

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL JOAQUIM MURTINHO: UM OLHAR PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Ana Carolina Ribas dos Reis¹

Luzia Aparecida de Souza²

Resumo: Esse artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, intitulada “A formação matemática de professores primários: um olhar sobre a Escola Normal em Campo Grande”. Ao abordar a formação matemática proposta por esta instituição pretende-se contemplar a forma como os professores eram preparados para dar aula de matemática no ensino primário, conteúdos propostos para sua formação e a literatura indicada nesse processo. A metodologia de pesquisa utilizada é a história oral, metodologia de pesquisa qualitativa cuja principal característica é a criação intencional de fontes a partir de entrevistas. A escolha da história oral deu-se por esta permitir uma maior aproximação dos significados atribuídos por pessoas que vivenciaram esse processo – ex-alunos e ex-professores- à realidade por elas vivida. Para construir esse cenário a pesquisa fundamenta-se, além das fontes orais, em documentos da instituição, do acervo pessoal dos interlocutores e em documentos oficiais.

Palavras-chave: Formação de professores. Escola Normal. História Oral.

Introdução

A preocupação com a formação de professores aparece de forma significativa, segundo Saviani (2009) após a Independência do Brasil (efetivada em 1822), quando começa a se pensar sobre a instrução da população brasileira. A Escola Normal foi uma instituição pensada para a formação de professores do ensino primário no Brasil e começou a ser implantada pelas províncias³ brasileiras no século XIX. Esse modelo de formação estava em expansão na Europa à época e surgiu como um caminho para suprir a necessidade de professores para o ensino primário, modalidade de ensino que tinha como fim expandir-se e estender-se à população de modo geral.

Inicialmente, estas instituições ficaram sujeitas a um constante processo de criação e extinção, sendo fechadas ora por falta de alunos, ora por falta de continuidade administrativa. Além disso, as disciplinas oferecidas no Curso Normal eram muito

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista CAPES. E-mail: anacarol.ribas@hotmail.com.

² Professora do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: luzia.souza@ufms.br.

³ As províncias passaram a existir, efetivamente, em 1821, em substituição às antigas capitanias. Com o Ato Adicional de 1834, as Assembleias Legislativas provinciais passaram a elaborar o seu próprio regimento, desde que respeitassem as imposições gerais do Estado. Em relação à instrução pública, o Ato Adicional repassou ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, regulamentar e promover a educação primária e secundária.

próximas às do ensino primário, diferindo somente pela parte metodológica. Essa situação começou a mudar a partir de 1890, influenciada pela reforma da instrução pública ocorrida no estado de São Paulo, conhecida como Reforma Campos e efetivada no mesmo ano. Em relação à formação de professores o grande destaque da reforma foi a criação da Escola Modelo, integrada à Escola Normal e que servia para as práticas de ensino dos futuros professores. A reforma ocorrida em São Paulo tornou-se referência para outros estados brasileiros.

Assim como em São Paulo, as Escolas Normais em outros estados também passaram por mudanças. No Distrito Federal⁴, na década de 1930, a Escola Normal transformou-se em Instituto de Educação, modelo de formação que acabava com a divisão entre ensino secundário e Normal, elevando a formação do professor a nível superior. O Instituto de Educação se expandiu para outros estados e foi regulamentado posteriormente pela Lei Orgânica do Ensino Normal (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Em 1927, a Escola Normal em Minas Gerais dividiu-se em três níveis⁵ de ensino, conforme o desenvolvimento da região.

Ao lançar brevemente um olhar para algumas Escolas Normais em outras regiões percebe-se que, apesar das instituições se apresentarem com o nome “Escola Normal”, havia diferenças quanto ao número de séries e até mesmo quanto a algumas nomenclaturas. A Escola Modelo em São Paulo e Escola de Aplicação no Distrito Federal que, apesar da diferença no nome, o objetivo era o mesmo: a prática dos candidatos a professores. Os níveis de ensino apresentados pela Escola Normal de Minas Gerais diferenciavam, por exemplo, do Curso oferecido em Campo Grande, onde há registro do Curso Complementar (preparatório para ingressar na Escola Normal), do Curso Normal e Regional⁶.

A falta de uma legislação nacional para essa modalidade de ensino possibilitou a constituição de cursos com currículos diversificados, uma vez que cada estado era responsável pela formação de professores em sua região e as mudanças ocorridas até então não atingiam todo o país, sendo realizadas conforme a política adotada em cada

⁴ O Distrito na época era localizado no estado do Rio de Janeiro.

⁵ A Escola Normal de primeiro nível tinha sete anos de duração, era exclusivamente oficial e equivalente ao Ensino Médio, e dividia-se em Adaptação, Preparatório e Aplicação. A escola de segundo nível apresentava três anos de duração e era equivalente ao Ensino Fundamental, podendo ser oficial ou particular e dividindo-se em Adaptação e Normal. Já a Escola Normal Rural tinha dois anos de duração e formava os regentes de turma.

⁶ Com o estudo realizado até o momento não foi possível diferenciar o Curso Regional do Curso Normal. A Lei Orgânica do Ensino Normal apresenta o Curso Regional como uma primeira fase da formação, habilitando o regente primário.

região. Embora já existissem movimentos defendendo a uniformização das Escolas Normais nas primeiras décadas do século XX, somente com a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, foram implantadas diretrizes nacionais para esse Curso, o que permitiu nivelar, de certa maneira, a formação de professores oferecida por estas instituições no país, pois a Lei tornou o currículo da Escola Normal flexível, estabelecendo as disciplinas mínimas a serem oferecidas. A orientação para o ensino era bem geral e, em relação aos programas, a Lei estabelecia que os programas das disciplinas deveriam ser simples, claros e flexíveis, formulados segundo as bases e a orientação metodológica expedida pelo Ministro da Educação e Saúde, que precisaria atender aos seguintes pontos: adoção de processos pedagógicos ativos; a educação moral e cívica não deveria constar de programa específico, resultando do espírito e da execução do ensino como um todo; deveria ser realizada nas aulas de metodologia a explicação sistemática dos programas do curso primário, o objetivo desses programas, indicação de formas de ensino e ainda a revisão do conteúdo desses programas quando necessário; a prática de ensino consistiria em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, visando integrar conhecimentos teóricos e técnicos do Curso Normal; nas aulas de desenho e artes aplicadas, educação física, recreação e jogos, e música e canto, oferecidas no último ano de cada curso deveriam compreender a orientação metodológica dessas disciplinas no curso primário; e o ensino religioso, embora pudesse ser adotado como uma disciplina, não poderia ser de frequência obrigatória (BRASIL, 1946).

As Escolas Normais permaneceram como os principais estabelecimentos de formação de professores das séries iniciais no Brasil até a década de 1960, sendo extintas com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, e substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2009).

Em Campo Grande, a Escola Normal entrou em cena em 1930, via Escola Normal Joaquim Murтинho (inicialmente reconhecida como Escola Normal de Campo Grande), sendo a primeira instituição pública de formação de professores na região sul do estado (PESSANHA e ARAÚJO, 2009), e via Escola Normal Dom Bosco, instituição particular mantida por freiras salesianas. Segundo Araújo (1997), a Escola Normal Joaquim Murтинho foi implantada a partir da mobilização de grupos políticos da região (ARAÚJO, 1997). À época, a cidade em fase de crescimento e desenvolvimento impulsionados Estrada de Ferro Noroeste inaugurada em 1914, atraía vários imigrantes

para a região. Dessa forma, foi necessária a criação de instituições escolares para atender mais alunos e de cursos de formação docente para atender à demanda de professores primários. Até a década de 1930 predominavam no estado as Escolas Rurais e existia apenas um curso oficial de formação de professores: a Escola Normal de Cuiabá. Sobre as Escolas Rurais, o governador (na época chamado presidente) de Mato Grosso, Aníbal de Toledo, relata a ineficiência do ensino, visto que faltavam instalações apropriadas, material escolar, professores e fiscalização (TOLEDO, 1930).

Há indícios de que a Escola Normal Joaquim Murtinho funcionou até 1974, com uma interrupção entre 1937⁷ e 1947, permanecendo como o principal centro de formação de docentes do ensino primário. Até o momento os documentos encontrados não permitem apontar um motivo para o fechamento dessa instituição, no entanto Araújo (1997) cita em seu trabalho que não há um consenso sobre a desativação. Em relação aos motivos, a autora destaca que pode ter sido político, visto que os políticos do sul do estado eram contrários ao Governo de Getúlio Vargas⁸, ou à falta de professores habilitados para lecionarem na Escola Normal, motivo destacado, por exemplo, por um ex-professor da Escola Normal Joaquim Murtinho entrevistado pela mesma.

Há poucos estudos relacionados à formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho e os trabalhos encontrados abordam questões relacionadas ao ensino de didática, ao processo de implantação e questões políticas, como os Araújo (1997) e Rodríguez (2009).

Seguindo essa vertente, esta pesquisa visa caracterizar a formação de professores oferecida pela Escola Normal em questão, trazendo à tona a especificidade da formação matemática desses profissionais. Para compor um cenário da formação matemática no contexto da Escola Normal Joaquim Murtinho, ponto central da pesquisa, delineamos dois objetivos específicos: investigar os conteúdos matemáticos oferecidos e a forma como eram desenvolvidos. A investigação orienta-se pela busca e análise de fontes relevantes que permitam compreender as propostas pedagógicas, o objetivo do ensino de matemática no Curso Normal, a metodologia, os livros adotados e a relação entre o que era ensinado e a prática desses professores no ensino primário. Para tanto, além das fontes orais produzidas a partir das entrevistas, a pesquisa vale-se

⁷ A Escola Normal foi desativada pelo interventor Julio Strubling Muller (1937-1945), em 1937. A partir desse ano não foram realizadas matrículas, mas a última turma se formou em 1940.

⁸ 1930 a 1945.

de documentos oficiais, pessoais e produzidos pela própria Escola Normal Joaquim Murtinho, como livro de matrículas, registro de professores, livro de portarias, entre outros.

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo intitulado "Formação de professores que ensinam matemática: um olhar para o Mato Grosso do Sul", financiado pelo CNPq. Consideramos esse estudo de grande importância por, além de caracterizar a formação oferecida por essa Escola Normal, permitir compreender o papel que essa instituição, de um modo geral, representou na história do nosso estado e possibilitar, ainda, a digitalização de documentos e sua disponibilização, visando contribuir para com o trabalho de outros pesquisadores.

Perspectiva teórico-metodológica

Considerando a intenção da pesquisa, viu-se a necessidade de uma metodologia que possibilitasse compreender o ambiente da Escola Normal Joaquim Murtinho, a formação oferecida e a forma como as pessoas vivenciaram essa formação. Desse modo, a escolha da história oral entre outras metodologias que se valem de entrevistas deu-se por esta permitir uma maior aproximação dos significados atribuídos pelos interlocutores à realidade por eles vivida. Essa vertente tem se apresentado relevante para as pesquisas na área da Educação e Educação Matemática por possibilitar entender a maneira como reformas educacionais são incorporadas por pessoas do meio escolar, o modo como professores se apropriam dos métodos de ensino, entre outros, informações que, muitas vezes, não podem ser obtidas em documentos oficiais e em documentos arquivados nas escolas (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001; SILVA, SOUZA, 2007).

A história oral (GARNICA, 2005; SOUZA, 2006; DELGADO, 2006) é uma metodologia de pesquisa qualitativa que articula fundamentação teórica e procedimentos de pesquisa na construção de narrativas. A fundamentação teórica, no caso dessa pesquisa, ligada a perspectivas historiográficas e em princípios éticos voltados à criação intencional de fontes, a partir de situações de entrevistas. Quanto aos procedimentos específicos, a metodologia envolve o mapeamento e contato de/com possíveis interlocutores no contexto da investigação, elaboração de um roteiro de apoio para entrevista, gravação do momento da entrevista (geração de uma fonte oral), transcrição, textualização e carta de cessão (para utilização da fonte criada por esta e por outros pesquisadores).

O mapeamento foi realizado a partir de fontes encontradas no acervo da Escola Estadual Joaquim Murinho, onde se encontram materiais produzidos em várias épocas por estabelecimentos de ensino que funcionaram no local. O contato dos interlocutores dessa pesquisa deu-se por meio da busca pela internet e por indicação. Até o momento foram realizadas cinco entrevistas, das quais três são com ex-alunas, e as outras duas com uma professora de Metodologia e uma professora de Matemática.

O roteiro de apoio para as entrevistas foi elaborado à luz de questões tidas como relevantes à compreensão da temática desta pesquisa: a Escola Normal Joaquim Murinho e, em particular, a formação matemática. As questões geradoras, com pontos específicos a serem tratados e a escolha das questões deu-se a partir de leitura de documentos e de literatura sobre o tema. Para sua elaboração buscou-se tomar alguns cuidados, como por exemplo, evitar questionários rígidos, perguntas que induzissem as respostas, e perguntas longas ou diretas demais (DELGADO, 2006; GOLDENBERG, 2003).

Posteriormente à realização das entrevistas, passamos aos momentos de edição: a transcrição e textualização. A transcrição é um processo de degravação, etapa que consiste em passar para a forma escrita o que antes se apresentava apenas como oralidade, buscando registrar no papel detalhes do momento da entrevista (SOUZA, 2011). O exercício de transcrição é importante não só por proporcionar a divulgação de um documento escrito mais próximo do momento de entrevista, mas também por proporcionar ao pesquisador uma maior familiaridade com as ideias e entonações a orientar o movimento analítico (SOUZA, 2006) na produção da textualização.

Nessa etapa alguns cuidados foram tomados como respeitar a ordem em que as questões foram dispostas e a tentativa de preservar entonações, vícios de linguagem e interrupções. Essa transcrição foi possível por terem sido adotadas algumas precauções no momento da entrevista a fim de que não houvesse interferência na gravação, como a escolha de um local sem presença de barulho, interrupção de terceiros e a posição do gravador, próximo ao entrevistado e em um lugar fixo, evitando, dessa forma, atritos que pudessem prejudicar o áudio.

A textualização, enquanto exercício analítico, é o momento em que é construída uma narrativa mais fluente, em primeira pessoa, com a edição da transcrição, reorganizando as ideias e retirando as pausas e vícios excessivos, permitindo uma maior clareza do que foi dito pelo entrevistado. Por ser uma produção em coautoria (SOUZA, 2011), os entrevistados, posteriormente, conferem o texto fazendo alterações como

complementação, ocultação, correção e reconhecimento da sua fala. Em acordo com Souza (2006), esse momento reforça a ideia de que o cuidado ético perpassa o processo investigativo, não sendo tomado somente após a análise das informações obtidas, visto que “[...] é direito do entrevistado ocultar informações já ditas no momento da gravação ou acrescentá-las quando julgar necessário [...]” (p. 96). Feitas as intervenções, as entrevistadas autorizaram, por meio de uma carta de cessão, a utilização desse material para fins acadêmicos.

Por ser uma pesquisa qualitativa, faz-se necessário reconhecer

“[...] (a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-la podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas [...]”. (GARNICA, 2005, p. 7).

Nas palavras de Souza (2011), nesse tipo de pesquisa o foco, antes considerado os procedimentos da investigação, desloca-se para a “postura com que se faz uma opção por um caminho ou outro, por implementar e regular um procedimento ou outro, por analisar e avaliar as vantagens, dispersões, equívocos, contaminações de uma ou outra estratégia” (p. 64). Ao assumir essa postura, busca-se na pesquisa ter o cuidado de explicitar os procedimentos da investigação, justificando suas opções teóricas e procedimentais ao longo do trabalho, as dificuldades encontradas pelo caminho, bem como os resultados negativos obtidos no estudo. No entanto, pretende-se nesse texto discutir principalmente as opções teóricas.

Embora essa pesquisa seja um trabalho historiográfico, optar pela história oral como metodologia não significa necessariamente desenvolver esse tipo de investigação, mas ao assumir a construção de fontes históricas a partir da oralidade, requer pensar alguns pressupostos historiográficos. A ideia de historiografia da qual compartilhamos é a de história sendo o estudo (contínuo e inacabado) dos homens no tempo, vivendo em comunidade (SOUZA, 2006; BLOCH, 2001). Assim, um estudo historiográfico é uma construção a partir de vestígios do passado encontrados no presente por meio de estudos dirigidos por questionamentos também do presente, e não um estudo do passado, visto que o passado torna-se questionado sobre ser um lugar a se voltar. Assim, se a história agora é vista como uma construção, não existe “a história” do passado. A historiografia

seria, nesse sentido, múltipla e interminável, pois não se constitui, também, como um conjunto de versões históricas, mas de um movimento criador dessas versões a partir de fontes que, ao serem mobilizadas, tornam-se documentos para a pesquisa e respondem às questões formuladas por aquele que as estuda.

Entendemos também que “os grandes marcos históricos” são criações de acontecimentos que escondem pistas de toda a complexidade da realidade histórica que os envolvem (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007). Em acordo com Delgado (2006),

Os movimentos da História são múltiplos e se traduzem por mudanças lentas ou abruptas, por conservação de ordens sociais, políticas e econômicas e também por reações às transformações. Na maior parte das vezes, esses processos, contraditórios entre si, acontecem simultaneamente e se integram a uma mesma dinâmica histórica. São diferentes lados de uma mesma moeda, ou faces plurais de um cristal lapidado. São os denominados conflitos da História, que o marxismo conceituou como luta de classes e que, em tempos contemporâneos, têm sido identificados como contradições intrínsecas à própria condição do homem como ser social. (p. 15).

Assim assumimos que não há uma linearidade de acontecimentos, mas construímos a própria ideia de temporalidade ao organizar indícios por meio de narrativas. Os eventos não formam um curso coerente e não marcam ou apresentam uma continuidade. As coisas acontecem de modo caótico, algumas coisas mudam para que outras aconteçam, outras permanecem, e nem sempre evoluem com o passar do tempo (GARNICA; SOUZA, 2012). Nesse sentido, a busca pela origem se mostra incoerente, o que justifica a necessidade de delimitar um início para a pesquisa.

Em relação às fontes, entendemos que elas não são verdadeiras por si só. São registros produzidos com certa intencionalidade (irrecuperável), que não falam ao menos quando são interrogadas⁹ (BLOCH, 2001). Dessa forma, tanto as fontes orais quanto as escritas e pictográficas são passivas das mesmas críticas que, isoladamente, a oralidade sofreu por muito tempo. Quanto à escolha das fontes, concordamos com Albuquerque Junior (2007) ao defender que nenhum acontecimento histórico possui “[...] uma documentação consagrada que não possa ser substituída por outra ou mesmo é constituído de um conjunto de eventos que não possam ser substituídos por outros [...]” (p.156), estando sujeita ao olhar do próprio historiador e ao tipo de história

⁹ Essas reflexões começam a ser mais discutidas a partir de considerações acerca do papel da linguagem, evidenciando que as palavras não permitem descrever as coisas como elas realmente são. Com a virada hermenêutica, a própria existência desse “o que realmente é” é posta em questionamento e a aproximação da história com a literatura reforça o processo construtivo de qualquer exercício (científico ou não). Albuquerque Junior (2007) articulava essas ideias mobilizando a ideia de linguagem como uso e do homem narrativo e narrado como em estado de palavra.

pretendida. Podemos concluir, assim, que toda organização do passado é efêmera, que todo marco central pode ser descentralizado e que a História é fluxo.

Ao assumir essa perspectiva entendemos que o exercício historiográfico não se efetiva somente em relação a grandes nomes e a datas específicas (marcos de acontecimentos), mas, ao não descolá-lo da comunidade que o constitui e que ajuda a constituir, prevê o estudo das relações entre os homens em sua duração e contexto. E, diante das discussões realizadas, o pesquisador deve reconhecer a impossibilidade de construir “a história”, buscando uma construção de um cenário histórico a partir de depoimentos de pessoas que vivenciaram determinadas situações, sem desprestigiar, no entanto, outras fontes como as escritas e pictográficas (GARNICA, 2005).

A Escola Normal Joaquim Murinho: algumas considerações

As informações levantadas até o momento evidenciam a preferência do público feminino pela formação na Escola Normal Joaquim Murinho. A predominância das mulheres pelo magistério ocorria não só em Campo Grande, mas no Estado de Mato Grosso e no Brasil de modo geral. De acordo com dados históricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁰, em 1933 havia 57.645 professores primários, dos quais apenas 9.182 eram homens.

O governador de Mato Grosso, Aníbal de Toledo, apresenta como uma possível justificativa para o abandono dessa profissão pelo público masculino as melhores carreiras oferecidas pelos cursos superiores e por acharem que o “nobre sacerdócio do magistério” não traria recompensas materiais (TOLEDO, 1930).

Em busca de uma profissão, as mulheres aliavam-se aos discursos que surgiam em sua defesa, argumentando pela natural função educadora das mulheres, bastando pensar em uma ampliação da maternidade, tornando o magistério uma atividade de amor a filhos espirituais e que, portanto, demandava vocação. Como a educação básica deveria servir como base da moralidade, o grupo feminino seria o mais indicado para “modelar” as crianças para uma infância saudável, patriótica e livre de maus costumes que pudessem corromper a sociedade. Já a instrução feminina deveria bastar com a Escola Normal, e as jovens mais abastadas cresceriam com o propósito de serem boas esposas, mães e, quando necessário, professoras (ALMEIDA, 2006).

¹⁰IBGE, **Estatísticas do Século XX**. Ensino Primário Geral (Comum e Supletivo), 1935 a 1937. Disponível em <www.ibge.gov.br>.

Sobre a escolha dessa modalidade de formação algumas interlocutoras relataram que a preferência deu-se por ser uma das únicas opções em Campo Grande. Segundo as entrevistadas, não havia ainda cursos superiores na cidade e escolheram o Curso Normal em relação aos cursos que tinha na época: Técnico e Científico.

Embora a Lei Orgânica, já em 1946, estabelecesse que os professores do Ensino Normal deveriam receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior, e serem inscritos em competente registro do Ministério da Educação e Saúde, muitos dos professores da Escola Normal Joaquim Murinho não tinham formação específica. Há indícios de médico dando aula de Biologia, Física e Química, e advogado lecionando Letras e Psicologia, por exemplo.

Em relação ao ensino de matemática, temos até o momento apenas indícios de que os conteúdos trabalhados eram praticamente aqueles ensinados na escola primária.

Por ser um trabalho que está em fase de desenvolvimento, apresentamos algumas das evidências que emergiram principalmente da fala das interlocutoras. Uma das direções que orientam essa pesquisa é investigar esses indícios na formação de professores pela Escola Normal Joaquim Murinho.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História: a arte de inventar o passado - Ensaio de teoria da história**. 1. ed. Bauru: EDUSC, 2007. v. 1000. 254 p.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino?. In. SAVIANI, D. (Org). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. pp. 59-107.

ARAÚJO, C. B. Z. M. **O ensino de didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle?**. 1997. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação, Campo Grande, MS, 1997.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução: André Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madrid, La Muralla, 2001.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em <www.soleis.adv.br>. Acesso em: mar. 2012.

DELGADO, L. de A. N. **História oral: memória, tempos, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARNICA, A.V.M. **A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro**. 2005. Disponível em <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/estudos_de_caso.htm>. Acesso em: jun. 2012.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Editora da UNESP, 2012. pp. 1-28.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

IBGE, **Estatísticas do Século XX**. Ensino Primário Geral (Comum e Supletivo), 1935 a 1937. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov. 2012.

PESSANHA, E. C; ARAUJO, C. B. Z. M. **Dois práticas pedagógicas na formação de professores brasileiros na década de 1930: livros e cadernos**. História da Educação (UFPEL), v. 13, p. 139-166, 2009. Disponível em <www.seer.ufpe.br>. Acesso em: mai. 2012.

RODRÍGUEZ, M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. A Escola Normal no Sul do Estado de Mato Grosso (1930-1950). In: Olga Maria dos Reis Ferro (Org). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): História, Historiografia, Instituições escolares e Fontes**. Campo Grande: UFMS, 2009, v. 1, p. 99-127.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. 2009. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./ abr. 2009. Disponível em <www.scielo.com>. Acesso em: 14 jun. 2012.

SILVA, H. da; SOUZA, L. A. de. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. In. **Boletim da Educação Matemática**. Ano 20, n. 28. Rio Claro: Unesp, Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, 2007. pp. 139-162.

SOUZA, L. A. **História oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões**. 2006. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SOUZA, L. A. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 14 ago. 2012.

TOLEDO, A. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa**. Cuiabá, MT. Typ. Oficial, 1930. Disponível em <www.catalog.crl.edu>. Acesso em: jan. 2013.