

A formação de professores e/nas práticas de mentoria: um olhar sobre uma instituição privada em Campo Grande/MS nas décadas de 1980 e 1990.

Viviane Ramos Gomes Gaspar²⁸⁰

Luzia Aparecida de Souza²⁸¹

RESUMO

Este artigo expõe um relato de uma pesquisa de mestrado em andamento, que constitui-se no campo da História da Educação Matemática e se estrutura de modo a compreender o cenário acerca do exercício de uma formação por prática de mentoria de professores do Ensino Primário em uma instituição privada de Campo Grande/MS nas décadas de 1980 e 1990. Buscamos contribuir, por meio desse estudo, com as investigações referentes à formação de professores que ensinam e/ou ensinavam Matemática no país. Para tanto, mobilizamos estudos historiográficos e a história oral como metodologia de pesquisa qualitativa que tem o foco, principal, na criação intencional de fontes historiográficas a partir de situações de entrevista. Este trabalho pauta-se em experiências conhecidas de professores que, ao chegarem a uma instituição de ensino, sendo iniciantes ou não, passavam por situações de preparo/acompanhamento para a prática, sendo orientadas pela coordenação/direção ou professores mais “experientes” dessa instituição, o que chamamos aqui de prática por mentoria. O recorte apresentado traz um primeiro movimento de análise articulando as ideias de cinco depoimentos registrados até o momento. Esperamos que este estudo possa contribuir para um novo olhar sobre a formação de professores que ensinam Matemática.

Introdução

O presente artigo visa apresentar o projeto de mestrado que se encontra em desenvolvimento no PPEDuMat²⁸². Este trabalho se insere no campo da História da Educação Matemática, que possibilita a compreensão do ensino, aprendizagem, formação e práticas matemáticas e seus entornos.

A intenção de pesquisa emergiu a partir de relatos de colegas de trabalho da autora, que, porventura, ao ingressarem numa instituição de ensino recebiam, por parte

²⁸⁰ Viviane Ramos Gomes Gaspar, mestranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande/MS, vivi.r.gomes@gmail.com. Auxílio Financeiro: CAPES.

²⁸¹ Dra. Luzia Aparecida de Souza, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande/MS, luzia.souza@ufms.br.

²⁸² Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

da coordenação e/ou professores mais “experientes” um “auxílio específico” ou, podemos dizer, um acompanhamento “mais de perto” para estruturação de sua prática, que, por conseguinte estamos associando a outro “tipo de formação”. Nesse contexto, estamos caracterizando a formação por mentoria²⁸³ um tipo de formação, presente no espaço de uma instituição específica, que era exercida junto a professores do Ensino Primário e que, mostrou-se recorrente nas décadas de 1980 e 1990²⁸⁴.

Esta autora articula seu projeto a outro, de caráter mais amplo e estruturado pelo grupo “História da Educação Matemática em Pesquisa” (HEMEP)²⁸⁵, que discute temáticas envolvidas no campo da História da Educação Matemática e objetiva mapear a formação de professores que ensinam/ensinavam Matemática no estado de Mato Grosso do Sul. Desse modo, objetivamos compreender a formação por mentoria na prática de professores que ensinavam Matemática, em uma instituição privada de Campo Grande/MS, nas décadas de 1980 e 1990. A fim de esboçar esse cenário pretendemos: mapear indícios do acontecimento da prática de formação por mentoria; compreender como os “mentores” estruturavam a formação dos professores que estavam em atuação na instituição em questão e, compreender quais práticas de ensino de Matemática eram privilegiadas nesse processo.

No interesse de explorar essa noção de formação, aparentemente não abordada pela literatura específica da área, em um dos capítulos da dissertação discute-se a formação de professores que ensinam Matemática por meio de um levantamento histórico realizado por: Ferreira (2003); André (2009); Fiorentini et al (2002) e Passos (2009). Esses pesquisadores se dedicam a compor essa literatura ao realizarem um mapeamento e/ou o estado da arte envolvendo a temática formação de professores. Desse levantamento têm-se um cenário de investigação da formação de professores que

²⁸³ Usaremos o termo mentoria para caracterizar práticas de orientação/acompanhamento, de um profissional mais experiente, a professores do Ensino Primário sejam esses iniciantes na carreira docente ou não, ou iniciantes na instituição das quais essas práticas emergiram.

²⁸⁴ Os primeiros profissionais contatados por esta pesquisadora indicaram as décadas de 1980 e 1990 como profícuas ao tipo de estudo proposto. Além disso, o estudo dessas décadas interessa, historicamente, ao grupo HEMEP por serem seguintes ao momento de dissolução do Mato Grosso (Uno) e consequente criação do estado de Mato Grosso do Sul.

²⁸⁵ Grupo formado em 2011, devidamente cadastrado no CNPQ e certificado pela UFMS, compreende as seguintes linhas de pesquisas: Aspectos históricos do ensino e da aprendizagem de matemática, História da formação de professores que ensinam Matemática, história oral e narrativa. Tem por objetivo contribuir para um mapeamento da formação de professores que ensinam Matemática no país, bem como para uma melhor compreensão da dinâmica escolar no contexto do ensino e da aprendizagem de matemática. Disponível em: <www.hemep.org>.

ensinam Matemática apontando principalmente para a formação inicial e a formação continuada, todavia essas formações estão sob o regime de políticas públicas e constituídas em instituições regulamentadoras.

Ao observar uma vertente que não tem aparecido nestes estudos, qual sejam as ações compreendidas como formativas na prática e “corretoras” da formação inicial, nosso trabalho vem contribuir para compor um quadro nas pesquisas em Educação Matemática ao lançar um olhar para uma prática de formação que ocorre além das instituições, uma prática de mentoria, direcionada a professores que, encontram um apoio em mentores que viabilizam um aperfeiçoamento em sua formação diretamente em sua prática na sala de aula, nesse sentido buscamos olhar como era essa formação, o que envolve tanto a prática de quem era “formado” como a do “formador”.

História Oral: perspectivas e abordagens

Ao observar indícios das práticas formativas (descritas acima) por meio de relatos de alguns professores, a história oral como metodologia de pesquisa qualitativa exercita sua potencialidade ao permitir transformar relatos de vida em documentos, explorando a oralidade, a partir de situações de entrevistas. No caso dessa proposta de pesquisa, especificamente, esse corpus documental ganha uma relevância ainda maior tendo em vista que, talvez, por não ser uma prática regulamentada, possamos não encontrar outros tipos de documentos. Garnica e Souza (2012) ressaltam que a história da escola é estruturada por meio dos registros escritos e “suas relações pedagógicas efetivam-se mais marcadamente pela oralidade, que enreda as tramas do cotidiano.” (p.85).

O trabalho da história oral na construção de narrativas a partir de depoimentos está baseado na memória e é uma construção do presente com o olhar no passado de experiências vividas. Cury (2011) ressalta que o uso da história oral é sustentado por uma base historiográfica voltada para a pluralidade de enfoques, versões, fontes e narrativas. O comprometimento desta metodologia dá-se nas análises coerentes e em sua fundamentação teórica. Ao trabalhar com a história oral é preciso ter certa concepção de história, pois é esta que, independente da linha do trabalho realizado, fundamenta a criação intencional de fontes.

Neste sentido, compreendemos que a História é a ciência dos homens no tempo, que estuda o passado dialogando com o presente, assim “aprendemos que é o presente que interroga o passado e conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas. O passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.33). Os homens inventam a História através de suas ações e de suas representações, tal que

O momento de invenção de qualquer objeto histórico seria o próprio passado e caberia ao saber histórico tentar dar conta dos agentes desta invenção, definindo que práticas, relações sociais, atividades sociais produziram um dado evento. Os documentos históricos são tomados como pistas através das quais se tenta rastrear o momento desta invenção. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 24)

Os indícios do passado – as fontes – são interrogados em uma pesquisa historiográfica a partir do presente. É no presente que se constroem versões do passado. Dependendo o que cada historiador deseja estudar coisas diferentes podem ser ditas por um mesmo documento. “Um documento abre perspectivas de análise, mas dificilmente dá conta, sozinho de montar todo um cenário.” (GARNICA; SOUZA, 2012, p.33)

A articulação entre depoimentos e outros tipos de fontes permite a construção de versões históricas plausíveis sobre uma prática de formação por mentoria explorado junto a professores atuantes nas décadas de 1980 e 1990. Contudo, conforme Silva e Souza (2007), a intenção de trabalhar com entrevistas no âmbito da história oral, não possui o intuito de obter informações somente de um determinado tema, mas coloca-se como uma possibilidade de produzir documentos históricos (orais e escritos) a serem disponibilizados ao público de modo a fomentarem outras investigações.

Garnica (2003) nos proporciona um direcionamento para esta metodologia de pesquisa, ao explicitar, de forma mais sistematizada, os procedimentos²⁸⁶ que serão empregados diante do trabalho com a história oral com base nas fundamentações historiográficas anteriormente abordadas.

Foi realizada uma pré-seleção dos depoentes ou interlocutores, sendo que, no nosso caso específico, as narrativas estão sendo produzidas inicialmente por professores iniciantes, professores experientes e coordenadores/diretores de uma instituição

²⁸⁶ Podemos salientar que o autor não pretende listar passos ou regulamentar uma trajetória metodológica, mas abrange momentos que caracterizam a história oral como metodologia para uma pesquisa em Educação Matemática.

primária de ensino envolvida nas práticas “formativas” que propomos investigar. A partir desses contatos está sendo mobilizado o “critério de rede”, em que um depoente indica outros professores e/ou instituições e permite o estabelecimento de novos contatos, construindo uma rede de colaboradores. No nosso caso, a professora Maria Madalena, primeira interlocutora²⁸⁷ (em sua entrevista) indicou o Salvador, a Dona Celina, a professora Miriam dentre outros (como podemos observar na Figura 1, logo adiante, em que os balões coloridos referem-se a interlocutores já entrevistados).

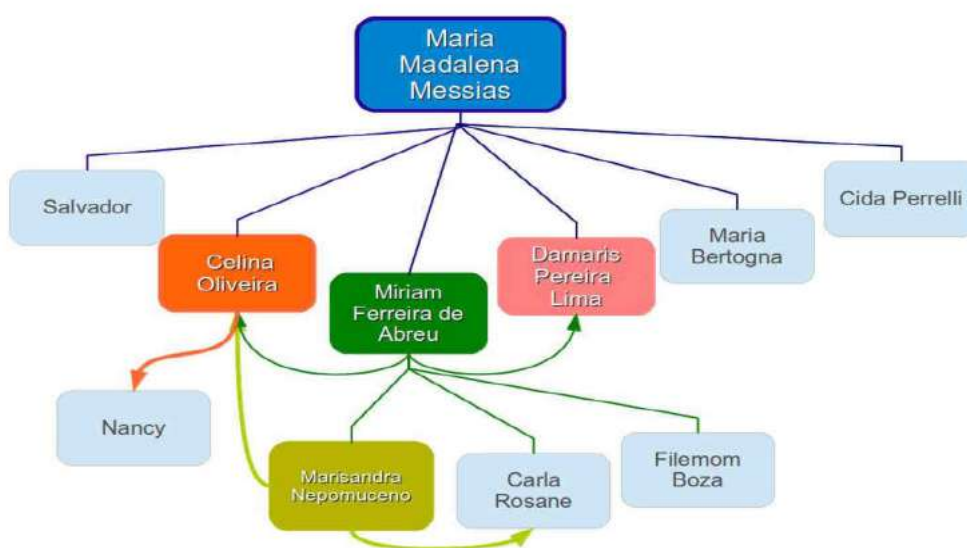


Figura 1: Rede de depoentes

Dos professores indicados por Maria Madalena, três foram entrevistados. Miriam indicou cinco nomes, entre os quais estão dois já indicados por Maria Madalena, Celina e Damaris. A interlocutora Marisandra foi entrevistada da qual indicou dois nomes já relacionados anteriormente.

Para tanto, a criação minuciosa de roteiros de entrevistas faz-se necessária nesse processo. O nosso roteiro é gerado em torno de uma questão disparadora, ligada ao objetivo da pesquisa, de modo que o depoente discorra sobre uma temática geral com a menor intervenção possível do entrevistador. Tal momento se faz por um processo de diálogo entre o que narra e o que ouve as narrações, pretendendo compreender e

²⁸⁷ Essa depoente foi contatada pela pesquisadora por conta de um relacionamento profissional, que perdurou por alguns anos, na instituição da qual os indícios emergiram por meio de seus relatos.

articular algo com o depoente. Ao narrar-se, o entrevistado descreve e compõe seu cenário, todavia “o depoente reconhece o pesquisador a ponto de abrir-lhe suas memórias e o pesquisador, por sua vez, aceita e respeita essas memórias registrando-as como significativas ao seu arquivo de vivências.” (GARNICA, 2003, p. 24). Todas as entrevistas estão sendo gravadas em áudio, gravações essas que constituirão a base da pesquisa. Os depoimentos orais passam por um primeiro processo de “transcrição”²⁸⁸ ou gravação. Num segundo momento as transcrições passam por um processo de tratamento e edição chamado de “textualização”²⁸⁹.

No tempo devido, o depoente terá em suas mãos a transcrição, a textualização, e a gravação em áudio para permitir, em uma carta de cessão²⁹⁰, a utilização daqueles registros. Trata-se de um processo de “negociação” para que esse possa tecer considerações, censuras, acrescentar ou retirar informações.

Formação de professores: um primeiro movimento analítico

Com base nas fontes criadas em nossa pesquisa, buscamos no exercício de análises visualizar perspectivas, tendências, apontamentos, convergências e/ou divergências. Por outro lado, e dependendo da perspectiva, falar em análise é focar em singularidades sem o interesse em generalizações ainda que mínimas, passando de uma particularidade a outra. Numa direção ou em outra, o trabalho com textualizações possibilita um olhar acerca de articulações entre os depoimentos e os fundamentos abordados na história oral. Diante disso, nos voltamos para um movimento de leitura atenta de modo a identificar elementos que parecem estruturantes nos discursos de nossos depoentes e que nos ajudam a traçar compreensões sobre a formação por

²⁸⁸ Nesse processo os relatos orais são transformados, pelo pesquisador, em texto escrito tentando manter de forma fiel o que houve na entrevista. Nesse exercício há um compromisso com os elementos linguísticos presentes nos diálogos.

²⁸⁹ Na textualização o texto transcrito é tratado pelo pesquisador na busca de construir uma narrativa mais fluente, formando um texto em que as informações são colocadas de forma corrente e integradas ao contexto da pesquisa, podendo omitir alguns vícios de linguagem, entonações, ruídos, etc. É na textualização que o depoente se reconhece como autor daquele texto, sendo assim em seu tratamento é preciso tentar manter ao máximo o “tom” de quem narra. Pode-se optar por um modelo em forma de diálogo pesquisador/entrevistado ou por um estilo de redação no qual apenas o depoente se pronuncia em primeira pessoa.

²⁹⁰ A consolidação do arquivo gerado pelos depoimentos orais se constitui através de uma carta de cessão, sendo esta entregue ao depoente após a realização da transcrição e textualização, com o intuito de obter a assinatura para autorizar a utilização da fonte produzida na presente pesquisa, como também para outros pesquisadores desta e de outras áreas.

mentoria na prática de professores que ensinavam Matemática no Colégio Batista Sul-Matogrossense nas décadas de 1980 e 1990²⁹¹.

As fontes produzidas descrevem práticas vivenciadas em uma instituição privada. O Colégio Batista Sul-Matogrossense da cidade de Campo Grande/MS foi fundado em 1982²⁹². Nesse cenário participam personagens que vão nos ajudar a pensar na formação que nos propomos investigar, entre eles a professora **Maria Madalena Messias** (primeira interlocutora), professora do Ensino Primário e antes de entrar no colégio Batista já lecionava em escolas do Estado. Ao iniciar sua prática na instituição assumiu a 1ª série, foi convidada pela então diretora do colégio Batista **Celina Oliveira Flores**, cedida pelo Estado, assim como a professora Madalena. Celina concedia total autonomia à coordenadora **Miriam Ferreira de Abreu** para atuar frente às questões pedagógicas junto a professores, alunos, pais e demais funcionários. Miriam foi coordenadora professora Madalena que, por sua vez, trabalhou com **Marisandra de Souza Nepomuceno** sendo que, ao adentrar nessa instituição, esta não tinha experiência na regência em sala de aula a não ser pelo estágio no curso de Magistério. **Damaris Pereira Santana Lima**, assim como Madalena e Marisandra, também esteve sob orientação da coordenadora Miriam durante um período em que trabalhou na instituição, lecionando para a 4ª série do primeiro grau.

Cinco histórias são narradas por interlocutoras que em comum possuem uma formação no antigo Magistério. Em todos os depoimentos essa formação foi evidenciada. O Magistério era o termo utilizado aos que recebiam a formação inicial para o exercício da profissão de professor do Ensino Primário (1972-1996). Substituindo as Escolas Normais, a formação do professor para o Ensino Primário era obtida por meio da “habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, conforme o parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972” (SAVIANI, 2009, p. 147). Segundo essas professoras essa formação, naquela época, era bem avaliada.

²⁹¹ Buscamos observar, a partir das falas dos entrevistados, indícios que nos levam a compor um cenário em torno dos nossos objetivos. Inicialmente esses indícios permaneceram na escola em questão, de forma não prevista em nossa pesquisa, por conta dos vínculos expostos no uso do critério de rede.

²⁹² Pela Ata nº 04/82 da Convenção Batista Sul-Matogrossense, publicada no Diário Oficial nº 1004 de 26/01/82, e vigorou até os meados de 2004. A Convenção Batista foi a Entidade Mantenedora dessa instituição de ensino, sendo uma Associação Civil, de natureza religiosa, de caráter filantrópico, constituída por iniciativa das Igrejas Batistas estabelecidas no Estado de Mato Grosso do Sul e sem fins lucrativos.

Olha, eu fui de um magistério no colégio Auxiliadora²⁹³ que era tradicional nessa formação. Tive a sorte de ter professores excelentes e, foi assim... foi uma base teórica muito boa. (Marisandra de Souza Nepomuceno, entrevista realizada em 02 de Dezembro de 2013).

Eu diria que o magistério era um curso que, na época eu achava excelente, mas na realidade, o que mais eu aprendi no magistério foi Didática. Eu tive uma professora maravilhosa - ela está bem velhinha agora - não consigo me lembrar o nome dela. Ela era excelente, e como eu já tinha uma prática, ela me trouxe as teorias. (Maria Madalena Messias, entrevista realizada em 10 de Setembro de 2013).

Uma certa dicotomia teoria/prática começa a se apresentar como caracterizadora da proposta formativa do magistério. Dar teoria a quem já tinha prática ou ofertar uma experiência de estágio na prática docente a quem já dominava um certo estudo teórico aparecem em diferentes depoimentos.

A prática de Marisandra, nessa instituição, foi auxiliada pela supervisora²⁹⁴ (Miriam) e por professores que a própria Miriam considerava excelentes em sua atuação, além de possuir certa experiência²⁹⁵.

Madalena era considerada pela Miriam uma dessas professoras “experientes”, ela mesma relata que no início dessa instituição havia alguns professores inexperientes e estes, ao adentrarem na instituição, iniciavam sua prática auxiliando um professor. Mesmo tendo uma formação regular, por meio do Magistério, aqueles professores que não tinham experiência em sala de aula passavam por um processo de “formação” no momento em que recebiam o auxílio dos colegas.

Quando cheguei ao colégio recebi, por partes de meus colegas de trabalho e da coordenação, uma orientação. A coordenadora sempre ia na porta das salas para ver se estava tudo bem, se os exercícios que eu tinha planejado tinha acontecido do jeito que tinha sido proposto. [...] Eu acho que essa oportunidade fez com que elas me ensinassem como era trabalhar em sala de aula. (Marisandra de Souza Nepomuceno, entrevista realizada em 02 de Dezembro de 2013)

Miriam relata que essa foi “uma professora que nós pegamos, digamos assim, sem experiência nenhuma e que teve uma atuação bastante eficiente.” Esse acompanhamento, para Miriam, é uma formação diferenciada da academia e necessária.

²⁹³ Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campo Grande/MS, <<http://www.auxiliadora-ms.g12.br>>

²⁹⁴ Expressão utilizada, à época, correspondente ao coordenador pedagógico.

²⁹⁵ A experiência escrita aqui, conforme relata Miriam, está relacionada com os anos de docência e prática no magistério.

Todavia, Miriam expõe que, apesar de ser uma característica bastante pessoal, da parte dela, de fazer intervenções tanto na prática pedagógica do professor, quanto da organização, essa prática foi diretamente influenciada pela diretora Celina, que exercia esse papel, mesmo antes de assumir a direção dessa instituição, de ter uma atenção especial voltada para o professor tanto para a prática em sala de aula como do conteúdo ministrado. “Tentávamos dar os mecanismos, as ferramentas com as quais o professor pudesse trabalhar, mas a gente trabalhava muito de perto, trabalhava muito próximo um do outro”. (Celina de Oliveira, entrevista realizada em 12 de Fevereiro de 2014)

Ainda jovem, com apenas 16 anos, Madalena Messias atuava como professora na alfabetização de jovens e adultos no Mobral²⁹⁶. Durante sua carreira fez vários cursos de capacitação e atuou, inclusive, em escolas da zona rural. Segundo essa professora, o Magistério, na época, formava muito bem os professores, contudo, ainda assim, afirma que “[...] tudo contribuiu pra minha formação. Porque a formação na realidade ela não acontece dentro da sala de aula da faculdade... É no campo. Eu acredito que a formação acontece no campo de atuação.” (Entrevista realizada em 10 de Setembro de 2013).

Madalena, mesmo com sua vasta experiência, ao adentrar nessa instituição assumindo a primeira série, recebeu auxílio em sua prática pela coordenadora Miriam, como também da professora Damaris. Essa relata que mesmo não sofrendo intervenções diretas em suas aulas como das outras colegas, principalmente da 1ª e 2ª série, considerava importante os acompanhamentos, segundo Damaris “os coordenadores foram muito presentes, como se fossem nossos professores [...] e a gente sempre ajudava um ou outro”.

As primeiras entrevistas realizadas assinalam para uma possibilidade de compreensão tanto das condições de formação inicial para o magistério, como para aquilo que era considerada a figura de um bom professor que a prática deveria ajudar a moldar, da qual o ensino de Matemática se fazia presente em que as orientações apontavam para uma prática com materiais concretos.

Dentro da instituição a que os depoimentos nos mantiveram, a experiência reconhecida como boa ou produtiva era sinônimo de uma autoridade que atribuía a determinado professor a possibilidade de intervir, como formador, na prática do outro.

²⁹⁶Movimento Brasileiro de Alfabetização. Projeto de alfabetização para jovens e adultos, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

Considerações finais

Este texto buscou delinear uma pesquisa em andamento, focando em alguns pressupostos teóricos que sustentam a história oral como metodologia de pesquisa, bem como explicitar um percurso junto aos interlocutores mobilizados na produção de fontes orais. Além disso, optou-se por comentar brevemente alguns dos indicativos das fontes orais produzidas nessa pesquisa.

Espera-se, ao desenvolver a pesquisa proposta e apresentada (para discussão) neste texto, compreender práticas de subversão à formação inicial e continuada (institucional) de professores primários, analisando questões e críticas consideradas determinantes de uma prática profissional esperada nas décadas de 1980 e 1990. Esse exercício analítico pode contribuir para um melhor entendimento dos interesses e inquietudes de uma comunidade de professores - legado dessa prática formativa - e, em decorrência, para com a estruturação de práticas de formação continuada mais efetivas e promissoras no campo da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado - Ensaio de teoria da História**. 1. ed. Bauru: Edusc, 2007.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Revista Brasileira sobre Formação Docente** Belo Horizonte, v.01, n.01, p.41-56, ago./dez. 2009.

CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ghoem.com/textos/h/tese_cury.pdf>. Acesso em: 13 abril de 2013.

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.19-50.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; FERREIRA, Ana Cristina; LOPES, Celi Spasandin; FREITAS, Maria Teresa M.; MISKULIN, Rosana. G. S. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, n. 36, p. 137-160, dez. 2002.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de História da Educação Matemática**. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 384p.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **ZETETIKÉ**, Cempem-FE, Unicamp, São Paulo, v.11, n. 19, p. Jan./Jun. 2003. Disponível em: <http://www.ghoem.com/textos/h/historia_oral_educacao_matematica.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2013.

PASSOS, MarinezMeneghello; NARDI, Roberto; ARRUDA, Sergio de Mello. A Formação de Professores: uma revisão das últimas décadas em revistas brasileiras da área de Educação Matemática. In: NARDI, Roberto (org). **Ensino de Ciência e Matemática I: temas sobre formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 193-207.

SILVA, Heloisa da; SOUZA, Luzia Aparecida. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 20, n 28, 2007, p. 139-162.