

## Formar professores de Matemática: aspectos de um mapeamento

Antonio Vicente Marafioti Garnica<sup>1</sup>

Os estudos sobre a formação de professores de Matemática no Brasil, sejam de natureza historiográfica ou não, têm sistematicamente – esse é um dos princípios deste texto – apostado numa abordagem universalista e unificadora (GOMES, 2012)<sup>2</sup>. Os cursos de Licenciatura, por exemplo, são via-de-regra discutidos sob a ótica de sua proximidade com as (e a conseqüente necessidade de afastamento das) diretrizes próprias aos Bacharelados; e do ponto de vista dos componentes curriculares, a uma “Matemática do Matemático” tem sido sempre contraposta uma “matemática do professor de Matemática” (VIOLA DOS SANTOS, 2012)<sup>3</sup>. Um viés ainda mais duradouro nesse panorama é aquele da contraposição entre “disciplinas pedagógicas” e “disciplinas de conteúdo específico”. Os estudos sobre a formação do professor de Matemática em cursos de nível superior nunca apostaram, de modo decisivo, por exemplo, na análise/avaliação de propostas alternativas ao quadro de fracasso que tem caracterizado o ensino e a aprendizagem da Matemática em todos os níveis da escolarização (GARNICA, 2012)<sup>4</sup>. No que diz respeito às investigações de natureza historiográfica, particularmente, alia-se um terceiro componente: elas têm sido, em sua grande maioria, “centralizadoras”. Ao professor de Matemática atribui-se, assim, uma identidade unívoca, sendo ele caracterizado por uma série de fatores que parecem inequívocos, estáveis, únicos, enraizados num não-lugar e, em decorrência, a-históricos. Essa abordagem negligencia dois aspectos fundamentais, a saber:

*Primeiro aspecto: os agentes sociais que exercem ou exerceram a docência em Matemática no que hoje se chama Ensino Básico no Brasil são muito diversos, como são muito diversos os meios e instâncias de formação que os proveem dos conteúdos e habilitações formalmente requeridas para o exercício de sua profissão, como são muito diversas as escolas em que atuam, como é desmesurada a diversidade geográfica, histórica, econômica, política e sociocultural das localidades e regiões do país em que vivemos*

*Segundo aspecto: os agentes sociais que exercem ou exerceram a docência em Matemática nos níveis correspondentes ao atual Ensino Básico no Brasil são homens e mulheres vivendo em comunidade no tempo. Em que pesem a grande difusão e aceitação das ideias de fracasso no ensino de Matemática e impropriedade das práticas docentes, os professores exercem seu ofício, e o vêm fazendo, mesmo num país em que a educação escolar disseminada pela população se verificou tardiamente, há muito tempo. (GOMES, 2012)*

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru e dos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática (UNESP-Rio Claro) e Educação para a Ciência (UNESP-Bauru).

<sup>2</sup> GOMES, Maria Laura M. Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil: testemunhos e mapas In GARNICA, A.V.G. *Formar Professores de Matemática: ensaios para um mapeamento*, 2012. (no prelo).

<sup>3</sup> VIOLA DOS SANTOS, J.R. *Legitimidades Possíveis para a formação matemática de professores de Matemática (ou Assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém)*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). IGCE, UNESP, Rio Claro, 2012.

<sup>4</sup> GARNICA, A.V.M. *As Licenciaturas em Matemática e as complexas variáveis que intervêm nas alterações curriculares: um estudo de caso*, no prelo, 2012.

Do ponto de vista historiográfico, as investigações, por sua vez, têm tido como *locus* privilegiado alguns centros urbanos e, em especial, a emblemática constituição da primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, e suas congêneres (anteriores) cariocas vistas como vetores que direcionam o desenvolvimento de todas as estratégias e instituições formadoras desde então. Se por um lado esse quadro centralizador não deve de forma alguma ser negligenciado ou desprezado – pois ele, de alguma forma, tem nos mostrado uma das características modelares, em parte vigentes até hoje, desse processo de formação do professor de Matemática no Brasil – ele deve ser, por outro lado, relativizado principalmente à luz das abordagens que, mais recentemente, têm vigido na historiografia contemporânea. Essa disposição levou à elaboração do Projeto “Mapeamento (histórico) da formação e atuação de Professores de Matemática no Brasil”, do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática do qual este texto, em linhas gerais, tratará.

### **Mapeando cenários**

O Projeto que pretende mapear (historicamente) a formação e atuação do professor de Matemática no Brasil pauta-se nas noções de “amplitude”, “descentralização”, “jogos de escala” e “apropriação/mobilização”. A amplitude diz do espectro que o Projeto pretende cobrir, querendo com isso referir-se

- (a) *à sua longa duração<sup>5</sup> (o projeto foi iniciado no início dos anos 2000 e não tem previsão de encerramento);*
- (b) *a variedade de espaços geográficos e culturais considerados (os inúmeros subprojetos vinculados a este projeto de mapeamento pretendem focar a formação e atuação de professores de Matemática de regiões distintas, de diversos matizes socioculturais e de diferentes graus de ensino e instituições);*
- (c) *à opção por focar diversos momentos da História da Educação e da Educação Matemática (com ênfase na “atualidade”, dada a opção central – mas não exclusiva – pelo método da História Oral);*
- (d) *ao estudo e adoção de diferentes técnicas de composição narrativa;*
- (e) *à tematização de várias faces do processo educativo (estudam-se práticas de formação e atuação de professores, políticas – públicas ou não – de organização escolar, espaços arquitetônicos, materiais escolares etc);*
- (f) *à utilização de várias fontes, o que implica o cuidado com levantamento, recuperação e estudo de acervos escritos, orais e pictóricos, por exemplo; e*
- (g) *à participação, no projeto, de pesquisadores em diferentes níveis de formação (graduação<sup>6</sup>, mestrado, doutorado, pós-doutorado).*

---

<sup>5</sup> No sentido usual, não no da Historiografia.

<sup>6</sup> Até o ano de 2006 não havia no Grupo um espaço específico para a Iniciação Científica – embora houvesse licenciandos já entre seus primeiros membros. Essa situação nos levou a criar um subgrupo de Iniciação Científica, o IC-GHOEM, do qual participam como orientadores os membros do GHOEM (e, portanto, mestrandos e doutorandos) e estudantes de Cursos de Licenciatura em Matemática. Em síntese, são dois os objetivos do IC-GHOEM: (a) intensificar o oferecimento de estágios de Iniciação Científica aos estudantes de cursos de Licenciatura em Matemática das universidades nas quais estão lotados os membros do GHOEM; e (b) promover o exercício de orientação de pesquisa aos “estudantes” vinculados ao GHOEM que, como alunos de programas de mestrado e doutorado, serão futuros orientadores em Cursos de Graduação e Programas de Pós-graduação.

Esboçar um “mapeamento” – termo inspirado nos fazeres cartográficos – é elaborar, em configuração aberta, um registro das condições em que ocorreu/ocorre a formação de professores de Matemática, dos modos com que se deu/dá a atuação desses professores, do como esses professores se apropriam/apropriavam dos materiais didáticos, seguiam/seguem ou subvertiam/subvertem as legislações e outras disposições vigentes. Tal mapeamento não se faz, de modo pleno, nem por um único pesquisador, nem num curto período de tempo. São necessários esforços vários e devem ser chamadas à cena diversas áreas do conhecimento e suas abordagens, posto que o traçado historiográfico pressupõe a conjugação de diferentes perspectivas e enfoques, a possibilidade de entender centros e margens, ouvindo professores, alunos, funcionários, administradores, pais etc, tenham sido suas vozes privilegiadas ou silenciadas nos registros da História.

Nas pesquisas brasileiras, as fontes sobre as vidas dos atores em mapeamentos similares ao que propomos têm sido, majoritariamente e usualmente, os estáticos registros escolares (diários de classe, boletins de supervisores de ensino, registros de exames, atas e livros de presença) que, embora também sejam materiais importantíssimos em nossos estudos, pouco ou nada falam sobre as expectativas desses atores sobre a profissão, seus encantamentos e desencantamentos, suas ansiedades, seus motivos e justificativas para terem desenvolvido suas experiências como as desenvolveram. Não falam, via de regra, das imposições a que foram submetidos, das formas de subversão que implementavam (ou não), das possibilidades de formação a que recorreram, das limitações políticas, geográficas etc. Tanto quanto auscultar os espaços tutelados, para a configuração de um cenário assim é preciso ouvir também os “espaços intersticiais”<sup>7</sup>.

Nosso mapeamento, coletivamente constituído, impõe-se, sob nossa perspectiva, como um outro texto na procissão de textos possíveis, sem a pretensão de uma significação singular. Por isso a opção pelo termo “mapeamento” e a inspiração no que já foi chamado de “cartografia simbólica”: um mapa é um cenário de relevâncias que não são ditadas apenas pelo cartógrafo, mas também pelo cartografado e pelos que contribuem para a cartografia; é uma expressão de pontos de vista, um jogo entre presenças e ausências, não um retrato do que “está lá”, mas um registro dos sentidos percebidos, dos significados que atribuímos ao que pensamos que lá esteja, um jogo de escalas:

*A cartografia também mantém sintonia com o projeto do GHOEM quanto ao envolvimento da noção de escala. De fato, o grupo não se propõe estudar a formação e atuação de professores de Matemática no Brasil como um grande e único tema; as investigações conduzidas se valem da variação de escalas: a formação e a atuação de professores são pesquisadas em cenários de dimensões diversas. /.../ A noção de escala, empréstimo da história à cartografia, à arquitetura e à óptica (RICOEUR, 2007), compreende a existência de um referente externo, o território que o mapa representa. Escalas diferentes permitem uma mudança do nível de informação em função do nível de*

---

<sup>7</sup> “O que conta para a transmutação formativa não são as aulas ... sempre simplificadoras /.../ o que conta são os espaços intersticiais: o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido. Renunciando à segurança dos espaços tutelados, no qual se comercializa uma verdade intranscendente, habitando a diversidade caótica e sem marca dos lugares marginais, os estudantes divagam /.../ e aí, nessa extravagância onde testam seus gestos, suas armas /.../ é aí, nestes espaços fronteiriços não tutelados, que /.../ vai se dar a viver na intempérie, formar sua maneira de ser, começar a reconhecer seu destino, acumular forças para novos saltos, para novas rupturas /.../ vai enfrentar o risco inevitável, o extremo perigo em cujo contato vai se converter no que ele é.” (LARROSA apud GUÉRIOS, E. C. **Espaços Oficiais e Intersticiais da Formação Docente: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática**. Tese, Doutorado em Educação – Faculdade de Educação – Unicamp – Campinas, 2002).

*organização, mas não há oposição entre elas, devido às relações de proporcionalidade envolvidas. Se o território permanece o mesmo, mudar para uma escala maior implica perda de detalhes, de complexidade, de informação. No caso do projeto do GHOEM, está acentuado, logo de partida, o caráter histórico do mapeamento, e cabe considerar, com Paul Ricoeur, o tipo de modificação verificado na associação entre variação de escalas e história. Para o autor, “não vemos as mesmas coisas maiores ou menores, em caracteres grandes ou pequenos: vemos coisas diferentes” (RICOEUR, 2007, p. 222)<sup>8</sup>, e “não são os mesmos encadeamentos que são visíveis quando mudamos de escala” (RICOEUR, 2007, p. 221), mas conexões que podem não se revelar em uma escala maior. (GOMES, 2012)*

Finalmente, é importante ressaltar, no cenário desse projeto, a importância da noção de “apropriação”. A partir dela, defendemos a necessidade e a vitalidade de abordar temas de modo não hegemônico nem homogêneo. Explica-se: o termo “práticas” e, em decorrência, as expressões “práticas de ensino” e “práticas educativas” têm sido por nós empregados para tratar de produções de sentido sempre diferenciadas e tornadas, num momento, únicas, em meio à pluralidade das determinações sociais que as fazem surgir. Falar de práticas de ensino significa, portanto, tratar dos modos como se materializavam (e se materializam), no ambiente escolar, concepções sobre Educação e sobre Matemática que via de regra são cristalizadas em mobilizações, em apropriações<sup>9</sup>, feitas por certos agentes, a partir de uma variada gama de influências, diretas e indiretas, que chegam à escola. Tematizar mobilizações, porém e portanto, é um projeto fugidio, em contínua configuração, posto que quem percebe o que chama de mobilização é o pesquisador que recorta e estuda, a partir do seu olhar, do seu referencial – também ele uma mobilização – as apreensões que julga serem os modos de mobilização de alguém a um determinado objeto. Assim, defendemos a impossibilidade de falar de grandes movimentos – como a Matemática Moderna ou a Escola Nova, por exemplo – sem nos referirmos ao “lugar” no qual esses movimentos são efetivamente mobilizados, tornados próprios e, conseqüentemente, manifestados no cotidiano escolar (pensado, portanto, como um “lugar praticado”). Trata-se de tentar focar os diferentes modos segundo os quais situações, disposições, instituições etc são criadas/inventadas (e não (re)criadas) num dado contexto; quais significados podem ter sido atribuídos a essas situações, disposições, instituições etc tornando-as práticas vigentes e “materializadas” para atender (e, efetivamente, atendendo) a certas dinâmicas familiares, tranquilizantes, (re)conhecidas, “domadas” por uma determinada comunidade em determinados tempo e espaço. É intenção central do Projeto, portanto, também ressaltar a pluralidade de perspectivas – complementares e rivais – em jogo quando vem à cena o tema “formação e atuação de professores de Matemática no Brasil”. Um exercício mais sistemático de trabalhar com a noção de apropriação/mobilização que defendemos foi elaborado, por exemplo, em Souza e Garnica (2012a e 2012b)<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: UNICAMP, 2007.

<sup>9</sup> É mais usual, na literatura atual em Educação e Educação Matemática, o uso do termo “apropriação” para significar o modo como certos agentes – no caso educacionais – atribuem significados às várias influências a que estão expostos e as tornam “próprias”, parametrizando suas ações a partir desses significados atribuídos. O termo, porém, em língua portuguesa, pode ser compreendido como a ação de capturar aquilo que está, de algum modo, já dado, exposto, fixo. Pretendendo acentuar a dinamicidade desse movimento de significação – segundo a qual um significado nunca está dado, mas é sempre atribuído e, portanto, inventado, fugidio e mutante – nos valem, por vezes, do termo “mobilização”: agentes (educacionais) mobilizam, a partir de várias influências, significados que, tornados próprios, manifestam-se em suas práticas (educativas) e, de modo geral, sustentam suas formas de intervenção no mundo.

<sup>10</sup> SOUZA, L.A. de; GARNICA, A.V.M. *Movimentos de um Movimento: um estudo sobre os significados atribuídos ao escolanovismo e seus ritmos*. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, 2012. SOUZA, L.A. de; GARNICA, A.V.M. *As Matemáticas Modernas: Um ensaio sobre os modos de produção de significado ao(s) movimento(s) no ensino primário brasileiro*. *RELIME*, 2012 (ambos no prelo)

## Cenários “mapeados”<sup>11</sup>, modos de mapear

O mapeamento (histórico) da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil é – e sempre será – um projeto em andamento, uma iniciativa inacabada. Até o momento<sup>12</sup> temos pesquisas realizadas em várias das regiões do país, abordando distintos temas, períodos e modalidades de formação e atuação. Do estado de São Paulo já foram estudadas as regiões da Baixada Santista<sup>13</sup>, a da Nova Alta Paulista<sup>14</sup> e a região Oeste do estado<sup>15</sup>. Da região Oeste Paulista temos também estudos sobre a formação de professores de Matemática nas escolas rurais<sup>16</sup>, hoje em franco processo de extinção, e estudos sobre as escolas técnicas agrícolas paulistas<sup>17</sup>. Estudo mais recente<sup>18</sup> investigou a criação/distribuição dos cursos de Licenciatura pelo estado de São Paulo na década de 1960. Desenvolvemos estudo sobre a constituição de grupos de estudos e pesquisas em Educação Matemática considerando, especificamente, o Centro de Educação Matemática (CEM), da cidade de São Paulo, formado a partir de um núcleo vinculado à Matemática Moderna com trabalhos subsequentes em frentes diversas, visando à formação continuada do professor de Matemática<sup>19</sup>. Ainda tematizando o contexto paulista, Pereira estuda os Ginásios Vocacionais e suas propostas educacionais alternativas<sup>20</sup>. Bernardes<sup>21</sup> analisou as possibilidades de um referencial foucaultiano para a História Oral elaborando estudo sobre a profissionalização do professor de Matemática e mais recentemente, em 2009, finalizou trabalho realçando as práticas vigentes na constituição e manutenção de instituições particulares de ensino superior de Maringá, no estado do Paraná (estado que Seara<sup>22</sup> teve como foco ao estudar o NEDEM – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática – grupo responsável pela implementação da Matemática Moderna naquele estado). O Paraná é investigado também por Toillier<sup>23</sup> (que lá encontra – e transforma em depoentes – os professores da região de Itaipulândia, município remanescente de um conjunto de comunidades inundadas com a construção da represa de Itaipu) e Matucheski<sup>24</sup> (que se volta a compreender o significado de “inovação educacional” tendo como exemplos estratégias educacionais paranaenses tidas como alternativas). Cury<sup>25</sup> investigou a constituição dos cursos superiores para formação de professores de Matemática no estado de Goiás e do

---

<sup>11</sup> Um cenário nunca estará mapeado em definitivo: cada mapeamento é uma leitura que permite novas leituras. Portanto, a metáfora cartográfica é exatamente isso, uma metáfora, dado que nossos mapeamentos são de conformação dinâmica.

<sup>12</sup> O breve inventário que segue compõe-se dos trabalhos realizados e em desenvolvimento até o início do ano de 2012, quando este texto foi composto. Os trabalhos listados tiveram/têm como orientador Antonio Vicente Marafioti Garnica, à exceção daqueles em que há indicação explícita do orientador.

<sup>13</sup> Trata-se do mestrado de Gilda Lúcia Delgado de Souza, defendido no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro (PGEM-RC) em 1999.

<sup>14</sup> Trata-se do mestrado de Ivani Pereira Galetti, defendido na PGEM-RC em 2004.

<sup>15</sup> Trata-se do doutorado de Ivete Maria Baraldi, defendido na PGEM-RC em 2003.

<sup>16</sup> Trata-se de Projeto de Iniciação Científica de Maria Ednéia Martins, desenvolvido junto ao curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, finalizado em 2003.

<sup>17</sup> Trata-se do mestrado de Maria Ednéia Martins-Salandim, defendido na PGEM-RC, em 2007.

<sup>18</sup> Trata-se do doutorado de Maria Ednéia Martins-Salandim, defendido na PGEM-RC, em 2012.

<sup>19</sup> Trata-se do doutorado de Heloisa da Silva, defendido na PGEM-RC, em 2007.

<sup>20</sup> O projeto de doutorado de Maria Eliza F. Pereira junto à PGEM-RC iniciou-se em 2012.

<sup>21</sup> Trata-se do mestrado de Marisa Resende Bernardes, defendido no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru (PGEC-Ba), em 2003.

<sup>22</sup> Trata-se do mestrado de Helenice Fernandes Seara, defendido na UFPR, no ano de 2005, sob a orientação de Carlos Roberto Vianna.

<sup>23</sup> Jean Sebastian Toillier iniciou em 2011 seu projeto de mestrado junto ao PGEM-RC, orientado por Ivete Baraldi.

<sup>24</sup> O projeto de doutoramento de Silvana Matucheski iniciou-se em 2012.

<sup>25</sup> Fernando Guedes Cury, da PGEM-RC. Seu estudo (mestrado) sobre o estado de Goiás foi finalizado em 2007, e seu doutorado, sobre o estado do Tocantins, defendido em 2011.

Tocantins; Gaertner<sup>26</sup> estudou as escolas alemãs da região de Blumenau (SC), pesquisa que Viviane Silva<sup>27</sup> pretende aprofundar focando professores do ensino fundamental em atuação no mesmo estado. Lando investigou (e Carla Silva e Marques investigam) a formação e atuação de professores nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul<sup>28</sup>. Macena<sup>29</sup>, Fernandes<sup>30</sup> e Morais<sup>31</sup>, respectivamente, estudam a atuação e formação de professores de Matemática nos estados da Paraíba, do Maranhão e de Mossoró (RN). Andrade<sup>32</sup>, Teixeira<sup>33</sup> e Tatiane Silva<sup>34</sup> dedicam-se à análise de livros julgados significativos à (História da) Educação Matemática valendo-se de processo analítico estudado por Oliveira<sup>35</sup>, enquanto Giani<sup>36</sup> investigou as concepções sobre a Matemática e seu ensino percebidas a partir dos momentos em que os professores escolhem, em suas escolas, em reuniões com seus pares, livros didáticos. Rolkouski<sup>37</sup> teve como depoentes professores de várias regiões brasileiras e seu trabalho pretendeu compreender como esses docentes tornaram-se, em movimento, os professores que são. Baraldi e Gaertner intensificam, nos anos de 2008 a 2010, estudos sobre a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), analisando o material didático produzido à época, enquanto Souza<sup>38</sup> – cujo trabalho de mestrado, de 2006, estudou as concepções vigentes no próprio GHOEM –, desde 2007, estuda os Grupos Escolares – tema também focado por Sossolote<sup>39</sup> e Lins<sup>40</sup> – em pesquisa que cuida também de higienizar, sistematizar e estudar antigos acervos e de analisar como a História Oral poderia ser utilizada com crianças do início da escolaridade formal para desenvolver conceitos como o de “historicidade próxima”. Pinto<sup>41</sup> estuda a Educação e a Educação Matemática pelo rádio, focando especificamente o Projeto Minerva. Apostando na potencialidade dos “memoriais de formação” e nos estudos que envolvem as narrativas como opção metodológica de intervenção e pesquisa, Zaqueu<sup>42</sup> estuda o PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Governo Federal, que visa

---

<sup>26</sup> Trata-se do doutorado de Rosinéte Gaertner, defendido na PGEM-RC, em 2004.

<sup>27</sup> Trata-se do doutorado de Viviane Clotilde da Silva, da PGEC-Ba, iniciado em 2010.

<sup>28</sup> Janice Cássia Lando. Trata-se de trabalho de conclusão de curso de especialização realizado na Universidade Estadual do Mato Grosso, focando a Educação Matemática na cidade de Sinop, finalizado em 2002. Carla Regina Mariano da Silva, em projeto de doutorado iniciado em 2012 junto ao PGEM-RC, pretende investigar a formação de professores de Matemática em cursos de Licenciatura do Estado do Mato Grosso do Sul. Washington Marques, sob a orientação de Heloisa da Silva, em projeto de mestrado iniciado em 2011 estuda a formação e a atuação de professores do ensino fundamental da cidade de Parnaíba (MS).

<sup>29</sup> Trata-se de Marta Maria Maurício Macena, doutoranda da PGEM-RC. Projeto iniciado em 2009.

<sup>30</sup> Trata-se de Dea Nunes Fernandes, doutoranda da PGEM-RC. Doutorado defendido em 2011.

<sup>31</sup> Marcelo Bezerra de Morais iniciou seu projeto de mestrado, sob a orientação de Ivete Baraldi, no ano de 2011, junto ao PGEM-RC.

<sup>32</sup> Mirian Maria Andrade, da PGEM-RC, estuda a obra *Essai sur l'enseignement en général, et sur celui des mathématiques en particulier*, de Lacroix. Projeto iniciado em 2009.

<sup>33</sup> Rafael Montoito Teixeira, da PGEC-Ba, estuda a obra *Euclid and his modern rivals*, de Lewis Carroll. Projeto iniciado em 2009.

<sup>34</sup> Trata-se de iniciação científica de Tatiane Tais Pereira da Silva, desenvolvida junto ao Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru. Seu tema é o modo como o conteúdo “Matrizes e Determinantes” aparece, em distintas épocas, nos livros didáticos de Matemática. Atualmente, junto ao PGEM-RC, a mesma autora analisa a Coleção do SMSG para o Ginásio, em projeto de mestrado iniciado em 2011.

<sup>35</sup> Trata-se do mestrado de Fábio Donizeti de Oliveira, defendido em 2008 na PGEM-RC.

<sup>36</sup> Letícia Giani finalizou sua dissertação de mestrado em 2004, junto à PGEC-Ba.

<sup>37</sup> Trata-se do doutorado de Emerson Rolkouski, defendido em 2006 na PGEM-RC.

<sup>38</sup> Trata-se de Luzia Aparecida de Souza, cujos trabalhos de mestrado e doutorado foram desenvolvidos junto à PGEM-RC.

<sup>39</sup> Iniciação de Lidiane Sossolote, do Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, finalizada em 2008, tendo como tema o Grupo Escolar da cidade de Garça (SP).

<sup>40</sup> Iniciação Científica de Amanda Lins, do Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, finalizado em 2011, sobre escolas isoladas da região de Bauru.

<sup>41</sup> Thiago Pedro Pinto, doutorado iniciado em 2010 junto à PGEC-Ba.

<sup>42</sup> Ana Cláudia Zaqueu iniciou seu projeto de mestrado em 2012, junto ao PGEM-RC, sob orientação de Heloisa da Silva.

a um estreitamento de vínculos entre os cursos de Licenciatura e as escolas de ensino médio; Fernanda M. C. da Rosa<sup>43</sup> investiga, tendo como depoentes professores cariocas, as práticas relacionadas à educação inclusiva, Tizzo busca analisar práticas específicas de formação docente num curso de Licenciatura, e Anderson Afonso da Silva<sup>44</sup> tematiza os enfrentamentos cotidianos de alguns professores de Matemática na escola e fora da escola. Entendendo a Educação Matemática como área de pesquisa visceralmente vinculada à formação de professores, Fernandes<sup>45</sup> estuda a constituição dos pesquisadores desse campo em suas trajetórias profissionais e pessoais, tendo a análise de memoriais acadêmicos como recurso metodológico central (mas não único). Por fim, passados dez anos de atuação do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática”, um projeto atualmente<sup>46</sup> em desenvolvimento cuida de estudar todos os depoimentos coletados em pesquisas realizadas no GHOEM pretendendo, com isso, verificar a possibilidade efetiva – não potencial ou meramente teórica – de (re)leituras a tais depoimentos. Cremos que um depoimento está sempre aberto a interpretações. Ainda que, quando coletado, o depoimento estivesse voltado a permitir compreensões sobre uma questão específica, uma apropriação dele pode fazer surgir outras questões e permitir outras compreensões que não apenas aquelas surgidas na pesquisa para a qual tal depoimento foi inicialmente coletado<sup>47</sup>. Pensamos que talvez seja esse o projeto que vai nos permitir, com mais clareza e método, alinhar todas as contribuições que temos disponíveis, de modo a elencar algumas compreensões gerais (sem descartar as singularidades, próprias a todo trabalho com narrativas orais) acerca das práticas de atuação e formação dos professores de Matemática no Brasil.

### **Da participação no ENAPHEM**

Entende-se que falar sobre “História da Educação Matemática e formação de professores” abre, em princípio, duas possibilidades: discutir estratégias, envolvendo a História da Educação Matemática, na e para a formação de professores de Matemática; ou discutir – essa é a segunda possibilidade – como têm sido desenvolvidos estudos sobre a História da formação de professores de Matemática no Brasil. Optando pela segunda dessas possibilidades, o Projeto “Mapeamento (histórico) da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil” norteará nossa apresentação no I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (ENAPHEM).

---

<sup>43</sup> Projeto iniciado em 2012 junto à PGEM-RC, sob a orientação de Ivete Baraldi.

<sup>44</sup> Tizzo e Anderson A. da Silva iniciaram seus projetos de mestrado junto ao PGEM-RC, sob orientação de Heloisa da Silva, respectivamente, em 2012 e 2011.

<sup>45</sup> Trata-se de Filipe Fernandes, que desenvolve projeto de mestrado junto à PGEM-RC desde 2011.

<sup>46</sup> Trata-se do projeto de doutorado de Fábio Donizeti de Oliveira, iniciado em 2010, junto à PGEC-Ba.

<sup>47</sup> Em síntese, pensamos que, munido de uma pergunta, um pesquisador parte à coleta de depoimentos para elaborar compreensões sobre o “campo” sugerido pela pergunta inicialmente formulada. Disponibilizados esses depoimentos, outro(s) pesquisador(es) pode(m) voltar-se aos mesmos depoimentos para tentar compreender quais perguntas eles permitem formular além daquelas que os fizeram nascer, e quais encaminhamentos são possíveis a essas “novas” perguntas. A interlocução com os depoimentos, pensamos, é uma estratégia inesgotável, pois cada leitura permite novas e distintas compreensões. O trabalho de Oliveira pretende investigar a validade dessa premissa, inventariando possibilidades de perguntas e respostas.