

## Identidade e representação na docência em Matemática: contribuições da filosofia da diferença

Identity and representation in the teaching in Mathematics: contributions of the philosophy of difference

Suelen Assunção Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como problemática pensar nos efeitos da representação na formação identitária da docência contemporânea. Aproxima-se das contribuições teóricas de Deleuze, Foucault, Bergson e de outros teóricos das filosofias da diferença para pensar as linhas discursivas que constituem a docência em matemática. Mostra-se, a partir de discursos teóricos da área da Formação de Professores, que a forma da docência que se atualiza na contemporaneidade é carregada por um discurso dual da vida, do mundo e do humano. 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 antagonísticos e de imposição de significados. Mostra-se, sobretudo, que o que se denominou de Docência-reposo é um fenômeno identitário cujo desdobramento se dá na formação inicial de professores e que, mesmo que haja 'n' possibilidades identitárias, a docência permanece assemelhando-se a um modelo universal ou geral, permanece na perspectiva de um falso movimento.

**Palavras-chave:** Docência; Identidade; Diferença; Representação; Matemática.

**Abstract:** This issue approaches the effects of representation on the identity formation of contemporary teachers. It considers theoretical contributions by Deleuze, Foucault, Bergson and other theorists of philosophy of difference to think about the discursive lines that constitute Teachers in mathematics. From theoretical discourses in the area of Teacher Education, it shows that teaching in contemporaneity is laden with a dual discourse about life, the world and the human. It was necessary to revisit the philosophies of representation, particularly the Platonic-Aristotelian thought to show that the dual logic of teaching in mathematics has inherited many of its antagonistic assumptions and meaning impositions from the representation. Above all, it evidences that both what has been called Quiescent Teaching is an identity phenomenon whose effect occurs in the early teacher education and, despite the existence of n identity possibilities, Teachers still follow a similar universal or general model, thus remaining in the perspective of a false movement.

**Keywords:** Teachers; Identity; Difference; Representation; Mathematics.

### Identidade e representação

Apesar de a docência em matemática 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 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

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS. E-mail: [suelenass@me.com](mailto:suelenass@me.com)

da representação impera. 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; LOPEZ BELLO, 2013, p. 22)

O extremo diferente, sejam estes os docentes em matemática, em história, em geografia, em português, sejam em multiplicidades extensas, conduz à identidade abstrata da docência, qual seja, a imagem do ensinar, do transmitir, do compromisso com a verdade (SANTOS; PINTO, 2012, p. 3). 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 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. A representação, seja ela finita, seja 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).

Com base em análise bibliográfica em livros da área da Educação, mais especificamente naquelas ligadas à Formação de Professores, 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.

A partir da perspectiva da filosofia da diferença deleuziana, este texto problematiza a identidade da docência, ou ainda, as 'n' possibilidades da docência que vêm sendo sugeridas em meio ao discurso educacional: docência-reflexiva, docência-crítica, docência-colaborativa, docência-construtivista, docência-seja-lá-o-que-for (SANTOS, 2015). Considera que não se pode apenas pensar a docência na perspectiva daquela que antecipa o presente da experiência, que prescreve, normatiza e generaliza a conduta e recai e permanece fixa na identidade, não nesse repouso. Mas sim, numa docência em movimento não limitada por formas previamente instituídas que seriam apenas passíveis de reconhecimento.

O pensamento dual corrobora a tradição filosófica da representação platônico-aristotélica, e a docência possui linhas de saber que também a tendenciam a alternar-se por dois extremos diferentes: ora repousando em 'a', ora em 'não-a'. 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 e acaba, por sua vez, funcionando como

## Identidade e representação na docência em Matemática: contribuições da filosofia da diferença

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, sabe-se o que pode e o que deve ser dito e realizado, os falantes que nele estão inseridos se reconhecem porque as significações lhes são naturalizadas e óbvias. Portanto, pode-se dizer que os atos sugeridos pela docência 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-espço.

### Docência e suas ‘n’ possibilidades

Quando se reflete sobre a docência e sua realização, costumeiramente, pensa-se em ‘n’ possibilidades (SANTOS, 2015): docência-construtivista, docência-lúdica, docência-reflexiva, docência-crítica, docência-interdisciplinar, docência-analítica, docência-colaborativa, docência-pesquisa, docência-compartilhada, docência-coletiva, docência-tecnológica, docência-tradicional, enfim, docência-identitária (SANTOS; PINHEIRO, 2013), docência-seja-lá-o-que-for. Estas unidades totalitárias, que visam a dar sentido à ação docente, foram construídas a partir de análise bibliográfica em livros da área da Educação, mais especificamente, da área da Formação de Professores, em que -se agruparam, por recorrência discursiva, excertos que enunciavam o que seja ou espera-se que seja a docência. Portanto, as unidades totalitárias acima mencionadas foram criadas a partir da regularidade discursiva.

Pode-se dizer, ainda que precocemente, que as ‘n’ possibilidades para a docência reproduzem-se como formas limitadas, como formas que estagnam o movimento da docência ou, seria mais lógico dizer o contrário, que as ‘n’ possibilidades da docência são as formas que a fazem variar?

“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, garimpado em bibliografia da área da Formação de Professores de Matemática, a docência pode vir a ser ou não; ela é possível, mas não necessariamente real. A docência carrega seus possíveis que não são necessariamente existentes, pois podem ou não se realizar.

Não se pode dizer que o possível da docência 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 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 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, portanto, já é dual: 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. 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 anunciada, 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 buscaram, na metafísica clássica, as causas últimas essenciais dos objetos, para que se compreendessem os seus efeitos. A docência que aparece nos excertos bibliográficos acaba fazendo ressurgir essa tendência dual totalizadora como princípio identitário das coisas.

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

O contemporâneo PIBID<sup>1</sup> – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – pode ser

## Identidade e representação na docência em Matemática: contribuições da filosofia da diferença

considerado um programa que vincula o conceito de docência à Formação Inicial de Professores. Para que o licenciando aprenda o que seja a docência (em matemática, em história, em literatura etc), a ele é proposto um Programa de Iniciação à Docência, em que algumas finalidades são importantes de serem previamente desenvolvidas, durante sua própria formação inicial, a fim de alcançar um “aperfeiçoamento” e um “enriquecimento”. Ou seja, a fim de alcançar um “melhor” resultado probabilístico de futuro [na docência]. Dentre as finalidades da [iniciação à] docência, está o “enriquecimento” na “formação prática” do licenciando (este, por sua vez, principal figura do PIBID) que, sugere-se, está contido no ambiente da prática escolar e, nem tanto, talvez, no seu inverso – o conhecimento acadêmico teórico de conhecimentos específicos da área de formação e de conhecimentos didáticos e pedagógicos. Recomenda-se, portanto, que o “aperfeiçoamento” do docente em direção à docência seja dado pela totalização do conhecimento teórico disciplinar (em matemática, em história, em literatura, etc.) e do conhecimento prático institucional escolar (percebido como carente e, por isso, o PIBID propõe a parceria universidade - escola). A docência, nesse caso, pretende-se uma por sucessivas adições de ‘n’ parcelas previamente possibilitadas pela formação discursiva numa lógica totalitária e dual que segue o rastro das filosofias da representação. Inserir o licenciando no cotidiano escolar possibilitará experiências metodológicas, reflexivas, tecnológicas, lúdicas, interdisciplinares, entre outras, que poderão auxiliá-lo em sua constituição docente, no sentido de que estas experiências servirão como modelo ou premissa para outras [futuras] experiências da docência. Obviamente, pois, não se pode começar a vida da docência sem imitar a matéria, sem tomar emprestadas as formas precedentes; porém, esta será simplesmente uma vida da docência possível, contra a qual se quer lutar, a fim de se conhecer a realidade da docência.

O PIBID prevê a inserção do licenciando na prática institucional escolar no intuito de propiciar a superação de problemas identificados no âmbito do ensino e da aprendizagem, sugerindo que o licenciando desenvolva novas estratégias didático-metodológicas para ultrapassá-los. Os problemas, no caso da docência, tanto dizem respeito ao docente que [mal] ensina, quanto diz respeito ao discente que [mal] aprende. Dizem respeito, de um modo geral, à própria atividade da docência que é fugidia e imprevisível.

Ainda vale destacar que a docência não é definida no interior dos editais do PIBID nem mesmo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura<sup>2</sup>. A docência vem do latim “*Docens*”, que significa “aquele que ensina”, e de “*Docere*”, que significa ensinar. Portanto, sabe-se que, quando se fala sobre iniciação à docência no âmbito da Formação de Professores, privilegia-se, como papel principal (conforme bem mencionado no PIBID), o docente como causa da docência. No entanto, apesar de não haver uma definição precisa, pode-se entender a docência como a tarefa quotidiana escolar do docente.

Há docência na presença de docente, de discente, de prática escolar, de ensino, de aprendizagem, de teoria, de prática etc. No entanto, há um primado do docente na docência. A docência é a atividade ou é o exercício do docente que pretende o ensino e a aprendizagem, por intermédio de articulações entre teoria e prática, entre outras articulações interdisciplinares, por exemplo. Quem é a docência pode ser reconhecida pelo assemelhamento de suas partes ao modelo Ideal de docência que se pretende perfeita. O que é a docência pode ser generalizada e abstraída a partir das semelhanças entre os termos que compõem a sua extensão.

## Dualismos e a docência

A identidade da docência decalca dualismos que a colocam no interior da lógica causal platônico-aristotélica. A forma docência-construtivista 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 alunos.

### Docência-construtivista:

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

“Os futuros professores devem analisar as soluções das crianças e tentar compreendê-las.” (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 27)

Segundo os excertos acima, extraídos de bibliografias da área da Formação de Professores em Matemática, 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 alunos, 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 em que se quer causar efeitos. Causa, palavra sempre correlativa a efeito. Logo, docente, palavra 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 caracteriza 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 na 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, enquanto modelo prefixado ideal, possui suas verdades que pretendem funcionar como



## Identidade e representação na docência em Matemática: contribuições da filosofia da diferença

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 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 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 ao modelo de docência que se pretende Ideal e de onde derivam os verdadeiros pretendentes. 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 cosmo 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 se configuraria por uma questão aristotélica que pretende definir a docência. Há, nas bibliografias vigentes de Formação de Professores, pouca vontade de definir o indeterminável, prova disso encontrada na dificuldade em localizar o que seja a docência no levantamento bibliográfico realizado. Supõe-se, portanto, que cada um conheça ao menos que cada pesquisador da área da Formação de Professores 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, pretende-se chegar a uma generalização, à forma da docência, 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 de demonstração em virtude de sua matéria ter o poder de ser e de não-ser (do particular ao geral, da matéria à forma). Para que haja generalização da docência, 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 docente<sup>1</sup>, docente<sup>2</sup>, docente<sup>3</sup> etc. pertencem à espécie “docente” visto que se assemelham 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) não existe fora do corpo material e são os únicos predicados a exprimir a substância primeira. Elas são generalizadas 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 docência 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.

Como propostas para a Formação de Professores com o intuito de aperfeiçoar a atividade quotidiana institucional de ensino, frequentemente, busca-se por atividades de reflexão em grupos de professores, atividade de compartilhamento de trabalhos entre colegas a fim de que a dimensão interdisciplinar seja



## **Identidade e representação na docência em Matemática: contribuições da filosofia da diferença**

satisfeita, atividades que se dizem colaborativas em que todos falam e todos escutam a todos, entre outras.

Docência-reflexiva: “O processo de (re)significação de saberes, ideias e práticas pode ser observado nos encontros do Grupo de Sábado a partir de perspectivas diferentes, as quais estão estreitamente relacionadas ao lugar social e cultural que cada um ocupa. Os acadêmicos, buscando fazer sínteses e sistematizações, e os professores escolares produzindo reflexões e (re)significações sobre o que sabem e fazem na prática cotidiano.” (ESPINOSA; FIORENTINI, 2005, p. 171)

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 multiplicidades. Deu-lhes também a sustentação nos momentos de dúvida e insegurança [...]” (NACARATO, 2005, p. 184)

A partir 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 a forma da docência. 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 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 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 individuação 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 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 se comporte como pensamento sem imagem, que tenha não uma causa formal, mas condições de aparecimento da materialidade da forma.

### **Docência-reposo: identidade e diferença**

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. O enunciado se exerce sobre

tudo e todos e faz, por consequência, com que apareçam os conteúdos, as estruturas, a linguagem e o sentido.

Os enunciados não são as palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposições, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no ‘diz-se’, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem. (DELEUZE, 2006b, p. 29)

A partir de frases, palavras e proposições, extraíram-se os enunciados do discurso teórico da docência, a fim de remontar a imagem da docência que funciona como matriz de sentido que normatiza e normaliza as condutas dos corpos envolvidos em tal ação. Também se pretendeu determinar as linhas de saber que se comportam como regras do jogo de significações envolvidas neste 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 é o que precisamos para pensá-la. Não se trata de encontrar tal imagem no discurso teórico, mas de fazer aparecer, ou ainda, de fabricá-la.

Não se buscou determinar uma solução verdadeira para a problemática da docência, pois a verdade é histórica e problematizada no interior da perspectiva pós-estruturalista, mais especificamente, no interior da pesquisa junto às filosofias da diferença. 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, pelo “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, e coloca sob suspeita as atuais e rígidas imposições de sentido que vêm sendo sugeridas pelas bibliografias vigentes em Educação.

A partir de levantamento bibliográfico em livros na área da Educação cuja temática é a Formação de Professores, percebeu-se que a docência é formada por um sistema de enunciações pautado na lógica da tradicional e ocidental filosofia da representação, visto que é formado por enunciados que remontam um discurso dual da vida, do mundo e do humano, em que impera a lógica da causa – efeito, em que o mundo dos objetos é diferente do mundo da racionalidade, no qual distingue e hierarquiza o corpo e o pensamento, que pretende totalizações, generalizações e universais, que considera que o ideal representa o real, e que, portanto, a teoria representa a prática. A lógica da filosofia da representação, conceituada por seus primeiros intercessores (Platão e Aristóteles), arrasta para seu rastro a prática discursiva da docência.

A Docência-reposo é a imagem que emergiu da pesquisa bibliográfica. Ela pretende-se totalitária, Una e segura pelo acúmulo de ‘n’ instantaneidades: 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.

## Identidade e representação na docência em Matemática: contribuições da filosofia da diferença

Necessário dizer que a Docência-reposo repousa suavemente sobre a imagem platônico-aristotélica das filosofias da representação: esta que significa a metafísica por meio de seu sinônimo de ontoteologia, que subordina a diferença às potências do Uno, às relações do Análogo, às similitudes do Semelhante e à identidade do Mesmo, por intermédio de seu método da divisão. O ser, 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, 2006c, 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 que pretende encarnar-se na atividade [de docentes]. Por tratar-se de uma identidade abstrata (incorpórea, atemporal e imutável) – continuando com a dualidade –, encerra padrões que ordenam e hierarquizam as experiências a assemelharem-se à referência prescrita.

O modelo identitário de docência serve de critério para se distinguir, definir e selecionar as atividades que se assemelham 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, 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 é movimento cinematográfico, falso movimento, movimento que não cria novos presentes, e sim, cria 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, desenrolam-se 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 imi-

tam 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 que  $\infty \rightarrow \infty$ . 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-constructivista’, 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 espacializados 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. 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-Reposo, 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. “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-Reposo –, através da reprodução de semelhanças imitativas ou através da cópia com o modelo *a priori*. A repetição-reprodução das ‘n’ possibilidades repercutiu-se necessária para mostrar as amarras da linguagem e para criar novas visibilidades a estes repousos da docência.

### Última atualidade da forma da docência

O discurso teórico contemporâneo da Formação de Professores, e por consequência deste enredamento, dos docentes desta disciplina encontra-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-reposo 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-reposo tenta fazer frente àquilo que é problema e que escapa da representação e das formas repousos 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-reposo, existe um erro lógico: pretende-se eternizar a docência 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 recongnição 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 diferenciar por alternância entre distintos instantâneos não co-existent. De que modo, porém, pode-se querer movimento a partir de repetição de imobilidades? Há um falso movimento interrupto e descontínuo da forma da docência 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, determinadas pelo



pós-hífen, são resultado de uma tentativa de dar conta da diferença. Quando se depara com a diferença, captura-se 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. 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 que virá a ser algo novo, mas apenas de reprodução de velhas necessidades e finalidades.

## Referências

- BERGSON, H. **A Evolução criadora**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.
- COELHO, J. G. 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, S. M. Currículo da Infância e Infância do Currículo: uma questão de imagem. In: PARAÍSO, M. A.; VILELA, R. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012. p. 25-38.
- DAMASCENO, V. 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](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, B. S. Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 20-32.
- DELEUZE, G. **A Ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006c.
- DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006b.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.



## Identidade e representação na docência em Matemática: contribuições da filosofia da diferença

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

FORNAZARI, S. K. 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, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

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

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

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

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

SANTOS, S. A.; PINHEIRO, J. M. Análise de discursos em educação matemática: revista Nova Escola constituindo identidades docentes. In: SANTOS, B. P.; SANTOS, S. A. (Org.). **Educação Matemática: Prática, teoria, reflexão – Questões para pensar**. Curitiba: CRV, 2013. p. 79-91.

SANTOS, S. A.; PINTO, A. Aristóteles e Wittgenstein: do sentido e significado da lógica. **Em teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 3, n. 3, 2012. Disponível em: <[http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/78/pdf\\_13](http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/78/pdf_13)>. Acesso em: 03 ago. 2013.

SANTOS, S. A. **Docen ci/ç 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.

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

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

(Endnotes)

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID: Apresentação**. [entre 2007 e 2015]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 15 jun. 2014

<sup>2</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. 2002. Despacho do Ministro em 4/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 5/3/2002, Seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1302.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.