

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE SEUS ENFRENTAMENTOS COTIDIANOS

Anderson Afonso da Silva
Universidade Estadual Paulista - UNESP
anderafonso2@gmail.com

Resumo:

Registrar narrativas de professores de Matemática sobre suas vidas cotidianas e investigar o cotidiano do professor de Matemática, no que diz respeito aos seus enfrentamentos, foram os objetivos da pesquisa aqui apresentada. O estudo fundamentou-se acerca da noção de cotidiano, segundo a perspectiva de Agnes Heller. A proposta de pesquisa foi conduzida a partir de entrevistas com três professores do Ensino Médio sobre o que tematizamos como enfrentamentos cotidianos e também sobre os modos como dão significados a esses enfrentamentos e tomam decisões a partir deles. A História Oral foi utilizada como metodologia de pesquisa qualitativa, fundamentando os propósitos investigativos, a preparação, a elaboração e a proposta de análise de entrevistas. Como resultados, ganham destaque a falta de preparação para lidar com alunos com algum tipo de necessidade especial, bem como com a educação sexual, alterações na prática pedagógica e a carga horária atribuída salientada pelos colaboradores.

Palavras-chave: Educação Matemática; Cotidiano; Enfrentamentos; História Oral.

Introdução

Este texto visa apresentar uma pesquisa de mestrado finalizada¹ (SILVA, 2013). Esta apresentou em sua proposta de trabalho registros de narrativas de professores de Matemática sobre suas vidas cotidianas e uma análise dos enfrentamentos desses professores em suas relações cotidianas. Esses objetivos podem ser mais explicitamente apresentados nas seguintes questões que nortearam a pesquisa: Quais são os enfrentamentos cotidianos do professor? Como o professor “inventa” os modos para enfrentar seu cotidiano dentro (e fora) da escola? Como o professor avalia situações que julga terem sido “um sucesso” em seu cotidiano escolar? Como avalia situações que julga terem sido “um fracasso” em suas propostas pedagógicas? A partir dessas questões, analisamos os significados que alguns professores atribuíram para os enfrentamentos do seu cotidiano, tanto quando se prepararam para suas aulas como quando estavam em sala de aula, ou seja, no ambiente escolar ou fora dele.

¹ Realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro, apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e orientada pela Profa. Dra. Heloisa da Silva.

Compreendemos os enfrentamentos cotidianos do professor de Matemática como situações de ambientes humanos em constante transformação, envolvendo aspectos familiares, pessoais, lazeres, trabalhos, políticas, sempre alterados de acordo com cada indivíduo, ou seja, enfrentamentos envolvendo situações de determinado conhecimento, atividades rotineiras e trâmites escolares. Assim, entendemos que essas situações de enfrentamentos se traduzem em um movimento dinâmico, havendo uma reorganização das situações vividas por conta das escolhas cotidianamente apresentadas a esses enfrentamentos, que se faz e refaz na vida cotidiana e que se reconstrói a cada dia, a cada momento na vida de determinado indivíduo.

1. Referencial Teórico: Fundamentando a noção de cotidiano

No que se refere ao significado que atribuímos à noção de cotidiano do professor de Matemática, realizamos uma revisão dos estudos envolvendo o assunto para, então, fundamentarmos o que pretendemos com a nossa pesquisa nesse sentido.

Em Gallo (2007), o conceito de cotidiano escolar envolve o conjunto das coisas e situações que acontecem na sala de aula e para além da sala, na instituição escolar como um todo. Para este autor, na escola não se aprende apenas na formalidade da sala de aula, mas também na informalidade das múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia a dia da vida da instituição.

Por outro lado, Assunção (1996) afirma que o cotidiano escolar encontra-se impregnado de outros momentos sociais e entrelaça-se continuamente com eles. Isso faz com que o cotidiano seja muitas vezes orientado e vivido por meio de significados atribuídos a determinadas tarefas e comportamentos, assimilados e reelaborados nas relações estabelecidas, não só no espaço escolar. É no cotidiano, nas relações que se estabelecem entre os grupos, categorias, classes, raças que nascem as representações. O significado que atribuímos à noção de cotidiano em nossa pesquisa se aproximou muito do colocado por esse autor. Ouvimos os professores sobre as formas que reorientam e reelaboram as tarefas e relações do seu cotidiano escolar, além de quais aspectos consideram nessas reorientações e reelaborações.

Quanto à noção específica de cotidiano, Heller (1989) argumenta que a vida cotidiana é a vida do homem por inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em

funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

Justamente por esses aspectos ressaltados por Heller (1989) e Assunção (1996), que vemos importância em registrar os sentidos que os professores, cada um com sua vida dentro e fora da escola, dão para os seus enfrentamentos cotidianos, já que a partir de uma compreensão do significado que dão para suas experiências por suas narrativas, podemos dar sentido para suas práticas, demandas e relações no ambiente de trabalho desses profissionais.

Se o cotidiano da escola pode ser tomado como um conjunto de acontecimentos, ele nos coloca em prontidão, na medida em que não podemos, nunca, exercer absoluto controle sobre os acontecimentos. Enfrentamentos cotidianos, neste trabalho são, portanto, situações em que o indivíduo se vê precisando tomar alguma decisão, fazer uma escolha, seguir um caminho ao invés de outro, em sua vida rotineira.

2. Caminhos metodológicos

Na pesquisa, a História Oral mostrou-se uma metodologia coerente com as nossas intenções, como também com os fundamentos teóricos sobre cotidianidade, escolhidos para o seu desenvolvimento, pois nos ajudou a encontrar o ritmo das ações realizadas pelos professores que aceitaram participar da investigação.

Como afirmaram Garnica, Rolkouski e Silva (2006), para desenvolver uma pesquisa nos moldes da proposta da História Oral na Educação Matemática,

[...] é necessário raciocinar em termos de relações, e não mais em termos de individualidades “ligadas” umas às outras. “Ler” vidas de professores dentro desta perspectiva é considerar as relações que estes estabelecem entre pessoas que fazem parte de seu grupo, seja ele pessoal, profissional, familiar. É não concebê-los como pessoas simplesmente “ligadas” a outras, mas, sim, de observar as relações estabelecidas e as influências destas relações na constituição do indivíduo como um todo, e do professor de Matemática em particular (p. 8).

Portelli (1997), por sua vez, diz que a História Oral não trata de fatos que transcendem a interferência da subjetividade; a História Oral *trata* da subjetividade, memória, discurso e diálogo. O autor salienta ainda que:

A História Oral tende a representar a realidade não tanto como tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha

de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos – a menos que as diferenças entre elas sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido. (PORTELLI, 1997, p. 16).

Tratando a História Oral como metodologia de pesquisa, Garnica (2002b) ressalta que ela apresenta algumas características apropriadas para uma investigação em Educação Matemática. Segundo o autor, os trabalhos inseridos em tal tendência têm como norte o conhecimento histórico do passado, este um processo inacabado e que se transforma e se aperfeiçoa por meio do que conhecemos do presente; têm como preocupação geral retrair cenários que, baseados nas memórias expressas em testemunhos orais, dizem respeito à formação de professores de uma determinada época e localidade, ao cotidiano docente, à formação de grupos responsáveis pelo alicerçamento de movimentos, dentre tantos outros, com a finalidade de possibilitar a produção de significados e a compreensão das tramas constitutivas das práticas atuais.

A História Oral pode ser vista, assim, como uma metodologia cuja função é criar fontes historiográficas e estudá-las. Envolve um processo de teorização e regras de ação em que dialogam procedimentos e fundamentos/teorizações, implicando em argumentações próprias, preocupadas com um processo de produção de significados para as fontes (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011).

Como afirmaram Souza e Martins-Salandim (2007),

ao defendermos a história oral como uma metodologia, estamos a afirmá-la como uma ressonância entre pressupostos teóricos e procedimentos de pesquisa, ou seja, falamos de uma postura específica perante um conjunto de informações, ou ainda, perante sua construção. A história oral dialoga de forma muito próxima com a área da História por ser, em sua efetivação, uma possibilidade única de elaboração de fontes históricas e por possibilitar, na postura assumida perante fontes já constituídas ou agora elaboradas, a realçar a leitura de histórias distintas, de “verdades” plurais e co-existentes. (SOUZA & MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 2).

Mas, como ressaltou Garnica (2012), apesar de compreendermos que na História Oral as fontes historiográficas são disparadas pela oralidade, por meio dos momentos de entrevista, devemos compreender que tal metodologia não se trata de uma operação historiográfica em si, mas pode ser parte de tal operação.

Compreendemos que esta pesquisa não é propriamente de uma prática historiográfica, ou seja, de uma investigação histórica de algo, mas parte de uma história

presente ou de um passado recente. Nesse processo, o pesquisador não é quem decide se seus escritos serão ou não utilizados, no presente ou no futuro, como fontes historiográficas, mas é quem pode tomar seu trabalho como uma potencial fonte historiográfica (GARNICA, 2012).

Garnica (2003) descreveu alguns elementos comuns aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa em Educação Matemática que assumem explicitamente a História Oral como metodologia. Segundo o autor, a História Oral exige uma pré-seleção dos depoentes colaboradores da pesquisa – ou um critério significativo para selecioná-los –, entrevistas gravadas – gravações essas que se constituirão no documento-base da pesquisa –, instâncias de transformação do documento oral em texto escrito – conjunto de processos distintamente denominado e conceituado nas investigações sob análise (transcrição e textualização) –, um momento que poderia ser chamado ‘legitimação’ – quando o documento em sua versão escrita retorna aos depoentes para conferência e posterior cessão de direitos de uso pelo pesquisador e, finalmente, um momento de ‘análise’ – certamente o de mais difícil apreensão.

Assim, como também afirmou Baraldi e Garnica (2005), a entrevista é apenas uma etapa do projeto a ser desenvolvido sob a ótica da História Oral. Além disso, no GHOEM, intui-se que as pesquisas envolvem entrevistas sobre a história de vida do colaborador – mesmo quando são parametrizadas por um tema específico – considerando-se importante a apresentação e análise de possíveis conexões entre as diversas experiências narradas.

Os estudos de pesquisas que mobilizam a História Oral como metodologia, nos fizeram compreender que a colaboração do entrevistado para com o entrevistador não, necessariamente, precisa encerrar em um único encontro e, sendo assim, mesmo havendo um roteiro de questões estabelecido - considerando o caso de uma pesquisa interessada em um tema específico - não há prejuízos à pesquisa, pois o momento da entrevista deve promover um ambiente em que o entrevistado tenha liberdade para falar sobre assuntos relacionados ao tema que, não necessariamente, estejam explícitos no roteiro do entrevistador, além deste, posteriormente, poder voltar a conversar com o colaborador com perguntas complementares, caso haja necessidade. Como afirmou Garnica (2003),

a entrevista, portanto, ocorre num misto de igualdade e diferenciação: 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. Mas, ao mesmo tempo, é o estranhamento, o distanciamento, a diferenciação entre o pesquisador e

o depoente – e, conseqüentemente, de suas vivências e memórias – que possibilitam a relação depoente-pesquisador-narrativa. (p. 11).

A par de tais propósitos investigativos, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu com a elaboração de um conjunto de questões com objetivo de indagar, por meio de entrevistas, professores de Matemática da rede pública, que lecionam no Ensino Médio acerca dos seus enfrentamentos cotidianos.

3. Procedimentos, Contatos e Análises

Durante o desenvolvimento da pesquisa estivemos envolvidos com o estudo de problemáticas relativas ao cotidiano escolar com vistas a nos prepararmos para as entrevistas, com a elaboração de roteiros de entrevistas e, por fim, com o contato com os professores colaboradores e realização das entrevistas. Nas entrevistas estivemos interessados em indagar aos professores de Matemática que lecionavam no Ensino Médio, sobre seus enfrentamentos cotidianos².

Elaboramos um repertório de roteiros de entrevistas voltado a três momentos distintos, cada um deles preparado para um encontro específico com o (a) professor (a) colaborador (a). O primeiro desses encontros foi destinado à apresentação desse professor, com perguntas direcionadas para a sua formação, trabalho e vida. O segundo encontro teve como direcionador fichas/cartões com temas voltados a pontos selecionados, a partir da primeira entrevista e de uma revisão de literatura sobre possíveis situações de enfrentamentos cotidianos desse professor de Matemática. O professor foi convidado a escolher um cartão e falar na direção desejada; ao término de sua fala, quando necessário, o entrevistador, direcionou a discussão com perguntas que abrangem os questionamentos de interesses da pesquisa que não foram mencionados pelo (a) entrevistado (a). No terceiro e último encontro, entregamos várias frases ao (à) entrevistado (a), recortes retirados das falas das duas primeiras entrevistas realizadas com o (a) colaborador (a), e também de referências bibliográficas trabalhadas na pesquisa e nos documentos públicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ensino Médio (BRASIL, 1988) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do ano de 2001. Assim, os dois últimos momentos de entrevistas exigiram um estudo preliminar, antecedendo cada momento de entrevista.

² Escolhemos um único nível de ensino para não haver possibilidade de comparações entre os diferentes níveis.

Assim, ouvimos os três professores de Matemática por meio das entrevistas, no sentido de compreender seus enfrentamentos cotidianos, o modo como enfrentam as dificuldades e os sucessos em relação aos trâmites escolares, às burocracias, aos conteúdos, às cercanias da escola, à legislação, à (im)compatibilidade entre ser mãe/pai e professor, que dizem muito sobre esse profissional e seu ambiente de trabalho. Entendemos esses como aspectos do cotidiano escolar que devem ser constantemente investigados, justamente para colaborar com a reflexão sobre os papéis que cada ator da educação tem a desempenhar nesse ambiente.

Encerradas as entrevistas, iniciamos as transposições dos registros orais para os escritos. A primeira versão, a transcrição, pretendeu ser literal, ou seja, contendo tudo o que foi pronunciado no momento da entrevista; já a segunda versão, utilizada para análise, deixou de conter os vícios da oralidade, adquirindo a forma do que é chamado, na História Oral, de textualização.

A textualização que, por sua vez, passa por um processo de legitimação pelo entrevistado torna-se, neste caso, um novo objeto – no sentido de que não se trata mais nem do que ocorreu no momento da entrevista, nem da transcrição do registro daquele momento – para o qual o entrevistado produz novos significados ao ler e sugerir alterações e acréscimos. A textualização (em seu desenvolvimento) pode ser vista, assim, como um processo colaborativo entre aquele que quer se fazer entendido – o entrevistado – e aquele que almeja produzir um texto com os pensamentos do outro – o pesquisador-entrevistado. (SILVA, 2010, p. 6).

De acordo com Silva (2010), ao textualizar as entrevistas, o pesquisador o faz com os olhos de quem analisa determinado(s) fenômeno(s) – isto é, busca responder determinadas questões, suas questões de pesquisa.

4. Literatura sobre Cotidiano Escolar e Segundo Momento de Entrevista

Como já apresentado anteriormente, antes de realizarmos as entrevistas, mobilizamos estudos acerca da noção de cotidiano escolar com vistas a nos prepararmos para elas, no sentido de elencarmos categorias sobre a temática e, posteriormente, colocá-las diante dos colaboradores para falarem a seu respeito. Esses estudos iniciaram com a busca por autores e suas respectivas pesquisas abarcando o âmbito do cotidiano escolar. Ao buscar – sites, livros, revistas – pesquisas nessa área, notamos a reincidência da abordagem de alguns temas. Estes, em sua grande maioria, destinam-se a relatos sobre uma atividade

desenvolvida dentro da escola ou textos evidenciando alguma problemática específica – local, regional – do cotidiano escolar.

A par das perspectivas da pesquisa, buscamos abranger um estudo envolvendo o cotidiano do professor de Matemática na escola, mas que também apresentasse atenção para suas práticas fora do âmbito escolar. Desse modo, não só no espaço escolar, mas no cotidiano, nas relações que se estabelecem entre os grupos, categorias, classes, que nascem modos de produção de significados, sendo que é para o cotidiano que esses modos, por meio das interações, regressam e nele se manifestam, introduzindo necessidades que fazem nascer novos modos de produzir significados, novamente programando o cotidiano (ASSUNÇÃO, 1996). Com relação a esse aspecto, ouvimos dos professores de que forma reorientam e reelaboram suas tarefas e relações do seu cotidiano escolar, além de quais aspectos consideram nessas reorientações e reelaborações.

Dos estudos das referências bibliográficas resultou a escolha, a partir dos óculos dos pesquisadores, de doze temas que poderiam envolver situações de enfrentamentos do cotidiano escolar do professor de Matemática e que foram colocadas diante dos entrevistados, que falarem sobre os assuntos. Foram eles: CONTEÚDOS MATEMÁTICOS; LEGISLAÇÃO ESCOLAR; PREPARAÇÃO DE AULA; TRÂMITES ESCOLARES; AULAS; RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; EDUCAÇÃO SEXUAL; INDISCIPLINA; RELAÇÕES FAMILIARES; VIOLÊNCIA e AVALIAÇÃO.

5. Sobre as possibilidades e limitações do método de pesquisa

A presente pesquisa constituiu-se em vários momentos, dentre eles nas escolhas e utilização do método adotado para as realizações das entrevistas e para a análise dos dados registrados em textualizações. Optamos por realizar entrevistas sobrepostas, encontrando-se com cada professor colaborador em três momentos distintos de entrevista.

A opção por esse método de coleta de dados acarretou situações de possibilidades, mas também de limitações para a pesquisa. Durante a construção dos roteiros de entrevistas, consideramos nossa perspectiva de levar ao professor entrevistado situações de enfrentamentos encontradas - e estabelecidas pelos pesquisadores - em textos da literatura referente ao tema pesquisado: cotidiano, cotidiano escolar. Foi a partir de estudos envolvendo o cotidiano escolar, que os pesquisadores relacionaram os temas trabalhados na entrevista, mas, foi também através destes que os pesquisadores expandiram seus

conceitos sobre o âmbito do cotidiano escolar, analisando e estudando outras pesquisas que compartilhavam situações de prática dos professores envolvendo essa região de inquérito. Desta forma, pudemos não apenas realizar um breve estudo sobre essa temática, como também e principalmente, elencar situações que fizessem com que os professores colaboradores falassem acerca do que pensam sobre as expectativas para com os professores e aquilo que acontece em sua prática diária, advindas de instâncias governamentais e de pesquisadores/acadêmicos (essas apresentadas em textos muitas vezes prescritivos).

Ao utilizar as fichas temáticas e os recortes de frases durante as entrevistas, pretendíamos apresentar aos professores o que a bibliografia estudada – sob os óculos dos pesquisadores – oferece como temas de enfrentamentos (do professor ou escolares), analisando a posição desses colaboradores, no sentido de se aquele tema se constituía ou não um enfrentamento para ele e por que. Procuramos criar possibilidades para que esses professores falassem na direção daquelas situações.

Deste modo, avaliamos como uma potencialidade do método utilizado, a possibilidade do professor falar mais especificamente nos segundo e terceiro momentos de entrevista sobre as situações a eles apresentadas; como também indicar mais explicitamente os significados que esse professor produz para suas relações com as *objetivações genérias para-si* (esferas não-cotidianas da prática social) acerca de suas funções como professores, ou da educação de um modo geral; ou seja, o fato de podermos analisar os significados atribuídos por esses professores aos temas que a literatura apresenta como enfrentamentos cotidianos de professores, estes caracterizados ou não por eles como enfrentamentos.

Essas foram as possibilidades que encontramos em tal método. Mas, também houve limitações. Uma delas foi a grande quantidade de dados constituídos para analisar em tão pouco tempo. Muitas vezes, nos perdemos na tentativa de encontrar condições de análise para pontuar cada aspecto em todas as entrevistas com os três professores.

Nossa perspectiva era a de discutir os enfrentamentos cotidianos dos professores de Matemática dentro e fora dos muros da escola, mas notamos que, no desenvolvimento do trabalho, as narrativas dos professores direcionaram-se, quase que em sua totalidade, para as práticas ocorridas no cotidiano escolar, ou no interior da escola.

Além disso, em nossa pesquisa, nos deparamos com os significados que os professores atribuíam à expressão enfrentamentos cotidianos que, em muitos casos, se

distinguia do modo como fundamentamos nesta pesquisa e por isso, procuramos deixar isso claro para o leitor em alguns trechos das textualizações, como também considerar isso em nossa análise.

6. Dos resultados

Para a construção da análise das escrevemos uma trama argumentativa composta de três momentos, que discutem alguns resultados das entrevistas confrontados com a literatura e outros em que a fundamentação teórica adotada na pesquisa aparece mais claramente.

Podemos afirmar que as narrativas apresentadas nesse trabalho oferecem ideias e discussões sobre enfrentamentos cotidianos narrados por professores de Matemática. Como resultados, ganham destaque a falta de preparação para lidar com alunos com algum tipo de necessidade especial, bem como com a educação sexual, alterações na prática pedagógica e a carga horária atribulada salientada pelos colaboradores.

Apesar de apresentarem uma preocupação com o tema da educação inclusiva, os colaboradores demonstraram não estarem habilitados para lidar com alunos com algum tipo de deficiência física ou mental. Considerando suas revelações em não terem se deparado com situações de inclusão em suas práticas profissionais, esse dado fornece indícios de que, apesar dos governos federal e estadual declararem a escola pública como inclusiva, ações que legitimem tal característica são inexistentes no caso dos professores colaboradores desta pesquisa, bem como de suas escolas.

Durante a abordagem do tema educação sexual ficou também evidenciada, a ausência de preparação dos professores colaboradores na abordagem do assunto, uma vez que omitiram-se da responsabilidade de tratá-lo em suas práticas de ensino, transferindo-a para professores das áreas de Ciências. Essa recusa por assumir o tema da educação sexual como parte de sua responsabilidade como professor, indica-nos que ainda que o governo federal pretendesse a transversalidade no tratamento de determinados assuntos importantes à formação do cidadão, por meio das diversas disciplinas escolares, desde o ano de 1997, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais foram divulgados, os professores colaboradores parecem discordar ou desconhecer-la.

Acerca de alterações ocorridas em suas práticas pedagógicas, os professores defenderam que a formação do professor acontece durante sua prática, e em seus casos, foram nas rotinas diárias de aula e em paralelo a cursos de formação continuada que suas

práticas de ensino foram se aperfeiçoando. Esse é um aspecto que vem enfatizar os resultados discutidos em outras pesquisas acadêmicas (LINARDI, 2006; FRANCISCO, 2009).

As narrativas mostraram que o compromisso desses professores com sua prática pedagógica vai muito além do tempo em que se encontram lecionando na escola. Suas ações cotidianas que envolvem suas práticas de trabalho começam nas preparações que antecedem as aulas, perpassando pelos momentos em sala e se prolongando por correções de atividades, estruturação de novas metodologias e conversas com outros professores envolvendo situações do âmbito pedagógico. Assim, percebemos que, diferentemente de outros cargos, o tempo de trabalho desses professores ultrapassa aquele considerado em seu holerite e é durante esse tempo suplementar que esses professores dividem essas ações com suas atividades e obrigações pessoais, familiares e outras.

7. Agradecimentos

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pelo apoio financeiro.

8. Referências

ASSUNÇÃO, M. M. S. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.53).

BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. **Traços e paisagens: a educação matemática nas décadas de 1960 e 1970**. Bauru, SP: Canal 6, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer nº CNE/CES 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 mar. 2010. Seção 1e, p.13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=com_content&task=view&id=258&Itemid=306>. Acesso em: 06 jun. 2008.

FRANCISCO, C. A. F. **Uma leitura da prática profissional do professor de matemática**. 2009. 189f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar** – emergências e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21 – 39.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: cenários da formação de professores de Matemática no Brasil (AP 03). In: Profmat, 2002, Viseu, Portugal. **Actas**. Viseu, Portugal: APM, 2002b. 1 CD-ROM.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, v.11, n. 19, p. 09-55, 2003.

GARNICA, A. V. M.; ROLKOUSKI, E. ; SILVA, H. Dois estudos em História Oral e Educação Matemática: contribuições para pensar a formação de professores de Matemática. In: III Simpósio Internacional de Educação Matemática (SIPEM), 2006, Águas de Lindóia (SP). **ANAIS do III SIPEM**. Águas de Lindóia, Curitiba: SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2006.

GARNICA, A. V. M; FERNANDES, D. N.; SILVA, H da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011.

GARNICA, A. V. M. . Estacas em paisagens móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In: Maria Laura Magalhães Gomes; Inês Teixeira; Wagner Auarek, Maria José. (Org.). **Contar e Viver**: experiências e práticas de professores de Matemática. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, v. , p. 329-345.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LINARDI, P. R. **Rastros da formação matemática na prática profissional do professor de matemática**. 2006. 291f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

PORTELLI, A. **The death of Luigi Trastulli, and others stories**: form and meaning in oral history. New York: State University of New York, 1997.

SILVA, H. **A História Oral como Instrumento no Desenvolvimento da Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática**. Projeto de Pesquisa. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SILVA, A. A. **Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos**. 2013. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SOUZA, L. A.; MARTINS-SALANDIM, M. E. . História oral e Educação Matemática: possibilidades. In: IX ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática, 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Editora, 2007.