semelhante em vários indivíduos docentes em atividade, presume-se que, pela repetição das semelhanças, seja verdadeira para a espécie a que pertencem estes indivíduos. Os indivíduos docente¹, docente², docente³ etc, pertencem à espécie “docente” visto que assemelham-se pela repetição de particularidades: há alguns princípios explicativos que os determinam como tais (titulação acadêmica, formação pedagógica, atuação em sala de aula etc). Por dedução, portanto, pode-se dizer que outros indivíduos também pertencem a esta espécie “docente” porque há repetição do [de atributos] semelhante (mas não repetição diferencial).

A substância segunda (gêneros e espécies) é generalizada a partir de docentes particulares, porém os particulares docentes concretos não existem sem a forma docência. A espécie determina mais e diferencia mais um corpo de outro. O processo de diferenciação, nesta lógica aristotélica, está pautada na especificação. Só dos semelhantes se poderá ressaltar as diferenças, o que denota que a diferença definitivamente está aprisionada e submetida à identidade e à semelhança.

Por serem contingentes, as diferenças individuais do docente Fulano não são de interesse da perspectiva aristotélica porque não existe ciência demonstrativa do indivíduo e dos acidentes já que eles não existem como substância (mas como algo que pode se efetuar ou

não na substância), e esta lógica carrega a imagem da docência em matemática em seu rastro – os acidentes não integram a definição do ser. A diferença entre os seres, sobretudo entre as espécies, designa uma marca real e concreta nos corpos, é representável e verificável: é diferença específica.

Abaixo trazemos uma tipologia de docências que se configuram como propostas para a Formação de Professores de Matemática com o intuito de aperfeiçoar a atividade quotidiana institucional de ensino, em que frequentemente busca-se por atividades de reflexão em grupo de professores, atividade de compartilhamento de trabalhos entre colegas a fim de que a fim de que algumas características da docência sejam satisfeitas, atividades que se dizem colaborativas em que todos falam e todos escutam a todos, entre outras.

docência-coletiva: “Aprendemos que os professores precisam, na escola, de um tempo próprio para a reflexão coletiva fora da sala de aula. E esta é uma condição extremamente importante tanto para o desenvolvimento curricular, quanto para o crescimento profissional do professor.” (ESPINOSA; FIORENTINI, 2005, p. 172)

docência-compartilhada: “O grupo possibilitou que as professoras adquirissem uma multiplicidade de caminhos para o trabalho de sala de aula e, acredita-se, elas também possibilitaram às crianças essas multiplicidade. Deu-lhes também à sustentação nos momentos de dúvida e insegurança [...]” (NACARATO, 2005, p. 184)

No rastro da lógica aristotélica da observação de casos concretos de sucesso e insucesso, a partir da matéria em devir, pretende-se que o docente reconheça e classifique as semelhanças entre os seres e generalize e abstraia a forma da docência em matemática. É, entretanto, apenas uma forma a se individualizar e a se multiplicar, ou tantas formas quanto o número de indivíduos?

Talvez este seja um paradoxo ainda do presente, quando se percebe que a docência em matemática pretende-se generalizadora e segura. A causa da docência é procurada na matéria cambiante [em (atividades de) docentes], porém, não existe matéria sem forma e a forma docência não é cambiante. Pretende-se, nesse sentido, ir do particular ao geral, no entanto, como sempre, a docência em matemática pretende encarnar-se na matéria.

O destino da forma, tanto no pensamento platônico quanto no aristotélico, parece ser único: encarnar-se na matéria, e, ainda, entre forma e matéria há sempre uma relação de exterioridade e o indivíduo é sempre pensado como resultado da encarnação da forma na matéria. No entanto, é preciso compreender que o indivíduo é, antes, decorrente de um processo de individuação e não resultado da abstração entre dois termos separados artificialmente. “Para Simondon uma forma pura e uma matéria amorfa não existem, pois a

individualização exige a materialidade da forma, como uma moldagem.” (SIMONDON 1950, apud DAMASCENO, 2007, p.175) O molde como materialidade da forma funciona como condição da ideia e não como a causa enquanto forma pura, universal e genérica; e, ao mesmo tempo, a matéria não é totalmente amorfa, visto que ela apresenta uma informação em potência. (DAMASCENO, 2007)

É preciso inventar um conceito de docência em matemática que a liberte da lógica da dualidade e da causalidade, que liberte o docente da causa da docência, que liberte a docência das regras limitadoras da representação, que faça com que a docência em matemática se comporte como pensamento sem imagem, que tenha não uma causa formal, mas condições de aparecimento da materialidade da forma.

Imagem da docência em matemática contemporânea: docência-reposo

Intitulamos de Docência-reposo a imagem da docência em matemática contemporânea que emergiu da pesquisa bibliográfica. Ela pretende-se totalitária, Uma e segura pelo acúmulo de ‘n’ possibilidades: docência-crítica, docência-construtivista, docência-conformada, docência-lúdica, docência-reflexiva, docência-identidade, docência-interdisciplinar, docência-coletiva, docência-colaborativa, docência-compartilhada, docência-seja-lá-o-que-for etc. Mas como é possível denominar de “reposo”, tendo tantas possibilidades?

Necessário dizer que a Docência-reposo repousa suavemente sobre a imagem platônico-aristotélica das filosofias da representação. A essência, segundo essa perspectiva, é mediado pela identidade e determinado por um sentido primeiro que regula todas as experiências. Para que o ser seja fundado, deve-se estar atento a determinadas presenças de características na matéria cambiante que, pelo intermédio da inteligência, distribuem e hierarquizam a matéria. Desse modo, o ser é o efeito de uma causa - primeiro dos dualismos. (DELEUZE, 2006b, p.50) O efeito ou as identidades que o espaço apresenta ao entendimento são produtos semelhantes ao padrão. “Assemelhar significa uma referência primeira que prescreve e classifica. [...] A semelhança se ordena segundo o modelo que está encarregada de acompanhar e de fazer reconhecer.” (FOUCAULT, 1988, p.60)

A forma é a identidade da docência em matemática que pretende encarnar-se na atividade [de docentes]. Por tratar-se de uma identidade abstrata (incorpórea, atemporal e

imutável) – continuando com a dualidade –, esta encerra padrões que ordenam e hierarquizam as experiências assemelhando-as à referência prescrita.

O modelo identitário de docência em matemática, a partir das múltiplas identidades previamente sugeridas, serve de critério para se distinguir, definir e selecionar as atividades que assemelham-se ao modelo que se pretende ideal. A atividade docente, pois, só é docência na medida em que imitar o padrão – eis a eterna dualidade entre o ser e o não-ser. Duas metades da divisão que instauram o dessemelhante como a imagem degradada da diferença. Assim, há um primado da identidade no que seja o ser da docência na contemporaneidade, ou seja, nessa imagem de Formação de Professores de Matemática o ser da docência permanece idêntico a si mesmo ao longo do tempo e do espaço, e resta para o pensamento [do docente] a tarefa do reconhecimento: reconhecer a Ideia universal em cópias particulares; reconhecer a semelhança entre particulares e abstrair a generalidade.

O que se busca na Docência-reposo é proporcionar o conceito aos termos ou aos sujeitos, dos quais é ele afirmado. Os termos ou sujeitos não precisam ter uma relação de igualdade com o ser – nem conseguem, pois são de naturezas distintas; basta que tenham um sentido comum (senso comum) e um sentido primeiro (bom senso).

Com base na lógica dual e causal platônico-aristotélica, a imagem da Docência-reposo é uma forma que representa um movimento que estratifica e repousa sobre a matéria, como um dever docência, em que a repetição opera como generalidade e se estabelece em estados de coisas (ou formas) que se sucedem previsivelmente. Por isso, a docência em matemática pautada na premissa das múltiplas identidades é movimento cinematográfico, falso movimento, movimento que não cria novos presentes e sim cria alternância entre formas idênticas ao Mesmo conceito. Afinal, “com a imobilidade, mesmo indefinidamente justaposta a si mesma, não faremos nunca o movimento.” (BERGSON, 2005, p. 300)

O movimento cinematográfico ganha animação (BERGSON, 2005) na medida em que todas as fotografias, imagens estáticas se desenrolam num sucessivo, mas descontínuo movimento, a fim de tornar-se Uno pela totalização. As imagens estáticas da Docência-reposo – docência-crítica, docência-colaborativa, docência-seja-lá-o-que-for – também são imagens congeladas em coordenadas espaço-temporais que imitam sua própria lei e que ganham movimento por intermédio do conhecimento do docente. O conhecimento é de natureza cinematográfica.

Em vez de nos prendermos ao devir interior das coisas, postamo-nos fora delas para recompor artificialmente seu devir. Tomamos vistas quase instantâneas da realidade que passa e, como elas são características dessa realidade, basta-nos enfileirá-las ao longo de um devir abstrato, uniforme, invisível, situado no fundo do aparelho do conhecimento, para imitar o que há de característico nesse devir ele próprio.(BERGSON, 2005, p.331)

As instantaneidades da realidade que passam dizem respeito aos ‘n’ possíveis da docência em matemática, em que $n \rightarrow \infty$. Se ‘n’ são os possíveis, então não são necessariamente reais, mas possuem potencial de realização. Apenas realizam-se um por vez e, por isso, não coexistem no tempo, o que demarca a descontinuidade da perspectiva da Docência-reposo: ora realiza-se ‘docência-crítica’, ora realiza-se ‘docência-construtivista’, ora realiza-se ‘docência-colaborativa’, etc. A Docência-reposo possui uma extensão de instantâneos que não duram, são tempos presentes da atividade docente e representam apenas tempos especializados numa sucessão interrupta.

A Docência-reposo desconsidera que estes instantâneos poderiam extrapolar a previsibilidade de sua própria lei, de sua própria curvatura, constituindo outras linhas de força para a docência em matemática. Esses instantâneos que escapam à curva seriam a imagem da diferença, a imagem sem semelhança.

As quatro ilusões da filosofia da representação submetem a diferença a um lugar maldito de negação ao modelo ou de insuficiência de características, porém, o “processo de diferenciação” (DELEUZE, 2012) não está entre dois presentes previsíveis, entre extensos que se assemelham, entre semelhantes: afinal, “só o que se parece difere” (DELEUZE, 2009)? A diferença apenas escapa de ser um conceito reflexivo para tornar-se catastrófico na medida em que designa “rupturas de continuidade na série das semelhanças” ou “falhas intransponíveis entre estruturas análogas.” (DELEUZE, 2006a, p.65) O conceito de diferença na Docência-reposo se contenta “em inscrever a diferença na quase-identidade dos conceitos determináveis mais gerais”. (DELEUZE, 2006a, p.64)

Cabe ao docente, enquanto causa da Docência-Repouso, uma boa vontade para reconhecer: inaugura-se a tratativa de que ‘a culpa da docência é do docente’. Para este artigo, todavia, pensamento difere de [re]conhecimento e de reflexão, visto que estes últimos são conscientes e voluntários. Com as filosofias da diferença, “Pensamos sem o saber, até contra os saberes; e que, por isso, pensar é um ato involuntário, seja no seu surgimento seja no seu criar. [...] pensar é uma experiência de raridade.” (CORAZZA, 2012, p.3)

A repetição-reprodução, pelo docente, das 'n' possibilidades docência-lúdica, docência-colaborativa, docência-seja-lá-o-que-for, visam à repetição do Mesmo conceito de docência – Docência-Repouso –, através da reprodução de semelhanças imitativas ou através da cópia com o modelo *a priori*. Portanto, as múltiplas identidades não garantem o movimento da docência em matemática, são apenas seus possíveis previsíveis que não a fazem variar.

E o que faz a docência em matemática variar, se não o docente? A aula, o caos, as singularidades selvagens.

Última atualidade da forma da docência em matemática

O discurso teórico contemporâneo da Formação de Professores, e por consequência deste enredamento, dos docentes desta disciplina encontram-se frequentemente num anseio de tornar a docência uma ciência, ou seja, um dado objetivo passível de ser estudado e domesticado. A racionalidade platônico-aristotélica da Docência-repouso mostrou um pouco deste anseio de captura na medida em que estabelece formas docências-sejam-lá-o-que-for que funcionam como modelos a serem alcançados e a serem repetidos. O aprisionamento da docência em formas especificadas pelo pós hífen (docências-sejam-lá-o-que-for) comprova sua vontade de desacelerar para dar limite ao devir e determinar soluções a partir de necessidades que considera útil e acaba por retirar essas constantes de variáveis e fixá-las em instantaneidades (docência-lúdica, docência-colaborativa etc.). A repetição e a alternância destas determinações representariam o que seja o todo da docência: uma atividade passível de ser reconhecida e reproduzida pelo docente. A racionalidade imposta pela Docência-repouso tenta fazer frente àquilo que é problema e que escapa da representação e das formas repouso previamente estabelecidas como ideais. Fazer frente significa servir como boa medida para regular a atividade docente, servir como modelo a ser imitado. Sugere, para o docente, repetir a regularidade.

Na perspectiva da Docência-repouso existe um erro lógico: pretende-se eternizar a docência em matemática pela repetição-reprodução de suas soluções (formas asseguradas pelo pós-hífen). No entanto, não são as soluções que persistem e que duram, mas o problema. O problema é que persiste. Prova disso, é que há sempre outra nova necessidade de solução especificada pelo pós-hífen. Docência-lúdica, docência-crítica, docência-coletiva, etc. não são

soluções enquanto criações, mas instantaneidades congeladas que não resolvem definitivamente o problema da docência, sendo apenas possibilidades irreais. Porém, “Para Bergson, criação não é escolha entre possíveis pré-estabelecidos, mas é invenção do novo, do que não preexistia a sua realização”.(COELHO, 2004, p. 241) As docências-sejam-lá-o-que-for são os ‘n’ infinitos possíveis da Docência-reposo que preexistem à própria realização; a atividade do docente, contudo não possui diferencialidade na medida em que repete estas formas estacionárias, porque parte do assemelhamento com a identidade instituída e se constitui apenas pela representação da docência. O docente da reconhecimento e da Docência-reposo, portanto, é aquele capaz “de amainar o caos do mundo, no sentido de minimizar seus efeitos. Amainar o perigo de uma vida sem referência, sem essência, sem alvo.” (PEREIRA; BELLO, 2011, p. 101)

A Docência-reposo pretende-se diferencial por alternância entre distintos instantâneos não coexistentes: as múltiplas identidades. Porém, de que modo se pode querer movimento a partir de repetição de imobilidades? Há um falso movimento interrompido e descontínuo da forma da docência em matemática instituído nessa racionalidade platônico-aristotélica, em que o todo da docência pretende ser reconstituído por suas partes, no entanto, pela soma de suas partes não se consegue estabelecer o todo. Então, o que se faz é especificar cada vez mais a matéria a fim de dar conta do todo. Entre uma determinação e outra, porém, há um “entre”, um intervalo, que assegura sua impossibilidade de completude.

As infinitas especificações que se configuram como soluções para a docência em matemática, determinadas pelo pós-hífen, são resultado de uma tentativa de dar conta da diferença. Quando se depara com a diferença, captura-a em nova instantaneidade, a fim de que esta diferença seja regulada num futuro previsível. Por isso, existem essas muitas tentativas de estagnações da forma da docência, visto que se percebe que as imprevisibilidades que se sobressaem são consideradas o mal da docência, o negativo da atividade docente, aquilo que deve ser expurgado ou anulado ou limitado em uma nova forma segura e tranquila. No entanto, esta racionalidade apolínea que tenta encontrar e atingir a ordem e o equilíbrio, apenas causa aflição à atividade docente, pois concentra-se naquilo que a docência não é: ordenada.

As ‘n’ formas objetivadas no processo da Docência-reposo prescrevem um código de conduta que antecipa a própria experiência e inevitavelmente recai na identidade, na fixidez do código e da experiência psicológica. “A identidade é então colocada no estado final

indiferenciado, é oposta à diferenciação do estado inicial.” (DELEUZE, 1976, p.32) É a inauguração da repetição-reprodução do Mesmo na docência em matemática. Mesmo conceito, a partir do mesmo código previsível – a generalidade. A Docência-reposo assume o caráter, que é próprio da ciência, de querer prever os resultados da atividade docente, como se tudo estivesse na dimensão do possível. Pretensão de previsibilidade porque se sabe a docência-seja-lá-o-que-for que se quer produzir, se sabe qual é a forma final desejada. Não se trata, pois de um processo de Formação de Professor de Matemática que virá a ser algo novo, em devir, mas apenas reprodução de velhas necessidades e finalidades, cumprindo o dever.

Referências

- BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.
- COELHO, Jonas Gonçalves. Ser do tempo em Bergson. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 8, n. 15, p. 233-246, mar./ago., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n15/a04v8n15.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo da Infância e Infância do Currículo: uma questão de imagem. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012. p. 25-38.
- DAMASCENO, Veronica. **Notas sobre a individuação intensiva em Simondon e Deleuze. O que nos faz pensar**, PUCRIO, n. 21, p. 169-182, maio, 2007. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/notas_sobre_a_individuacao_intensiva_em_simondon_e_deleuze/artigos173186.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- D’AMBRÓSIO, Beatriz S. Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 20-32.
- DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **A Ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006b.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

ESPINOSA, Alfonso Jiménez; FIORENTINI, Dario. (Re)significação e reciprocidade de saberes e práticas no encontro de professores de matemática da escola e da universidade. In: FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 152-174.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FORNAZARI, Sandro Kobol. O bergsonismo de Gilles Deleuze. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 27, n. 2, p. 31-50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n2/v27n2a03.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

NACARATO, Adair Mendes. A escola como lócus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p.175-195.

PEREIRA, Nilton M.; BELLO, Samuel Edmundo L.. Pensando as artes de si e a produção da diferença em Michel Foucault. In: MONTEIRO, Silas (Org.) **Caderno de notas 2: rastros de escrituras**. Canela: UFRGS, 2011. (Coleção escrituras).

SANTOS, Suelen A.. **Experiências narradas no ciberespaço: um olhar para as formas de se pensar e ser professora que ensina matemática**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/21385>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

SANTOS, Suelen A.. **Docen^{ci} ação: do dual ao duplo da docência em matemática**. Porto Alegre: UFRGS, 2015, 189 f. Tese (Tese em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHÖPKE, Regina. **Dicionário Filosófico: conceitos fundamentais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel E. L. A docência-pesquisa em movimento no PIBID. In: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo L. (Org.). **Iniciação à Docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

Submetido em abril de 2017

Aprovado em maio de 2017

