



Trajetória da Formação de Professores de Matemática no Amazonas, Pará e Rondônia

Trajectory of Teacher Training in Mathematics in Amazonas, Pará and Rondônia

*Elianai Rodrigues Lima Pedrosa*¹

*Marlos Gomes de Albuquerque*²

*Francielli da Silva Ribeiro*³

Resumo

O presente trabalho é fruto de indagações do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, na linha História da Educação Matemática e se encontra em andamento. Tem por objetivo fazer uma construção histórica acerca dos cursos presenciais de Licenciatura em Matemática oferecidos por Universidades Federais dos três estados mais populosos do norte brasileiro. A pergunta central que rege esta pesquisa é a seguinte: como se constituiu a Trajetória Histórica dos cursos presenciais de Formação de Professores de Matemática nas Universidades Federais do Amazonas, Pará e Rondônia? Os dados estão sendo coletados a partir dos Projetos Pedagógicos de Cursos. A análise será feita a partir das cinco etapas da pesquisa documental, fundamentada por Cellard, 2008. Dentre os resultados preliminares é possível inferir que as Universidades que oferecem esses cursos cresceram como instituições multicampi na tentativa de atender a demanda dessa grande região geográfica.

Palavras-chave: Trajetória Histórica; Formação de Professores; Norte Brasileiro.

Um breve panorama

O Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática

¹ Licencianda em Matemática, pelo Departamento de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Brasil. E-mail: elianailima10@gmail.com

² Doutor em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, professor do Departamento de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Brasil. E-mail: marlos@unir.br

³ Licencianda em Matemática, pelo Departamento de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Brasil. E-mail: fracielliribeiro.s@gmail.com

(GROEPEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Campus Ji-Paraná, tem desenvolvido diversas pesquisas em âmbito local e nacional. Em meio a essas pesquisas foram desencadeadas algumas discussões, questionamentos e debates acerca dos cursos de Licenciatura em Matemática da Região Norte Brasileira. Os membros do GROEPEM decidiram investigar temas pertinentes e relevantes correlacionados à Formação Inicial do Professor de Matemática desta região envolvendo as suas diversas linhas de pesquisas. Nesse contexto, foi elaborado o programa de pesquisa denominado: "Panorama da Formação Inicial de Professores de Matemática na Região Norte do Brasil", aprovado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ). A partir dele, subprojetos estão sendo elaborados com temas específicos, correlacionados com o tema central.

O presente trabalho emerge deste Programa de Pesquisa e pretende fazer um estudo acerca da trajetória histórica dos cursos presenciais de Licenciatura em Matemática oferecidos pelas Universidades Federais da Região Norte Brasileira, sendo, portanto, caracterizada como uma pesquisa em História da Educação Matemática (HEM). Considerando a extensa dimensão territorial do Norte, o mesmo foi subdividido em três microrregiões, cabendo a estes autores investigar de que maneira se deu essa trajetória histórica nos estados: Amazonas, Pará e Rondônia.

A escolha desses estados está associada ao fato de serem os mais populosos da região. Ainda, os estados do Pará e Amazonas foram os primeiros da região a ofertarem cursos que formam professores de Matemática. E Rondônia por ter recebido o curso de uma instituição do Pará. Devido esses aspectos, emergiu a curiosidade em pesquisar se existe alguma correlação desses cursos.

Dentro deste estudo, afim de construir um panorama histórico concernente a trajetória histórica da Formação Inicial de Professores de Matemática do Norte serão buscados os seguintes elementos: pontos de inflexão dos cursos, pontos de permanências e de rupturas presentes; identificação de aspectos da história global que influenciaram a história local; verificar a trajetória dos cursos em diferentes *Campus* observando se há PPCs distintos, bem como a existência de correlação de cursos entre as diferentes unidades federativas que são objetos de estudo desta pesquisa.

Vale reiterar que, paralelamente a esta pesquisa, há outra sendo desenvolvida nos mesmos estados, todavia tendo como lócus de estudo as Universidades Estaduais e Institutos Federais da região pesquisada. Os demais estados serão objeto de pesquisa em outro momento, sob a orientação do mesmo pesquisador.

É relevante a contribuição das pesquisas realizadas no campo da HEM, para o professor que ensina matemática, inclusive aquele que é cético à história, entender que entre passado e presente há uma relação indissociável, pois "A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas é talvez igualmente inútil esgotar-se a compreender o passado, se nada se souber do presente" (Bloch, 2011, p. 65).

Desde a criação do curso Licenciatura em Matemática no Brasil até o tempo presente, já se passaram quase nove décadas. Os resultados de pesquisas que investigam a Formação Inicial do Professor de Matemática em âmbito nacional apontam que durante seu percurso histórico, a trajetória desses cursos é permeada por avanços e retrocessos, contudo, ainda há muitos elementos que precisam ser

investigados (Albuquerque, 2014).

Os registros históricos mostram que na região norte brasileira há um dos mais importantes pontos de inflexão no que tange a trajetória do Ensino Superior. Influenciado pelo curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha, foi criada em 1909, no Amazonas, a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) com o status de universidade sendo denominada Universidade de Manaus, que agregou os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. Até então, pelo Brasil, os cursos eram oferecidos isoladamente por diferentes instituições, Manaus rompeu com este modelo. Entretanto, levada pelo esgotamento da prosperidade econômica na região, a instituição funcionou até o ano de 1926, restando apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Cunha, 2000).

Reitera-se que na Região Norte há pesquisas acerca da trajetória da formação de professores de matemática, porém realizadas isoladamente, seja em um ou outro estado, todavia desconhecemos estudos mais abrangentes, correlacionando toda essa região, o que traz um caráter de grande relevância para o presente trabalho.

Diante deste cenário, julga-se de suma importância que o professor, em especial de Matemática, conheça como se deu a trajetória de seu ofício, assim terá melhores condições para exercê-lo, compreendendo quão importante são as permanências e rupturas presentes diante deste percurso. Pressupõem-se ainda que o conhecimento da história de formação profissional contribui de forma significativa com elementos que influenciarão a construção da sua identidade docente, afinal, por meio da apropriação desses saberes ele vai “se relacionar de modo menos fantasioso e mais científico com esse passado. Isso tende a alterar suas práticas cotidianas, que passam a ser realizadas de modo mais consistente” (Valente, 2013, p. 28).

Assim, concebemos que a investigação aqui proposta possibilitará registros da trajetória histórica da formação de professores nos cursos presenciais de Licenciatura em Matemática das Universidade Federais destes estados, tal fato, proporcionará aos docentes e/ou futuros docentes o conhecimento de marcos da sua trajetória.

Qual a motivação em realizar uma pesquisa na HEM?

Um fator comum e até cultural entre nós brasileiros, e mais ainda com a geração atual, é o fato de guardarmos poucos registros documentais. Em geral, delegamos tais registros apenas ao campo da memória, o que pode ocasionar ao longo do tempo uma perda, ou esquecimento de ações que poderiam compor momentos históricos. É imprescindível que tais registros sejam eternizados, com isso, faz-se importante a análise de elementos ou fatos que contribuam para uma **construção histórica**.

A construção que propomos nos coloca frente a uma postura investigativa. “Quando citamos construção histórica, estamos nos referindo não à história como disciplina a ser estudada ou ministrada nas instituições escolares, mas a história

enquanto pesquisa, procurando dialogar com a história “adormecida” para entender seus reflexos deixados para a contemporaneidade” (Albuquerque, 2014, p. 35). Nesta perspectiva Chartier, citando Certeau, explica esse processo:

Para ele, a história é um discurso que produz enunciados “científicos”, se define com esse termo “a possibilidade de estabelecer um conjunto de *regras* que permitam ‘controlar’ operações proporcionais à produção de objetos determinados”. Todas as palavras dessa citação são importantes: “produção de objetos determinados” **remete a construção do objeto histórico pelo historiador**, já que o passado nunca é um objeto que já está ali; “operações” designa as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento de fontes, mobilização de técnicas de análises específicas, construção de hipóteses, procedimentos de verificação); “regras” e “controles” inscrevem a história em um regime de saber compartilhado, definido por critérios de prova dotados de uma validade universal (Chartier, 2010, p. 16, **grifo nosso**).

A relevância de uma pesquisa histórica ultrapassa a ideia de apenas retratar o passado, mas esta se constitui como uma construção histórica, “uma construção do historiador, a partir de vestígios que esse passado deixou no presente, passa-se a tratar história como uma produção. [...] não qualquer representação, mas aquela construída pelo ofício do historiador” (Valente, 2013, p. 25) fundamentada por diferentes documentos com vestígios históricos que se constituirão em fontes.

Entende-se como imprescindível que o professor de Matemática tenha conhecimento do passado histórico de profissionais de sua área. “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (Bloch, 2001, p. 75), desta forma o conhecimento está em constante mudança, não se muda o passado, mas torna-se possível intensificar e aprofundar as compreensões a respeito dele. Tendo conhecimento do passado, o professor pode ter uma melhor atuação no seu presente.

A conexão com o passado facilita a compreensão do presente, o que corrobora, para que o professor tenha uma reflexão de aspectos relacionados a tradições, culturas e resistências que permeiam o âmbito educacional. Tais aspectos podem estar diretamente relacionados a permanências no sistema que forma professores de matemática, essas permanências relacionam-se na maior parte das vezes a políticas públicas implantadas, que por sua vez refletem globalmente na formação profissional (Alves, 2012).

A presente pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) ciclo 2018/2019 e está sendo desenvolvida buscando responder a seguinte pergunta: como se constituiu a Trajetória Histórica dos cursos presenciais de Formação de Professores de Matemática nas Universidades Federais do Amazonas, Pará e Rondônia? Ao final do ciclo, pressupõem-se que os resultados possam trazer contribuições para novos estudos.

Trajetória histórica da formação de professores de Matemática

Por um longo período, a Matemática foi vista de forma pura, sem levar em consideração questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. A preocupação

em discutir o ensino da Matemática foi temática presente no ano de 1908, em Roma, onde “pela primeira vez, matemáticos importam-se com questões ligadas ao ensino, num congresso internacional. Ao que se parece inédito, busca-se internacionalizar a Matemática escolar” (Valente, 2005, p. 4).

O surgimento das discussões sobre a internacionalização da Matemática e seus resultados torna-se um ponto de inflexão na História da Educação Matemática, pois a partir desta iniciativa, começa-se a refletir sobre as metodologias do ensino de Matemática, emergindo novas práticas de ensino para esta área de conhecimento. No Brasil esse movimento ocorreu de forma mais lenta,

[...] os ecos das discussões internacionais começaram a se fazer ouvir somente em fins dos anos 1920. Coube a Euclides Roxo, professor de Matemática e diretor do Colégio Pedro II, introduzir no meio educacional brasileiro, os debates ocorridos nos congressos internacionais [...] (Valente, 2005, p. 74).

Até então, para ensinar Matemática bastava-se saber Matemática, não eram elencados elementos do “saber ensinar Matemática”, não havia preocupação com a formação docente. As aulas eram ministradas por Engenheiros e/ou Militares.

Na década de 1930, com a eminente necessidade de formar professores para exercer o ofício de matemática no ensino secundário, junto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, foram criados os cursos de Formação de Professores de Matemática, com um formato que ficou conhecido como “3+1”, “três anos que possibilitavam o título de Bacharel em Matemática e, com mais um ano, a formação pedagógica adquirida no curso denominado de Didática, cumprindo esses requisitos obtinha-se o título de Licenciado em Matemática” (Albuquerque, 2014, p. 199), posteriormente foi regulamentada a profissão de professor de Matemática.

Na sua trajetória esse modelo de formação passou por vários percalços, pois o curso de Didática ajudava a identificar as falhas dessa nova escola, todavia sofria resistência por parte dos matemáticos tradicionais que entendiam como desnecessário a mudança de métodos.

No final da década de 1950 e início da década de 1960 foi desencadeado no Brasil o Movimento Matemática Moderna (MMM) provocando diversas mudanças nas práticas escolares. O MMM contribuiu com modificações que proporcionaram maior aprofundamento nas discussões acerca do ensino-aprendizagem da Matemática que fortaleceram o surgimento da Educação Matemática no Brasil. Este Movimento trouxe ainda implicações quanto à melhoria da formação inicial docente, nas licenciaturas (Wielewski, 2008).

Por volta da década de 1970, a formação do professor começou a ser debatida com maior intensidade, colocando em evidência como estavam sendo preparados esses docentes, visando características que o mesmo deveria saber ensinar Matemática, e que já na graduação deveria ser proporcionado a eles a construção dos saberes matemáticos juntamente com os saberes pedagógicos.

Os debates ocorridos no período de 1970 a 1990 sobre a formação de professores desencadeou-se “principalmente por estar sendo discutido na época as reformulações dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas” (Gomes; Rego, 2006, p. 5). A argumentação proposta em diversas instituições de ensino superior visava

identificar as deficiências, e encontrar fundamentos adequados para a formação de professores, trazendo reflexos significativos para todas as Licenciaturas, em especial a Licenciatura em Matemática.

Gatti e Barreto (2009), ao realizarem pesquisa e estudo em nível nacional, trazem uma visão dos cursos de Licenciatura em Matemática, destacando alguns elementos que emergiram neste século XXI. Dentre alguns aspectos pontuam que as disciplinas ofertadas nestes cursos foram divididas em categorias definidas como obrigatórias e optativas, contudo, após análise da estrutura curricular ficou evidente que ainda são visados como disciplinas obrigatórias os conhecimentos específicos da área e conhecimentos específicos para a docência em detrimento aos conhecimentos pedagógicos.

O percurso formativo estabelecido desde 1930 em nível nacional traz reflexos que permeiam a nossa história local. Assim, a nossa construção histórica, aqui proposta, pretende buscar e identificar tais influências, pois é a partir destes estudos locais que o pesquisador consegue perceber os contextos mais amplos envolvidos na história global, afinal: “Se os estudos locais da educação matemática são realizados em sua articulação em formas mais amplas, com o global, haverá contribuição fundamental à história da educação matemática” (Valente, 2013 p. 43). O meio educacional é o que mais apresenta conexões do local/regional com global:

A implementação de uma mudança no ensino da Matemática não é apenas uma decisão individual, no caso de um professor, ela envolve também a decisão de equipes da escola, de governantes municipais, estaduais e federal, ou seja, pode estar intimamente vinculada de caráter mais restrito (de escola, de município) como de caráter mais amplo (envolvendo um estado ou até um país) (Wielewski, 2008, p. 24).

Concebemos que, quando a história local está diretamente relacionada com a história global, consegue desencadear uma maior valorização das especificidades, pois oportuniza a reflexão por parte dos integrantes da história: as testemunhas oculares.

Passados quase 90 anos desde a criação do primeiro curso para formar Professores de Matemática, há por todo o país diferentes modelos de Licenciatura em Matemática, alguns deles preservam formatos mais próximos do bacharelado, outros estão fundamentados em aspectos da Educação Matemática (Gomes, 2016).

Os Cursos de Licenciatura em Matemática no Norte brasileiro

Os cursos de Licenciatura em Matemática, criados na década de 1930, se espalharam pelo Brasil. Na Região Norte, essa trajetória foi bem diversificada.

Em Belém, o curso de Matemática foi criado em 1954 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará. Em 1957, com a criação da Universidade Federal do Pará (UFPA), o curso passou a fazer parte desta instituição.

No estado do Amazonas, em Manaus, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) criou em 1970 o Instituto de Ciências Exatas e da Terra (ICET), agregando vários cursos, dentre eles a Licenciatura em Matemática.

Em Rio Branco, no ano de 1970 o então Centro Universitário do Acre criou,

junto com outras licenciaturas, o curso de Matemática. Esta instituição transformou-se em Universidade Federal do Acre (UFAC), em 22 de janeiro de 1971, sob o regime de fundação.

Rondônia foi elevada à categoria de estado em 22 de dezembro de 1981. Junto com esta nova Unidade Federativa foi criada a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e, com ela, o curso de Licenciatura em Matemática na capital Porto Velho. A interiorização se deu no ano de 1988 sendo criado em Ji-Paraná um novo curso de Licenciatura em Matemática desta IFE.

Nos demais estados da região norte os cursos de Matemática tiveram sua criação em: Boa Vista através da Universidade Federal de Roraima (UFRR) criado em março de 1990; em Macapá, por meio da Universidade Federal do Amapá, no ano de 1990; no Tocantins, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2003.

Na sua trajetória, com o surgimento de diversas Instituições de Ensino Superior privadas, considerando ainda a reestruturação das Universidades Federais e a criação dos Institutos Federais, os cursos de Licenciatura em Matemática, presenciais, aumentaram significativamente na região norte, chegando aproximadamente a cinquenta cursos na atualidade.

Materiais e métodos da pesquisa

O principal material analisado no desenvolvimento desta proposta de pesquisa é o Projeto Pedagógico de cada um dos Cursos (PPCs) presenciais de Licenciatura em Matemática das Universidades Federais dos estados do Amazonas, Pará e Rondônia. Este material foi coletado por membros do GROPEM via site oficial ou em contato direto com a coordenação dos cursos.

A análise não está sendo restrita aos PPCs, outros vestígios dessa história local também serão buscados, como por exemplo: matérias em jornais e informações nos sites das universidades. Quanto mais diversas forem as fontes, melhor respaldada será a construção histórica (Albuquerque; Pinto; Neves, 2016).

A história não é linear, mas formada por permanências e rupturas. As reações e decisões do homem são carregadas de subjetividade. “Seja na presença de um fenômeno do mundo físico ou de um fato social, as reações humanas nada têm de um movimento de relojoaria, sempre engrenado no mesmo sentido” (BLOCH, 2001, p. 158), com esta concepção cada documento está sendo analisado buscando identificar os vestígios históricos, bem como os pontos ou ações que deram certo e permaneceram ou romperam paradigmas na trajetória formativa dos cursos.

A análise documental na perspectiva histórica tem seus próprios procedimentos, estes são os adotados nesta proposta de pesquisa. Os documentos estão passando por uma leitura rigorosa, cuidadosa, de todos os textos, buscando identificar todas as possibilidades, fazendo os registros em uma tabela separada por conteúdos, podendo emergir elementos de categorização de pesquisa, caso seja possível.

Entremeio a este processo, a análise está contemplando outras etapas: o contexto em que o documento foi produzido; o autor do documento, seus interesses

e motivos que o levaram a escrever; a autenticidade e confiabilidade do texto pois faz-se necessário verificar a procedência do documento; a natureza do texto, os subentendidos a partir do documento, sua estrutura sem ainda tirar conclusões e, por fim identificar os conceitos-chave e a lógica interna do texto, sendo essa uma precaução adotada pelo pesquisador concernente a documentos, especialmente os mais recentes (Cellard, 2008).

Cada documento está sendo desconstruído, questionado, investigado, pois “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado” (Bloch, 2001, p. 8).

Na análise documental estamos atentos quanto os vestígios históricos, pois estes estarão implícitos nos PPCs, cabendo à nós a árdua tarefa de ‘garimpamos’ cada um deles na busca de: pontos de inflexão dos cursos, pontos de permanências e de rupturas presentes na trajetória dos cursos, aspectos da história global que tiveram influências na história local, “descobrir” nos casos das universidades multicampi, se cada campus possui PPCs distintos e ainda se existe correlação entre as diferentes Unidades Fedrativas (UF).

Assim, espera-se ao final, responder à pergunta de investigação e atingir os objetivos estabelecidos para o estudo.

Dados Coletados

Ao longo do tempo, por todo o Brasil houve a expansão do número de Instituições de Ensino Superior (IES) e com essa expansão, afim de atender as demandas educacionais, a quantidade de cursos de Licenciatura ofertados também aumentou, em especial nas intuições públicas de ensino.

Os dados que vêm sendo coletados mostram essa realidade no Norte Brasileiro, especificamente nas Universidades Federais do Amazonas, Pará e Rondônia onde estão localizados os cursos que são nosso objeto de estudo. Dada a extensão territorial da Amazônia, observa-se que as Universidades Federais, desses estados possuem características de universidades multicampi.

Quadro 1 – Levantamento das Universidades Federais do Amazonas, Pará e Rondônia

Nome da Instituição	Estado	Quantidade de Campus	Campi que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática presencial
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	AM	09	Coari, Humaitá, Itacoatiara e Manaus
Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA	12	Abaetetuba, Belém, Breves, Bragança, Cametá, Castanhal, Capanema e Salinópolis
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	PA	06	Marabá e Santana do Araguaia
Universidade Federal			

Quarto Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática

do Oeste do Pará (UFOPA)	PA	07	Santarém
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	RO	08	Ji-Paraná e Porto Velho

Fonte: autoria própria

O historiador Marc Bloch alerta que “Reunir os documentos que estima necessários é uma das tarefas mais difíceis do historiador” (Bloch, 2001, p.82), porém não é impossível. O quadro 2 dimensiona a situação de material coletado até julho de 2018.

Quadro 2 – PPCs coletados

Nome da Instituição	Campus	PPC coletado
UFAM	Coari	Não
	Humaitá	Não
	Itacoatiara	Sim
	Manaus	Não
UFPA	Abaetetuba	Sim
	Belém	Sim
	Breves	Sim
	Bragança	Não
	Cametá	Não
	Castanhal	Não
	Capanema	Não
	Salinópolis	Sim
UNIFESSPA	Santana do Araguaia	Sim
	Marabá	Sim
UFOPA	Santarém	Sim
UNIR	Ji-Paraná	Sim
	Porto Velho	Sim

Fonte: autoria própria

A partir das leituras dos PPCs realizadas até o momento para construção dessa pesquisa, é possível inferir que estes cursos são frutos de diversas legislações e políticas públicas globais da trajetória formativa docente. A história local de cada curso, apresenta reflexos da história construída globalmente.

Considerações Prévias

Olhar para a história de seu ofício possibilita melhores condições para seu exercício, proporciona ainda compreensão de cada marco na evolução desta profissão. Para tanto, é necessário olhar para o passado, para os vestígios iniciais deixados pelo homem, vestígios estes que permitirão construir uma trajetória histórica.

Os dados coletados até o momento mostram que os estados do Amazonas e de Rondônia possuem respectivamente uma única Universidade Federal, sendo elas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O Pará estava na mesma situação, entretanto, depois da Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI) iniciado no ano 2007, foram criadas a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Assim, buscando atender a imensa extensão geográfica, as Universidades Federais dos três estados pesquisados cresceram como instituições Multicampi.

Por fim, o presente estudo de análise histórica possibilitará registros da trajetória histórica da Formação de Professores de Matemática nos cursos presenciais das Universidade Federais do Amazonas, Pará e Rondônia, ajudando entender as realidades locais destes cursos.

Referências

- Albuquerque, M. G. *Da formação polivalente ao movimento da Educação Matemática: uma trajetória histórica da Formação de Professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012)*. 2014. 276f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- Albuquerque, M. G.; Pinto, C. L. C.; Neves, L. A. UMA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, EM SERVIÇO, NA REGIÃO CENTRAL DE RONDÔNIA (1992-2009): em busca de uma construção histórica. In: *3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática*. 2016.
- Alves, C. O educador e sua relação com o passado. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, p. 205-217, 2012.
- Bloch, M. L. B. *Apologia da história ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- Cellard, A. A análise documental. In: *POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).
- Chartier, R. *A história ou a leitura do tempo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010
- Cunha, L. A. *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. In: LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- Gatti, B.; Barreto, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

- Gomes, J. O. M.; Rego, R. M. *A formação do professor de matemática: Um estudo sobre a implantação de novas metodologias nos cursos de Licenciatura de Matemática da Paraíba*, 2006.
- Gomes, M. L. M. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*. v. 30, n. 55, p.424-438, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO).
- Valente, W. R. Do engenheiro ao licenciado: Subsídios para a história da profissionalização do professor de matemática no Brasil. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.5, p. 75-94, 2005.
- _____. W. R. Oito temas sobre História da Educação Matemática. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC*, História e Educação Matemática. Natal, ano 8, n. 12, p. 22-50, jan – jun, 2013.
- Wielewskl, G. D. Políticas educacionais e a oficialização da Matemática Moderna no Brasil. In: BURIGO, E. Z; FISCHER, M. C. B; SANTOS, M. B. *A Matemática Moderna do Brasil e de Portugal novos estudos*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.