



www.enaphem.com



UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA REGIÃO DE RAFAEL GODEIRO - RN: versão a partir da oralidade

A HISTORY OF THE FORMATION OF MATHEMATICS IN THE REGION OF RAFAEL GODEIRO-RN: version based on orality

Marcelo de Souza Medeiros¹

Marcelo Bezerra de Moraes²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender como se deu a formação de professores de Matemática que atuavam no equivalente a atual educação básica, na região de Rafael Godeiro – RN, em um período antecedente a implantação do curso de Matemática em Patu – RN. Trata-se, portanto, de uma investigação de cunho qualitativa, inserida no campo da História da Educação Matemática, que mobilizou a História Oral como metodologia de pesquisa. Com base nos documentos gerados pelas entrevistas realizadas, elaboramos uma versão histórica sobre como ocorreu a formação destes professores, bem como apontamentos sobre as práticas de ensino mobilizadas na região, no período que circunda as décadas de 1960 e 1970.

Palavras-chave: Educação Matemática. História Oral. Formação de professores. Rafael Godeiro. Rio Grande do Norte.

Introdução

Corroboramos Garnica (2007) ao entender que as situações de marginalidade dentro da História registrada oficialmente se reflete nas mais diversas esferas da vida comunitária. No que diz respeito à academia, especificamente no campo da História da Educação Matemática Brasileira, o autor entende que por

¹ Mestre em Ensino (Programa de Pós-Graduação em Ensino – Posensino - Uern/Ufersa/IFRN). Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem). E-mail: marcelosouza1905@gmail.com.

² Doutor em Educação Matemática (Unesp/Rio Claro). Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern) e do Posensino (Uern/Ufersa/IFRN). Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem). E-mail: marcelobezerra@uern.br.

muito tempo os estudos desse campo não evidenciavam a importância de muitos sujeitos, em especial os professores, cuja ações encontravam-se negligenciadas, mesmo estes exercendo contribuições significativas para a constituição do sistema de Ensino de Matemática no Brasil.

Nesse sentido, surge a importância de compreender como se deu a formação e a atuação dos professores de Matemática que lecionavam esta disciplina no período em que não havia tantas instituições de ensino superior, principalmente em locais distantes dos grandes centros urbanos e políticos do país, que eram, no geral, as capitais dos estados. Atuando nessa perspectiva, como um dos um dos focos possíveis de pesquisa, o Ghoem – Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – vem, há cerca de 20 anos, constituindo um mapeamento sobre esta formação e atuação nas mais diversas regiões do Brasil.

Alinhada a essa proposta maior, a presente pesquisa terá como maiores referências os trabalhos desenvolvidos pelo Ghoem, a fim de contribuir com a História da Educação Matemática Brasileira, buscando desvelar mais uma singular história na diversidade do Brasil. Para isso, o presente trabalho buscou constituir uma versão histórica sobre como se deu a formação e atuação de professores de Matemática na Região de Rafael Godeiro, cidade do interior do Rio Grande do Norte.

Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: como se dava a formação dos professores que lecionavam Matemática na região de Rafael Godeiro – RN no período antecedente à implantação do curso de Ciências com Habilitação Plena em Matemática na cidade de Patu – RN? Essa pergunta mostra-se relevante, visto que antes da criação do curso na cidade de Patu, o curso mais próximo que formava profissionais para este exercício se encontrava no Campus Central da UERN, em Mossoró, onde sua implantação era também recente, mais precisamente ocorrida no ano de 1974 (Rio, 2016).

Desse modo, a fim de responder à essa problemática, propomos como objetivo geral o de compreender como se deu a formação de professores de Matemática que atuavam no equivalente a atual educação básica, na região de

Rafael Godeiro – RN³, em um período antecedente a implantação do curso de Matemática em Patu – RN.

Vale registrar que outras compreensões em relação à formação de professores de Matemática (ou qualquer outra disciplina), no período demarcado, na região de Rafael Godeiro – RN, são inexistentes, o que torna ainda mais importante a realização deste estudo.

Concepção de História e Historiografia da Educação Matemática

Quando nos propomos a realizar um trabalho em Educação Matemática, devemos estar cientes que isso exige adentrar em outras áreas de conhecimento, pois, compreender a Matemática em situações de ensino e aprendizagem exige uma compreensão mais ampla sobre as circunstâncias em que este ensino está sendo desenvolvido.

Como propomos produzir História, em diálogo com a Educação Matemática, ou, de outro modo, produzir História da Educação Matemática, é imprescindível a compreensão dessa área de conhecimento que, como sabemos, muito contribuiu para a realização de exercícios de pesquisa símiles a este.

Nesta perspectiva, as ideias de Garnica e Souza (2012) e Baraldi (2003) complementam-se ao citar Bloch (1965) e ao definirem a História como sendo “Estudo dos homens, vivendo em comunidade, no tempo”. Ou seja, para os autores, História é movimento, e seu objeto é o homem no tempo, ao que acrescentaríamos também o espaço, em suas relações sociais.

Como já dizia Le Goff (1990, p.17), “Falar de história não é fácil, mas estas dificuldades de linguagem introduzem-nos no próprio âmago das ambiguidades da história”. Para o autor, a compreensão de História não é tão simples, porém, é nesta dificuldade que habitam as discussões e, conseqüentemente, as contribuições para esta área de conhecimento.

Neste sentido, devemos ressaltar que a História não pode ser entendida simplesmente como o estudo do passado, mas, como defendem Garnica e Souza (2012), uma relação mútua entre o passado e o presente, pois é no presente que

³ Os limites temporais da pesquisa serão definidos a partir dos dados e sujeitos com os quais teremos contato a partir da investigação, contudo, a princípio, supomos que a pesquisa deve ter um limite temporal que trate do período entre os anos de 1950 a 1981, posto que consideramos que será difícil encontrarmos vivos sujeitos que tenham atuado no ensino de matemática em período anterior ao delimitado.

surtem questões cujas respostas se dão por meio de uma melhor compreensão de situações anteriormente vividas. Dito de outro modo, “voltaremos” nosso olhar ao passado a fim de obter respostas para questões que surgem no presente e de compreensões, de um olhar do presente.

A concepção e/ou noção de historiografia aqui defendida é também aquela praticada e mobilizada pelos integrantes do Ghoem, ao defenderem uma historiografia da Educação Matemática que se propõe a “[...] realizar uma constituição histórica a partir das várias versões, não assumindo uma postura totalitária que determine uma história como verdadeira, classificando-a como única versão. [...]”. (Toillier, 2013, p.38)

Esta concepção de historiografia está atrelada à mobilização da metodologia da História Oral, uma vez que ela “surge como alternativa viável à historiografia, ou seja, a escrita de histórias a partir da experiência acumulada de uma pessoa em preferência às evidências percebidas em documentos escritos” (Cury, 2011, p.21). Ou seja, o autor reforça a ideia de que o testemunho oral dos sujeitos é fundamental e deve ser encarado como profícuo para a historiografia em detrimento do uso exclusivo dos documentos escritos, utilizados majoritariamente pela concepção clássica de História. Contudo, reiteramos que a combinação das mais variadas fontes com o testemunho oral poderá promover histórias mais profícuas e complexas.

História Oral como metodologia de pesquisa em Educação Matemática

Para que tenhamos uma compreensão satisfatória de metodologia, corroboramos inicialmente com Silveira (2007) e Garnica (2016), os quais defendem a metodologia não apenas como um mero conjunto de procedimentos, mas, sim, como algo que inclui também a fundamentação destes procedimentos. “Compreendemos, então, que esta metodologia, assim como qualquer outra, está em processo constante de desenvolvimento” (Morais, 2012, p.58).

A História Oral em Educação Matemática adquiriu uma configuração mais estável e consolidada, porém, não única e nem definitiva, mas capaz de diferenciá-la de outras (Garnica, 2010). Em linhas gerais, Garnica (2010) busca defender que valer-se da História Oral como metodologia de pesquisa em Educação Matemática é

manter diálogo intermitente com outras áreas de conhecimento; mobilizar fontes diversas, ressaltando-se as fontes orais; compreender as perspectivas diversas ao estudar determinado objeto; dar espaço aos atores que viveram determinados cenários; registrar cuidadosamente os acontecimentos; ter fundamentação para a elaboração e realização de entrevistas, de modo a produzir as informações favoráveis à pesquisa; além de também desviar-se da ideia de existência de uma “História verdadeira”.

Além disso, o autor também defende a História Oral como uma metodologia em trajetória. Nesse sentido, a História Oral não se configura como uma metodologia que busca engessar o processo, tampouco valer-se de procedimentos rígidos, mas uma metodologia com uma abertura para a liberdade, criatividade e autonomia do pesquisador, de modo que, a cada nova pesquisa desenvolvida no grupo, novas compreensões de metodologia emergem.

Nesta perspectiva, entendemos a História Oral como uma metodologia de pesquisa que se apoia no testemunho, nas narrativas que recorrem à memória, de indivíduos que vivenciaram e/ou presenciaram determinados fatos e acontecimentos que, via de regra, são lembrados e compreendidos. As narrativas dos sujeitos colaboradores são, então, o alicerce para o desenvolvimento destes estudos, de tal modo que “A narrativa, enquanto experiência estruturada como relato, não é, como alertado por Bolívar (2012), algo a ser capturado pela investigação, mas criado no próprio processo investigativo. [...]” (Souza; Silva, 2016, p.122). Ou seja, a narrativa não deve ser compreendida como algo pronto previamente e único que os sujeitos poderão acessar sempre que estiverem participando de investigações, mas como algo construído durante o próprio processo da investigação.

Além disso, estas narrativas são constituídas em momentos de entrevistas, sendo que “[...] a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. [...]” (Alberti, 2004, p.15). A entrevista, portanto, não é um momento de resgate do passado tal qual ele aconteceu, mas, momento de recriar situações anteriormente vividas pelo sujeito que narra, sempre a partir de um dado presente, podendo isto ocorrer a partir de perguntas e direcionamentos feitos pelo entrevistador, mas sempre será um movimento muito subjetivo, a partir das intenções e verdades do próprio sujeito que narra.

Realizamos duas entrevistas para a composição deste trabalho⁴. As entrevistas aconteceram nas residências dos próprios colaboradores, de modo que, antes de iniciarmos este processo, apresentamos-lhes o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que pudessem compreender formalmente nossa pesquisa e consentir a participação nela.

Após a gravação das entrevistas, procedemos com a transcrição e textualização destas. A transcrição é um momento de transformar em escrito os depoimentos obtidos durante a entrevista, de forma a contemplar tanto a fala do colaborador quanto do entrevistador, o que pode ser dificultado pelas interferências diversas durante o processo de gravação das entrevistas. Já a textualização, trata-se de um processo de reorganização das falas, das memórias vindas à tona por meio das narrativas, tornando o processo mais sistemático e atribuindo significados a conceitos e ideias que poderiam não estar no domínio dos possíveis leitores (Toillier, 2013).

A textualização, portanto, “[...] passa a ser vista como a fonte constituída a partir da entrevista. [...]” (Bordignon, 2016, P.37). Esse registro gerado é concebido como uma fonte histórica, um documento criado, intencionalmente, a partir da narrativa do sujeito que vivenciou determinada situação e que poderá servir para subsidiar outras pesquisas que possam surgir futuramente.

Sobre as análises, ainda em sintonia com as ideias defendidas pelo Ghoem, entendemos que é um processo que encontra-se presente na pesquisa desde o momento em que o problema de pesquisa foi delineado, não sendo um movimento apenas posterior à realização das entrevistas. Desta forma, durante todo o desenrolar da pesquisa realizamos também um processo analítico, movimento que ganha mais força quando sistematizado, após a produção de todos os dados.

Um fator no processo de análise sistemática que consideramos importante registrar é o de que, na perspectiva defendida pelo Ghoem, este não é um processo de julgamento das narrativas geradas e nem para atribuição de juízo de valor, categorizando-as como verdadeiras ou falsas, mas, sim, segundo Martins (2003,

⁴ As entrevistas foram realizadas com os professores Manoel Dinab da Cruz dos Santos, conhecido como Buá, e Cícero Francisco de Oliveira. Cabe registrar que empreendemos esforços para encontrar outros possíveis colaboradores, no entanto, nosso estudo aponta que esses foram os dois únicos professores que atuaram no ensino de matemática no período em estudo.

p.24), “[...] como um momento de detectar as tendências mais marcantes (elementos convergentes – comuns a vários depoimentos – ou divergentes) a partir das quais poderemos constituir um cenário do tema focado [...]”.

Com isso, constatamos que o momento de análise é profícuo para detectar tendências nas narrativas, apontamentos convergentes e divergentes. Ou seja, buscamos os elementos necessários para a constituição de um cenário plausível, por meio do que Garnica, Silva e Fernandes (2010) entendem por um processo de constituição de uma narrativa “própria”, pois levam em conta as narrativas dos depoentes mas gera uma outra, nova e, por esta razão, entendida também como uma “narrativa das narrativas”. Sendo uma outra narrativa, elaborada pelo autor da pesquisa acerca do objeto de investigação, este não é um processo de generalização, mas sim um processo interpretativo (Cury, 2011). É esta nova narrativa possível e plausível que apresentaremos na sequência.

História da formação dos professores de Matemática na região de Rafael Godeiro: um cenário possível

No período inferior à década de 1970, o município de Rafael Godeiro contava apenas com o ensino a nível primário, o qual se desenvolvia no Grupo Escolar existente. Por falta de maiores informações sobre o funcionamento deste grupo, torna-se inapropriado julgarmos se o ensino mobilizado nesta região se enquadrava nesta tendência pedagógica que marcava a proposta institucionalizada à época, ou se ainda seguia as práticas de ensino que caracterizavam a tendência de ensino dita tradicional.

À época, não existia nenhum curso específico para formar, preparar ou capacitar os professores para o ensino de Matemática na região, de modo que a formação que predominava era aquela recebida a nível primário, pois era o único nível de estudo possibilitado. Por não haver, mesmo que minimamente, uma preparação para estes profissionais, aparentemente não havia possibilidades de estes adotarem uma prática de ensino que estivesse articulada com preceitos educacionais da época. Então, mesmo sem informações sobre a prática de ensino mobilizada no Grupo, acreditamos que o ensino de Matemática mobilizado neste período estivesse inserido na tendência tradicional, marcado pela memorização, reforço e cujos conteúdos estão descentralizados da realidade do aluno.

Mais tarde, na década de 1970, a educação no município de Rafael Godeiro passava por um processo de expansão, sendo agora ofertado, também, o ensino a nível ginásial. Nesse mesmo período, com o advento da ditadura militar instaurada no Brasil, a educação a nível nacional vivia uma nova fase de mudanças, não sendo diferente com a disciplina de Matemática.

Porém, ainda antes desse período, mais precisamente na década de 1950, o ensino da Matemática no Brasil passava por uma reformulação, visando a um maior envolvimento entre a Matemática ensinada nas escolas e aquela à nível superior. Esse movimento de reformulação no ensino da Matemática ficou conhecido como Movimento Matemática Moderna. Morais (2012) traz maiores detalhes acerca desse movimento, ao destacar que o que se vislumbrava era um ensino da Matemática pautado, principalmente, na Teoria dos Conjuntos, propondo assim um tratamento lógico aos problemas e conteúdos que eram trabalhados em sala de aula.

Os idealizadores dessa proposta no Brasil estavam ligados ao que vinha acontecendo no exterior, especialmente nos Estados Unidos, onde, em virtude da Guerra Fria e do lançamento do satélite Sputnik por parte da União Soviética, houve-se um entendimento generalizante sobre a necessidade de mudança no ensino da Matemática, o que foi motivo para um maior envolvimento e aproximação de matemáticos com o ensino desenvolvido no país, a fim de proporem situações que considerassem, dentre outros aspectos, uma linguagem mais precisa usada na formulação da teoria, bem como o estímulo à aprendizagem de conceitos e princípios matemáticos através da descoberta (Burigo, 1989).

No Brasil, esse movimento teve maior “força” nas regiões Sul e Sudeste, mas houve “respingo” desse movimento também na região Nordeste, de modo que, no estado do Rio Grande do Norte esse movimento foi praticado, mobilizado e discutido pela SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), onde os ideários deste movimento refletiu-se na formação de professores de Matemática, especialmente através da linguagem da Teoria dos Conjuntos e da estrutura algébrica como suporte para toda a Matemática (Morais, 2012). Noutras palavras, o que se tentava era “reduzir” todo e qualquer problema matemático, de qualquer subárea desta, a um tratamento voltado para a Teoria dos Conjuntos.

Não sabemos ao certo se os professores Buá e Cícero mobilizavam o ensino da Matemática, na região de Rafael Godeiro, articulado aos ideários do MMM. Há

uma possibilidade de que, de fato, eles seguissem os preceitos desse movimento, mas pode ser que eles adotassem uma maneira alternativa de mobilizar o ensino da Matemática, de modo análogo ao que um dos colaboradores da pesquisa de Moraes (2012) fazia, o qual desenvolvia um ensino pautado, principalmente, nos conceitos da Matemática Financeira, propondo um ensino voltado para a realidade do aluno, mostrando sua aplicabilidade no dia a dia.

Considerando o período dos anos 1970, marcado pela expansão do ensino em Rafael Godeiro e por mudanças na educação a nível nacional, especialmente mudanças na legislação, como é o caso do surgimento da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, bem como dá outras providências, dentre as quais propunha a reorganização do sistema educacional.

Arelado a essas alterações na legislação nacional, esse período é também marcado pelo advento da ditadura militar no Brasil, instaurado em 1 de abril de 1964. Com esse regime de governo, surgiu uma nova tendência de ensino, a qual buscava viabilizar as ideologias do governo autoritário. Assim, podemos entender que, segundo Moraes (2012), o processo de ensino e aprendizagem, à época, é marcado por ser altamente regulatório, sendo que professores e alunos desenvolviam suas atividades de modo a cumprirem com o que determinavam os manuais, sendo que os alunos eram cada vez mais passivos e controlados pelas orientações dos professores, fugindo a ideia do aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. O professor, então, propunha um ensino pautado em técnicas e atividades mecânicas, com uso excessivo da memorização por parte dos alunos, além de ser um ensino que não considerava a realidade do educando.

Em Rafael Godeiro o processo de ensino, nesse período, desenvolvia-se de forma articulada a essa tendência tecnicista. Isso pode ser corroborado pelas falas de Buá e Cícero, os quais destacam algumas características das práticas de ensino mobilizadas durante esse período. Segundo eles, não havia muita diversidade metodológica, a prática de ensino se resumia apenas a “transmissão” dos conteúdos e os recursos didáticos resumiam-se apenas ao quadro negro, giz e o livro por parte do aluno, quando existia, pois em muitas situações o aluno não tinha.

Era, de fato, uma prática de ensino de caráter puramente tecnicista e tradicional, de modo que, como o próprio Cícero falou, buscava-se seguir fielmente

a sequência de conteúdos proposta, sem o envolvimento dos alunos mediante estratégias de ensino diversificadas, de modo que estes apenas acompanhavam as explicações do professor, sem qualquer participação e interação nas aulas, constituindo-se, de fato, em alunos passivos.

Entendia-se que, pela prática altamente controlada, era possível promover uma aprendizagem que considerasse os interesses da época. Inclusive, havia muitos outros detalhes que marcaram essa tendência de ensino, como a própria organização em sala de aula, especialmente das cadeiras, às quais deveriam estar todas enfileiradas, a fim de manter o padrão, a ordem e a disciplina. Ou seja, o que existia de fato era uma prática reguladora em todos os aspectos, inclusive nos menores detalhes, como aponta Cícero.

Ainda hoje há reflexos dessa tendência de ensino, especialmente em cursos superiores de formação de professores, os quais ainda valem-se de algumas técnicas e manuais didáticos de cunho tecnicistas, de caráter puramente instrumental e normativo, os quais se assentam numa perspectiva de ensino amparada na transmissão de conteúdos, sem qualquer vínculo com a realidade do aluno, além do uso excessivo de listas de exercícios intermináveis, enxergando o aprendizado como possibilitado pela repetição e pela técnica. (Libâneo, 1990).

Em se tratando do ensino superior, houve, ainda nesse período, outros marcos legais na legislação educacional, como é o caso do surgimento da Lei nº 5.540/68, que propunha alterações no nível de educação superior, à qual ficou conhecida como “Reforma Universitária”. A Lei nº 5.540/68 trouxe modificações no capítulo da LDB em vigência – Lei nº 5.692/71. Essas modificações estão atreladas ao novo contexto social, político e econômico que se vislumbrava, no qual muitos aspectos como a crescente urbanização e a criação de universidades apontavam a necessidade de modificações que considerassem todo esse contexto.

Mesmo com essa expansão das instituições de ensino superior vivenciada à época, a região de Rafal Godeiro só veio ser beneficiada 13 anos depois, com a criação do Campus Avançado de Patu, cidade distante apenas 13 km. Na verdade, não só Rafael Godeiro, mas todas as cidades circunvizinhas, como Almino Afonso, Frutuoso Gomes, Lucrecia, Antônio Martins, Olho D'água do Borges, Umarizal, Messias Targino, dentre outras, localizadas na mesorregião do alto oeste potiguar foram beneficiadas com a instalação do Campus Avançado em Patu, uma vez que

não havia nenhuma instituição que ofertasse esse nível de ensino em toda essa região – mesmo atualmente, não há outras instituições públicas de ensino superior.

Podemos perceber como a educação no município de Rafael Godeiro, especialmente com relação ao ensino da disciplina de Matemática, e como as estratégias de formação possibilitadas aos professores envolvidos com o ensino desta disciplina se desenvolveu ao longo destes anos, até a criação do Campus Avançado de Patu, que oportunizou que muitos sertanejos dessa localidade pudessem realizar o sonho de ingressar no ensino superior, algo que era atípico nessa região à época, além de possibilitar uma formação adequada para o ensino da disciplina de Matemática, conforme dispunha a legislação vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a educação no município de Rafael Godeiro – RN, especialmente o ensino da Matemática, no período antecedente à implantação do curso de Matemática no Campus Avançado de Patu-RN – ocorrida no ano de 1981 –, percebemos que a formação do quadro docente das instituições de ensino do município acontecia, na maioria dos casos, por indicação dos governantes, não sendo diferente com os professores que lecionavam Matemática. Uma das “exigências” percebidas nessa época para que se pudesse lecionar Matemática era que, além das questões políticas, o postulante a professor tivesse alguma “vocação” ou afinidade com a disciplina, o que lhe permitia assumir a função de professor da disciplina. Concomitantemente, verificava-se – por diversos motivos, dentre eles a não existência de cursos de formação de professores de Matemática próximos à região – uma escassez de profissionais com uma formação adequada para mobilizar o ensino da Matemática nessa região, o que ocasionou em um acúmulo de disciplinas por parte dos professores envolvidos com o ensino. Por essa razão, um mesmo professor ficava responsável pelo ensino de várias disciplinas.

Estes aspectos que marcam o ensino da Matemática em um contexto histórico evidenciam a importância desta pesquisa, uma vez que contribui para a compreensão das alterações e permanências referentes ao ensino da Matemática em um contexto mais amplo, o que é objeto de estudo da linha de investigação do Ghoem.

Por fim, nossa narrativa constitui-se como uma narrativa possível e plausível, uma vez que trouxe à tona as principais características que marcaram o que foi o ensino de Matemática na região de Rafael Godeiro antes da criação do curso de Matemática em Patu-RN. Portanto, além de contribuir para o campo da Educação Matemática, este estudo possibilitou que estes ex-professores – os quais, em muitos casos, são “esquecidos” pela sociedade – pudessem contar e rememorar suas vivências enquanto professores de Matemática, o que é significativo para a vida destes sujeitos e de todos nós que os ouvimos e, a partir de agora, poderemos ler e compreender estas histórias.

Referências

- Alberti, V. (2004). *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV.
- Baraldi, I. M. (2003). *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. (Tese de Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Bordignon, F. (2016). *“Venha cá” e comece a ensinar Matemática: Uma história da formação de professores na região de Barreiras/BA*. (Dissertação de Mestrado em Educação para Ciência). Bauru: Universidade Estadual Paulista.
- Burigo, E. Z. (1989). *Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60*. (Dissertação de Mestrado em Ensino). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cury, F. G. (2011). *Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins*. (Tese de Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Garnica, A. V. M.; Souza, L. A. (2012). *Elementos de História da Educação Matemática*. São Paulo: Editora Acadêmica.
- Garnica, A. V. M. (2007). Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. *Quadrante*, São Paulo, 16 (2), 27-50.
- Garnica, A. V. M. (2010). Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 32, 20-35.

Garnica, A. V. M. (2016). História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa, *História Oral*, 18(2), 35-53.

Garnica, A.V. M.; Silva, H.; Fernandes, D. N. (2010). História Oral: pensando uma metodologia para a Educação Matemática. *Anais do V Congresso Internacional de Ensino da Matemática (V CIEM)*. Rio Grande do Sul: Ulbra.

Le Goff, J. (1990). *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp.

Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.

Martins, M. E. (2003). *Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista*. (Relatório final pesquisa Iniciação Científica). Bauru: FAPESP.

Morais, M. B. (2012). *Peças de uma história: formação de professores de Matemática na região de Mossoró (RN)*. (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.

Rio Grande Do Norte. (2010). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. *Projeto Político Pedagógico: Licenciatura Plena em Matemática*. Patu: Uern.

Silveira, E. S. (2007). História Oral e Memória: a construção de um perfil de Historiador-Etnográfico. *Ciência e Conhecimento*, 1, 1-7, 2007.

Souza, L. A.; Silva, H. (2016). O nacional e o local nas mesas-redondas submetidas ao II ENAPHEM: das problematizações propostas e provocadas. In: Garnica, A. V. M. (org.). *Pesquisas em História da Educação Matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade*. São Paulo: Livraria da Física, 115-134.

Toillier, J. S. (2013). *A formação do professor (de Matemática) em terras paranaenses inundadas*. (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.