



## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM QUESTÃO: ALGUNS DESLOCAMENTOS

### QUESTIONING THE FORMATION OF TEACHER OF MATHEMATIC: SOME DISPLACEMENTS

Bruna Dias de Carvalho<sup>1</sup>

**Resumo:** O disposto artigo propõe uma discussão acerca da formação de professores de matemática. Inicialmente, exponho uma visão humanista, pitagórica e platônica da formação, como é vista por alguns autores: formação inicial e continuada, e a predominância do método cartesiano na formação de matemática com o intuito de alcançarem o professor de matemática ideal. Após, faço uma crítica breve em relação à formação inicial e continuada; sobre a idéia de Descartes bastante utilizada no espaço acadêmico – responsabilizado pela formação de licenciados em matemática –; e ponho em debate, com tais autores humanistas, Nietzsche e Deleuze, onde irei roubar conceitos como *devenir*, *Bildung*, tornar-se o que se é, entre outros, e pinçar linhas de fuga utilizadas por Descartes para temperar essa discussão. E, como novas aberturas, disponho caminhos alternativos para se pensar o tornar-se educador matemático. O começo dos meus estudos sobre formação de professores de matemática originou-se do projeto de pesquisa em iniciação científica *Espaço Escolar: a escola como espaço de formação do professor de matemática* que se iniciou em 2006 com o apoio do CNPq e da FAPEMIG, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Sônia Maria Clareto, e tal estudo é seguido, com outras abordagens, na pós-graduação.

**Palavras-chave:** Educação Matemática, Subjetividade, Formação de Professores, Deleuze, *Bildung*.

**Abstract:** The present article proposes a discussion about the formation of teachers of Mathematics. At the beginning I present a humanistic, Pythagorean and Platonic vision of the formation, as seen by some authors: initial and continuous education and the predominance of the Cartesian method in the formation of Mathematics aiming at the ideal teacher of Mathematics. Following that I criticize briefly the initial and the continuous formation based on Descartes' idea which is largely used in academia – responsible for the formation of teachers of Mathematics – and I contrast with humanist authors such as Nietzsche and Deleuze who offered me concepts such as *coming to be*, *Bildung*, *self becoming*, among others, and leaks used by Descartes to increment this discussion. As new openings, I propose alternative ways to think the formation of Mathematics Educator. My initial studies about the formation of teachers of Mathematics were set on the scientific research project *School Space: the school as a space of the formation of the teacher of Mathematics*, started on 2006

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora, graduada no curso de Licenciatura em Matemática pela mesma instituição, Minas Gerais, membro do Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia – NEC. Orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria Clareto (bd\_carvalho@yahoo.de)



fomented and sponsored by CNPq and FAPEMIG, coordinated and oriented Professor Sônia Maria Clareto and continued with other approaches in my graduated course.

**Key-words:** Nietzsche, Deleuze, *Bildung*, Mathematics Education, Subjectivity, Teachers Formation.

### *Um histórico*

*Quem o conhece, a este que baixou  
seu rosto, de um ser até um segundo ser,  
a quem apenas o veloz passar das páginas plenas  
às vezes interrompe com violência?*

*Nem sequer sua mãe estaria segura  
se ele é aquele que ali lê algo, mergulhado  
em sua sombra. E nós, que tínhamos horas,  
que sabemos de quanto se dissipou*

*até que, com esforço, ergueu o olhar?  
carregando sobre si o que, abaixo, no livro,  
acontecia, e com olhos dadivosos, que ao invés  
de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto:*

*como crianças caladas que jogavam sozinhas  
e de pronto vivenciam o existente;  
mas seus traços, que estavam ordenados,  
ficaram alterados para sempre.<sup>2</sup>*

As primeiras iniciativas de se criarem espaços para formação dos professores leigos<sup>3</sup> concretizou-se somente com a Revolução Francesa, criando as escolas normais a cargo do Estado. Encontrando campo favorável no século XIX quando, paralelamente com a consolidação dos Estados Nacionais e a com a implantação dos sistemas públicos de ensino, ampliam-se o número de escolas normais.

Problemas foram encontrados para selecionar o corpo docente destas escolas e para selecionar também o corpo discente, já que a procura por cadeiras nas escolas normais era elevada e o número de escolas reduzido<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Rilke, *A outra parte dos Novos Poemas*.

<sup>3</sup> Utilizando no sentido de não terem conhecimentos práticos para lecionar. Essas escolas reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão apenas do método Lancaster, onde, segundo Decisão do Governo em 29/04/1823, exige que cada Província envie à Corte “um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Oficiais Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão para aprenderem o mencionado método, e poderem, voltando à sua Província, dar lições não só aos seus irmão d’armas, mas ainda às outras classes de cidadão” (Decisão nº69 – Guerra).

<sup>4</sup> Vide Tanuri, 2000.



Esses cursos de formação de professores teriam duração de três anos, onde os discentes aprenderiam: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira)<sup>5</sup>.

Ou seja, já no século XIX, visavam o início da formação do professor nas Escolas Normais e nas licenciaturas. A formação continuada era deixada para os programas e cursos de professores.

Pensando ainda com a idéia do professor como sendo o detentor do conhecimento e os alunos meros receptores, existia ainda a problematização se os professores seriam ou não integrantes da classe trabalhadora:

Sim, porque estes [os professores] estão submetidos a um processo de proletarianização que, se não perfeitamente configurado, está em pleno desenvolvimento. Por outro lado, somente o assalariamento não caracteriza um membro da classe trabalhadora. Um trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. O professor, mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de uma certa autonomia e, em muitos casos, não é substituído pela máquina. (HYPOLITO, 1997, p.44)

Não apenas o professor era visto como detentor de um *status quo*, as ciências também podem ser vista desta maneira, principalmente a Matemática. No século XIX, há uma ruptura entre conhecimento científico e não-científico, havendo uma total separação entre natureza e ser humano. O conhecimento científico se desenvolve com o intuito do homem ser o senhor e o possuidor da ciência, o conhecimento científico despreza qualquer qualidade intrínseca do objeto, afere-se apenas pelo rigor que não puder ser quantificável é irrelevante para a ciência moderna.

Para compreender completamente o mundo, já que a mente humana não é capaz de uma problematização totalitária, seria necessário fragmentar em partes. Isto é, “dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas partes quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las”. (Descartes, 1989, p.44)

A fragmentação das partes para total compreensão expande-se além dos problemas acerca do entendimento do mundo, ele está presente também

Platão nasceu em Atenas, em 427 a.C., e morreu em 347 a.C. Recebeu a educação clássica dos jovens atenienses, sendo preparado fisicamente para os jogos e para a guerra. Aprendeu a música e a literatura de seu tempo. Frequentou os sofistas para adquirir as habilidades da retórica, necessárias à participação da vida política na cidade, como era comum aos filhos dos cidadãos livres. Começou a fazer parte do círculo de Sócrates em Siracusa, com aproximadamente 20 anos de idade, tornando-se então seu discípulo. Com essa idade, conheceu também alguns jovens pitagóricos, estabelecendo com eles laços de amizade, ocasião em que, provavelmente, tomou contato com o pensamento de Parmênides. (PAGNI e SILVA, 2007, p.34)

<sup>5</sup> Moacyr, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Editora Nacional, v.1, p.232, 1939.

no ensino de Matemática em Institutos de Ensino Superior, ou seja, em espaços de formação dos professores, mesmo estando nós, hoje, em pleno século XXI.

### ***Uma concepção cartesiana da formação***

*A educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma que não existe, como se introduzisse a vista em olhos cegos. [...] A educação seria [...] a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso.<sup>6</sup>*

Nos tempos atuais, vários professores de matemática sentem-se culpados pelo fracasso escolar e atribuem tal fraqueza a sua má formação. Crêem que para melhorar o seu desempenho, facilitar a aprendizagem dos alunos, encontrar explicações para todos os seus conflitos, seja necessário uma compreensão mais profunda da matemática acadêmica. Entender os axiomas, demonstrar os teoremas e provar os contra-exemplos são vistos como pré-requisitos para ser um professor ideal. Professor esse responsável pela salvação de seus alunos da irracionalidade. Seria esse professor, já com o conhecimento acumulado pela utilização do método cartesiano<sup>7</sup>, já com a formação ideal, o responsável pela transmissão do conhecimento certo e indubitável, pelo mesmo método que aprendeu tal conhecimento, ao aluno. Organizaria logicamente as idéias dos alunos que se encontram ainda na confusão de seus sentidos, pois fazendo-os entender a Matemática, ciência tal que cedeu seus caracteres geométricos para escrever o livro da natureza, irá elevá-los a um nível mais alto de conhecimento, tornando-os cidadãos melhores no futuro. Fazendo-os internalizarem os valores, conceitos, técnicas, métodos, concepções, formas de pensamentos matemáticos irá propiciá-los a aquisição desse núcleo fundamental de conhecimento.

René Descartes nasceu em 1596, na cidade de La Haye, um povoado da Touraine, em uma família nobre. Estudou no colégio jesuíta de La Fleche de 1604 a 1614. E, 1618, vai para a Holanda e ingressa na vida militar, que lhe vai proporcionar várias viagens. Em 1618, visita a Dinamarca e a Alemanha e, logo após, em 1620, deixa a vida militar. Em 1628, escreve as *Regras para a direção do espírito*; seguido pelo *Discurso do método* (1637); *Meditações* (1641); *Princípio da filosofia* (1644); e *Paixões da alma* (1649). Descartes morre no dia 11 de fevereiro de 1650, de pneumonia, em Estocolmo. (GELAMO, 2007, p. 125)

<sup>6</sup> Platão, *A República*.

<sup>7</sup> O método cartesiano é dividido em quatro princípios, onde primeiro duvidaríamos de tudo, de todos os nossos sentidos, no segundo princípio dividiríamos tudo do que duvidamos até chegar a uma parcela que não duvidaríamos mais. No terceiro juntaríamos as divisões que fizemos no segundo princípio para formarmos o todo, onde conseguiríamos alcançar a verdade do todo. E, para terminar, no quarto princípio iríamos fazer uma revisão de todos os passos que fizemos para verificar se não cometemos nenhum erro ou acreditamos em algo que não seja aceito pela nossa razão. (Cf. GELAMO, 2007)

E o que algumas Instituições de Ensino Superior tentam fazer, para que seus futuros professores de matemática estejam dentro do formato ideal, é criar espaços que simulem contextos educativos colocando em prova a necessidade de uma visão fundamentalmente diferente. Apontam como soluções: definições que devem ser mais descritivas; formas alternativas para demonstrações ou argumentações; reflexão profunda sobre as origens dos erros dos alunos etc.

Agindo desta forma, estão alcançando a redução da educação matemática na escola ao ensino da Matemática Acadêmica, adaptada às condições escolares, almejando, assim, a formação do professor de matemática ideal.

### ***Uma outra concepção de formação***

*Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo no qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.<sup>8</sup>*

Outra concepção que mostra sua força é a que concebe a formação do professor como *tornar-se o que se é*, não na idéia de *conhecer-te a ti mesmo*, pois não há um *eu* a ser descoberto, mas sim na idéia nietzscheana da *Bildung*

a *Bildung* poderia ser entendida como a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é. (LARROSA, 2005, p.52)

A formação é entendida como tendo seu início ainda na infância, quando se é aluno, ou até mesmo antes de experienciarmos o espaço educacional. É fazendo parte, convivendo, vivenciando o espaço escolar, que o professor e o futuro professor – entendendo este último como alguém em vias de uma escolha, que culminará na opção pelo magistério – *transforma-se*, torna-se professor. Ou seja, não aborda a

Friedrich Wilhelm Nietzsche nasceu em 15 de outubro de 1844 em Röcken, na Prússia. Faleceu em 25 de agosto de 1900. Filho de um pastor luterano, desde a infância sua família esperava que seguisse a atividade religiosa. Em 1849, mudou-se para Naumburgo, onde cursou o ginásio e, posteriormente, obteve uma bolsa para estudar no Colégio Real de Pforta, onde concluiu o liceu (correspondente ao nosso ensino médio). Nesse colégio, começou a se enfronhar no estudo de Filosofia grega, da língua e da literatura alemãs. Em 1864, Nietzsche ingressou na Universidade de Bonn para estudar Filosofia e Teologia, ainda com o objetivo de atender às aspirações da família e de se tornar pastor luterano, como o pai. Contudo, na universidade desistiu da profissão, especialmente após redirecionar os estudos para Filosofia e Filosofia helênica e descobriu a filosofia de Schopenhauer, pela qual se encantou. (GFIAMO e PAGNI

Gilles Deleuze veio ao mundo em Paris, 70 anos antes, mais precisamente no dia 18 de janeiro de 1925, filho mais moço de um engenheiro. [...] Deleuze fez seus estudos médios no Liceu Carnot, em Paris, e após sua conclusão matriculou-se na Sorbone, para estudar filosofia. [...] Seu ingresso na Sorbone deu-se em 1944 e, em 1947, obteve o diploma de estudos avançados sobre Hume. [...] Na universidade francesa, são apresentadas duas teses, a principal e a complementar; a tese principal de Deleuze foi intitulada *Diferença e Repetição*, enquanto que a complementar foi *Spinoza e o problema da expressão*. Sua doença se agravou: sofria de uma insuficiência pulmonar que lhe tirava as possibilidades de uma vida ativa. [...] Sentindo suas virtualidades e suas forças esvaídas, Deleuze pôs fim à própria vida: jogou-se da janela de seu apartamento em Paris, em 04 de novembro de 1995.

logos.

Bruna Dias de Carvalho – revistatravessias@gmail.com

formação inicial proposta nos cursos de licenciaturas e magistério.

Esse “tornar-se” poderá ser entendido como uma formação contínua, sem final ou alcance de perfeição, simplesmente movimento, devir.

[...] seria pensar a formação sem ter uma idéia “prescrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano”. (LARROSA, 2006, p.12)

### ***Um desterritorializar para reterritorializar***

*O conceito não é uma opinião, nem a opinião “verdadeira” dialecticamente formada nem a arqui-opinião de uma subjetividade universal constituinte: nem Doxa racional nem Ur-doxa transcendental. [...]O conceito intervém, pois, reagindo sobre as opiniões, sobre os fluxos ordinários de idéias, criando “pregnâncias” inéditas, novas singularidades, propondo uma redistribuição inesperada dos dados, uma reclassificação insólida e todavia “iluminadora” das coisas e dos seres, aproximando coisas que se supunha afastadas, afastando outras que se supunha próximas. Só a filosofia detém esta capacidade, [...] mesmo se o exclusivo dessa função criativa não lhe outorga nenhum privilégio ou preeminência [...]*<sup>9</sup>

Desenvolver duas concepções não distintas, mas sim transpassadas mutuamente e não expor afetamentos – mesmo sendo impossível – no seu desenvolvimento foram ações árduas e ao mesmo tempo sem certezas. Escrever as duas concepções sem deixar transparecer classificações próprias tendeu ao impossível.

Neste suposto artigo, não pretendi confrontar idéias acerca de formação, tomando como verdadeira *Uma concepção cartesiana da formação* e fraudolenta *Uma outra concepção de formação*, ou vice-versa. Pretendi expor um outro foco, um outro olhar. Não tentando substituir um olhar já identificado por um novo olhar, não tentando desenvolver um olhar primitivo em um olhar ideal, não tentando focar com novas lentes um olhar desfoque. Simplesmente um outro olhar, um *deslocamento*.

Aceitando o juízo de Nietzsche, quando afirma que não há uma forma perfeita ou ideal a se alcançar, pois são caminhos distintos e atravessamentos singulares que vão contribuindo para o “tornar-se educador”, “cada ser humano é socioculturalmente marcado, o que implica especificidades diversas, relativas a grupos e épocas históricas determinados, a projetos culturais próprios, diversificados” (LARA, 2003, p.30), exponho a minha reterritorialização.

<sup>9</sup> Souza Dias. *Lógica do acontecimento – Deleuze e a Filosofia*

Bruna Dias de Carvalho – [revistatravessias@gmail.com](mailto:revistatravessias@gmail.com)



É nesse movimento de tornar-se, de completar-se<sup>10</sup>, que observo a formação do educador de matemática. “Formar” o professor seria inventar condições onde o professor constitua sua própria identidade, sua própria forma, converta-se no que é. Sendo os medos, conflitos, incertezas e dúvidas colaboradores desta aventura, deste processo devir-educador. (CLARETO e SÁ, 2006)

Proponho que vejamos a formação do educador de matemática constituindo-se pelos conflitos, escapes, vivências no/do espaço escolar; indo muito além do que uma simples análise sobre o didático-pedagógico. Tendo o espaço escolar como um espaço relacional.

Exponho como “espaço relacional” os objetos e as subjetividades – constituídas por relações de forças – atuando como relacionais. São eles, objetos e subjetividades, produtos e produtores mútuos, que se constituem mutuamente, em um mesmo processo. (CLARETO e SÁ, 2006)

É neste âmbito, com idéias sobre formação inicial, continuada e idealizações de professor ideal transfiguradas, reterritorializadas, que disponho caminhos alternativos para se pensar o tornar-se educador matemático. Não há uma evolução do professor, pois não há um fim, como causa/efeito. O que há é um *entre*.

Tomando posse de ferramentas criadas no cotidiano, linhas de fuga<sup>11</sup> descobertas em meio ao caos, entendendo este como afluxo incessante de todas as ordens, perceptivas, afetivas, intelectuais, cuja única característica comum é a de serem aleatórias e não ligadas, que o constituir-se educador de matemática se move, se contrai e re-trai a todo instante, encontra-se em devir.

Quando Descartes diz que a causa do homem desviar-se da saída do engano é um erro originário, a condição de nascer criança, pois é ela toda sentido, imaginação, fantasia, e esses são os principais desvios da luz da razão, eu prefiro defender o contrário. Devemos dar atenção à criança por essas mesmas virtualidades, mas não a uma criança física somente, mas a um devir-criança. Devir-criança esse que nos possibilita o conhecimento como invenção, podendo garantir

---

<sup>10</sup> Completar-se no sentido de adquirir mais uma vivência que modifica, altera, acrescenta o que já estava presente no conjunto constituído. Completar-se não pensando na falta, em mais um passo para alcançar a perfeição, o ideal, como numa idéia platônica.

<sup>11</sup> A linha de fuga é uma *desterritorialização*. [...] Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. (DELEUZE, 1998, p.47)



novos modos de experimentação da vida. Vendo, então, assim, a formação não como criada de uma fôrma, mas advinda da vivência cotidiana em nossos espaços escolares.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (orgs) In: **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, p. 77-96, 2004.

ANASTÁCIO, M.Q.A.; CLARETO, S. M. Ser professor de Matemática: um constituir-se em processo. In: **I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América latina e do Caribe**, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2006.

CLARETO, Sônia Maria. Espaço Escolar: a escola como espaço de formação do professor de matemática. **Projeto de Pesquisa**. Juiz de Fora, 2006.

\_\_\_\_\_. Espaço Escolar e o *Tornar-se o que se é*: Educabilidades e a Constituição de outros Modos de Existir a partir do Pensamento de Nietzsche. LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (orgs.). In: **Espaço e Educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 43-56.

\_\_\_\_\_; SÁ, Érica Aparecida de. Formação de Professores e Construção de Subjetividades: O Espaço Escolar e o Tornar-se Educador. LOPES, Paulo R. Curvelo Lopes; CALDERANO, Maria da Assunção (orgs). In: **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: Desafios, Experiências e Perspectivas**. p. 19-38, 2006.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas: Cortez, vol.26, n.93, p.1257-1272, set/dez 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução: Elza Moreira Marcelina. São Paulo: Ática, 1989.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.





GELAMO, Rodrigo Pelloso. Filosofia do Sujeito, Pedagogia da Razão e Educação da Infância em René Descartes. In: PAGNI, Pedro Angelo & SILVA, José da (orgs). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p.125-144.

\_\_\_\_\_. & PAGNI, Pedro Angelo. Nietzsche, No Limiar da Educação Contemporânea: crítica à cultura, formação do gênio e infância na educação filosófica. In: PAGNI, Pedro Angelo & SILVA, José da (orgs). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p.189-213.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1997.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... O professor que não fui...** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 [original 2002].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 [original 1998].

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAGNI, Pedro Angelo & SILVA, Divino José da. O Desejo de Sabedoria e a “Paidéia” Justa em Platão. In: \_\_\_\_\_. (orgs). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p.34-58.

PLATÃO, **A República**. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

SÁ, Érica Aparecida de. Formação de Professores e Construção de Subjetividades: O Espaço Escolar e o Tornar-se Educador. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Dissertação de Mestrado**. Orientadora profª. Drª. Sônia Maria Claret. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 5ª edição, 2008 [original 1987].



TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.61-88, mar/jun/jul/ago 2000.