

**SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM
ESBOÇO SOBRE OS CENTROS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO E
APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM)**

Marineia Dos Santos Silva

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Este trabalho tem por objetivo tecer compreensões sobre os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O tema em questão se refere à pesquisa de cunho historiográfico (de Mestrado) em andamento, que tem como metodologia de pesquisa a História Oral. As fontes da investigação são oriundas de relatos orais e também fontes escritas disponíveis, sendo estas, encontradas nas cidades de Catanduva, Fernandópolis, Jales, São José do Rio Preto e Votuporanga que pertencem à região de São José do Rio Preto/SP. Os CEFAMs foram implantados na década de 1980, pelo Ministério da Educação, em articulação com as secretarias de educação de alguns estados, como proposta alternativa inovadora ao redimensionamento das Escolas Normais. A grave situação das políticas educacionais em relação à formação de professores fez com que a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo em meados de 1982 desenvolvesse uma série de estudos com a finalidade de revigorar a HEM. Os CEFAMs foram criados baseados na proposta apresentada em 1981 pelo Ministério da Educação – MEC, e sendo assim, o projeto paulista teve características distintas dos Centros Federais. A ênfase atribuída pela LDB/96 ao nível superior contribuiu para a extinção dos cursos de magistério e dos CEFAMs no Estado de São Paulo. A extinção foi baseada em manifesto do Conselho Estadual de Educação que decidiu padronizar a rede, exigindo curso superior para os professores das séries iniciais, assim, a última turma do CEFAM foi formada em 2005. Palavras-Chave: CEFAM. Formação de Professores. História da Educação Matemática.

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM ESBOÇO SOBRE OS CENTROS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM)

Marinéia dos Santos Silva. Unesp, Rio Claro. CNPq.

1. INTRODUÇÃO

Tecer considerações acerca dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) é o principal objetivo deste trabalho. Com ele, buscamos contribuir com a linha de pesquisa da Educação Matemática conhecida como História da Educação Matemática no Brasil. Vale ressaltar que a referida formação se deu em nível de 2º grau (Magistério), no período das décadas de 1990 e 2000 e cercanias. O tema em questão é um recorte que se refere à pesquisa de cunho historiográfico (de Mestrado) em andamento, que tem como metodologia de pesquisa a História Oral. Assim, Delgado (2010, p.15) relata que “a história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História”.

Cury 2011 relata que a historiografia da educação, como ocorre em todo projeto historiográfico contemporâneo, parece permitir-se fragmentar em diversas especificidades. É possível, neste campo, estudar desde políticas educacionais até a memória de um docente em especial; analisar níveis e modalidades de ensino; conteúdos e pretensões dos livros didáticos e paradidáticos; instituições; arquitetura escolar; métodos; currículos e ideias pedagógicas etc.

Vale ressaltar que o presente trabalho é fruto das compreensões da investigação em andamento que está sendo desenvolvida em colaboração com o Projeto Maior do GHOEM – Grupo História Oral e Educação Matemática (www.ghoem.br), numa vertente ainda não analisada; trata-se dos cursos de formação de professores em nível de Magistério. Os objetivos do Projeto Maior são: constituir um referencial metodológico próprio para a utilização de História Oral como método delinear um “mapa de movimentação” sobre a formação de professores de Matemática no Brasil a partir, principalmente, de narrativas de professores, qualitativo de pesquisa para os trabalhos em Educação Matemática e elaborar – em trajetória – uma abordagem teórico-filosófica ampla para a configuração de tendência que, ao

menos no Brasil, tem sido chamada de “História da Educação Matemática” (GARNICA, 2002).

O presente trabalho pretende junto com outros, buscar e pensar meios alternativos para que auxilie as discussões na atualidade sobre a formação e professores. Sabendo que este tema é relevante no processo educativo e que a formação do professor possa cada vez mais conquistar o seu espaço com o incentivo de políticas públicas neste setor, pensando a formação a médio ou longo prazo e não a mudança brusca das políticas de governo.

2. OS CENTROS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM)

A discussão sobre a formação de professores não é um tema recente, contudo está longe de ser uma questão que não mereça o amplo debate. Trabalhos e pesquisas nesta direção apontam a necessidade e urgência da implantação de políticas públicas na área da educação; bem como nos convida a estudar estratégias para a continuidade de ampliar o debate e a discussão sobre o tema. Este trabalho é de cunho historiográfico, pois a partir da atualidade podemos estudar e compreender estratégias tendo como ponto de partida o passado. Neste caso, pesquisando elementos e características sobre a formação de professores nos CEFAMs. Com isso, concordamos com Albuquerque Júnior (2007) que é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado.

Escrever história é também mediar temporalidades, exercer a atividade de tradução entre naturezas, sociedades e culturas de tempos distintos. (...) Cabe ao historiador, profissional do presente e não do passado, como dizia Bloch, construir em suas narrativas a mediação entre os tempos e diferenciar, como queria Kant, o que é atual, o que é próprio do nosso tempo, do que é apenas contemporâneo, o que está do nosso lado, mas vem de outros tempos, e talvez intuir, abrir a possibilidade de horizontes outros para o futuro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 33).

Neste contexto, concordamos com Garnica (2006) de que não buscaremos no passado, a verdade absoluta dos fatos, mas a verdade das histórias, (re)constituindo-as como versões, analisando como se impõem os regimes de verdade que cada uma dessas versões se cria.

A formação de professores dos anos iniciais tem início em 1835, com a criação da primeira Escola Normal em terras brasileiras, criada então na cidade do Rio de Janeiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

n. 4024/61 não obteve grandes avanços e então a formação docente em nível de segundo grau se alterou novamente por força da Lei n. 5692/71, que fez surgir a Habilitação Específica para o Magistério – HEM.

Ao longo da história da formação docente no Brasil, o país continuou a formar docentes em nível escolar. Uma nova alternativa foi criada na década de 1980, pelo Ministério da Educação, em articulação com as secretarias de educação de alguns estados, como proposta alternativa inovadora ao redimensionamento das Escolas Normais. Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM foram implantados em 1982 em seis estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco e Piauí. Segundo Faria (2005), tais centros foram criados na tentativa de superar o fracasso da habilitação do Magistério (HEM), com vistas à formação do professor para fazer frente às necessidades e à realidade das escolas de Ensino Fundamental do país.

Alguns dos objetivos de tal alternativa eram que esses Centros pudessem:

[...] formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado; criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas; realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático (Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1983).

A grave situação das políticas educacionais no que tange a formação de professores fez com que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em meados de 1982 desenvolvesse uma série de estudos com a finalidade de revigorar a HEM. Durante os “Encontros de Educadores”, este assunto foi discutido de modo significativo. Esse movimento durou até janeiro de 1988, onde se admitiu que a má formação de docentes (HEM) tinha um duplo custo para o estado. Os CEFAMs foram criados baseados na proposta apresentada em 1981 pelo Ministério da Educação – MEC, e sendo assim, o projeto paulista teve características distintas dos Centros Federais e uma das diretrizes era:

Equilíbrio entre a Parte Comum e a Parte Diversificada do currículo, mediante redistribuição da carga horária do curso, para permitir uma ordenação mais harmônica das disciplinas de formação geral, responsáveis pelos princípios e fundamentos do conhecimento (CENPE, 1992, p.12).

O Projeto CEFAM contou com algumas medidas especiais: a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade escolar, pois como o CEFAM não era uma Unidade Administrativa este não podia ter gestores; o pagamento de horas de trabalho pedagógico diferenciado aos professores que trabalharam no CEFAM, sendo estes professores selecionados e considerados competentes pra atingir as mudanças almejadas e por último a disponibilidade de recursos materiais e didáticos visando apoiar o professor.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – (também conhecida como Lei Darcy Ribeiro), foi sancionada em dezembro de 1996 (lei n 9.394, de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996, Seção I), no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. A LDB (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade aos profissionais da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, TÍTULO VI, Art. 62º).

A ênfase atribuída pela LDB/96 ao nível superior contribuiu para a extinção dos cursos de Magistério e dos CEFAMs no Estado de São Paulo. A decisão foi tomada em sete de novembro de 2003 e anunciada pelo então Secretário de Estado da Educação, Gabriel Chalita. A extinção dos CEFAMs foi baseada em manifesto do Conselho Estadual de Educação que decidiu padronizar a rede, exigindo curso superior para os professores das séries iniciais. Neste contexto, a resolução proibiu a realização do vestibulinho, assegurando a formação da última turma em 2005.

Autores como Contreras (2002), Tardif (2002), Zeichner (1993 e 2008), Gomez (1992), Schön (1992), dentre outros estudiosos da formação inicial e continuada de professores, trazem contribuições valiosas para uma compreensão das realidades da educação brasileira e reforçam a necessidade do governo em investir nessas áreas. Segundo esses autores, apesar de limitados, os cursos iniciais de formação docente são necessários para que os educadores possam dar continuidade ao seu processo de qualificação, por meio da formação continuada. Assim, Tardif (2002) ressalta as habilidades que podem ser construídas com a qualidade da formação

inicial vivenciada pelo professor, tida segundo ele de fundamental importância.

Assim como Paro (2001), entendemos que as características sociais e políticas que assumem as práticas no interior das escolas são frutos das políticas educacionais, como produto de determinações sociais mais amplas. Não desconsiderando, portanto, os determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais que se reproduzem na realidade escolar e, por extensão, na vida dos atores nela envolvidos.

Conforme Peroni (2003), nos anos de 1980, as políticas educacionais tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. A partir de 1990, passou a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, eficiência, autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

Desta maneira, a Lei nº 5.692/71 atribuiu ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória, que visava a atender determinações do sistema produtivo que se encontrava em franca expansão. Essa nova proposta atendia aos interesses do Governo Militar, que investia no campo educacional com a pretensão de aumentar a mão de obra qualificada para atender ao desenvolvimento do Brasil. Com isso, no período de 1964 a 1985, as diferenças sociais foram ainda mais acentuadas porque políticas públicas que mantinham a dualidade educacional foram implantadas.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA DO MESTRADO

A perspectiva teórico-metodológica da investigação de Mestrado em andamento contempla a História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa na Educação Matemática:

Metodologia, para o GHOEM, é um conjunto de procedimentos que não teriam sentido sem uma fundamentação. Trata-se, sim, de optar por um conjunto de ações (procedimentos) que nos permita abordar/compreender algo, mas, além disso, trata-se de saber quais as potencialidades e os limites dessas ações, quais seus fundamentos, qual o terreno em que tais ações se assentam. Posto que metodologia é um complexo em que dialogam procedimentos e fundamentações/teorizações, cada investigação implica argumentações próprias sobre como, quando e por que agir sob certos condicionantes (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011, p. 232-233).

Consideramos importante ressaltar as diferenças entre o método investigativo defendido na História Oral e aquele defendido na chamada “História Clássica

ou Tradicional”. Para Garnica (2006) a primeira expressão, História Oral, já é simplificada e melhor seria dizer: a História (re)constituída a partir da oralidade, sendo portanto, uma clara complementação e não oposição àquela concepção de História pautada somente em documentos escritos, ou melhor, em “fontes primárias”. Ele ainda enfatiza:

Não vejo a escrita e oralidade em oposição, mas com *possibilidades complementares* para a elaboração histórica. Historiadores conceituados – tanto antigos como contemporâneos – afirmam sobre as vantagens da utilização de *várias fontes* para a compreensão do mundo, pelo viés da História: o estudo dos homens no tempo. Negar os arquivos como recurso de pesquisa seria um equívoco tão alarmante quanto negar a importância da oralidade para entender a temporalidade e, nessa temporalidade, as circunstâncias humanas (GARNICA, 2006, p.80 – grifo nosso).

Segundo as concepções do GHOEM uma das funções da História Oral é intencionalmente a constituição de fontes,

[...] todas as produções, todos os registros são fontes historiográficas potenciais, queiramos ou não. [...] Disso decorre que a operação historiográfica – que nada mais é do que o conjunto de ações que *transformam* fontes em narrativas históricas, apoiadas em certos procedimentos e fundantes, isto é, apoiadas em uma determinada metodologia – é uma das preocupações centrais a qualquer oralista, e isso implica o estudo da Historiografia e seus agentes, implica questionar-se sobre o que é escrever História, o que são e como são elaboradas – com as reorientações dadas pelo contexto e pelos métodos – narrativas históricas; implica, em resumo, defender uma concepção sobre o que é História e sobre quais os modos de praticar a Historiografia (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011, p. 237).

Esta investigação se insere na linha da historiografia da educação, que segundo Cury (2011, p.16) “é um campo de estudo que tem como objeto de estudo o que se refere ao ‘espaço e tempo’ educacionais” e propõe uma operação historiográfica que não pode negligenciar as fontes disponíveis;

[...] a potencialidade da História Oral para a historiografia não deve ser buscada na autosuficiência das fontes orais em detrimento de outras fontes, mas na natureza qualitativa das informações que as fontes orais incorporam à operação historiográfica (MARTINS-SALANDIM, 2012, p.53).

A autora ressalta a diferença entre as entrevistas coletadas tendo a História Oral como método e aquelas realizadas em outras modalidades de pesquisa qualitativa. Assim esta diferença está na intencionalidade da primeira em produzir fontes, sendo que estas podem ser analisadas tanto na circunstância da pesquisa que as produziu quanto em outras. Nelas ressaltam-se firmemente as potencialidades, finalidades e possibilidades dessas

entrevistas como narrativas que sempre continuam, ou sempre podem continuar, a fornecer argumentos, pistas e resíduos.

Martins-Salandim (2012) ainda argumenta que uma mera coleção de entrevistas, não constitui em si, uma operação historiográfica, mas os registros de memória disparam um processo historiográfico que, para constituir-se é necessário o cotejamento dessas fontes com outras de várias naturezas.

4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Teorização e Metodologia são processos, não meros resultados que se impõem de um momento para outro. (...) Teorizar não é, portanto, meramente enunciar, assim como advogar por um método não é meramente descrever uma série de procedimentos que conduzam a um e único objetivo. Teorizar é tornar ação e hábito uma série de disposições tidas como vitais para enfrentar o mundo; abraçar determinado método significa defender e efetivar uma série de procedimentos que, pautados em argumentações e justificativas consistentes, vão se tramando aos poucos e nos ajudam a ver mais longe e a encontrar múltiplas saídas, mesmo quando são poucas e frágeis as entradas. (GARNICA, no prelo – grifo nosso).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa em andamento estão sendo sintetizados em alguns momentos:

- Tecer estudos acerca do momento político, econômico e social do Estado de São Paulo, bem como o aprofundamento da revisão bibliográfica acerca do tema proposto.

- Seleção dos professores colaboradores da pesquisa e busca por documentos junto às Secretarias Municipais de Educação (SME) e Diretorias Regionais de Ensino (DE) das diferentes microrregiões que compõe a região de São José do Rio Preto/SP (ver mapa da região item 3 deste trabalho). A seleção dos colaboradores foi pautada em sua formação, essa dada em nível de 2º grau (Magistério). Para a formação do núcleo de colaboradores, Garnica, Fernandes e Silva (2011) ressaltam o critério de rede, que ao convidar depoentes para participar da pesquisa, estes indicam ao pesquisador nomes de outros professores que possam ajudar a investigação. Em seguida, elaboramos o roteiro para as entrevistas e fizemos contato com os nossos colaboradores.

- Realização, transcrição, textualização e legitimação das entrevistas. A realização das entrevistas foi feita mediante datas e horários estabelecidos pelos colaboradores. Segundo Cury (2011) os depoimentos gravados

passarão por um processo primário chamado de transcrição, que é o primeiro registro escrito dos depoimentos orais. Em seguida vem o processo de textualização da transcrição que, segundo o mesmo autor, nada mais é do que o depoimento transcrito com a omissão de algumas falas e vícios de linguagem de modo que as informações estejam integradas com o contexto da pesquisa. Para Garnica, Fernandes e Silva (2011, p. 236), “não há regras para textualizar e essa operação depende, fundamentalmente, da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador”. Até o momento foram realizadas seis entrevistas, todos os colaboradores foram formados em nível de 2º grau (Escola Normal, HEM e CEFAM), e atualmente todos possuem o Curso Superior. Hoje trabalham como supervisores, diretores, coordenadores; todos fizeram parte do CEFAM. As entrevistas variam de 1h à 2h22min.

- Por último, o momento da análise dos dados. De acordo com Baraldi (2006) o processo inicial para a análise é quando explicitamos nossa pergunta diretriz e iniciamos a escolha pelos colaboradores. Ela ainda afirma que detectar tendências é um dentre os vários momentos da análise.

Concordamos com Martins-Salandim (2012) de que, nessa fase, a intenção não é comparar o conjunto de depoimentos coletados, mas sim explicitar as percepções sobre o objeto de estudo por meio das narrativas dos professores e toda a multiplicidade de recursos que, eventualmente, poderemos mobilizar.

Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim. Os encontros e reencontros – com as informações coletadas, com as pessoas com as quais convivemos, com nossos pressupostos teóricos e vivenciais, com a literatura específica etc – vão criando o caminho que, ao ser percorrido, nos permite gerar algumas compreensões (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 310).

Garnica (2012), ao fazer a análise dos depoimentos de três professores de Matemática explicita que a análise não é entendida como julgamento, mas como um esquadilhar de perspectivas para possíveis compreensões. Ele ressalta que quando as fontes são narrativas,

[...] a análise dessas fontes pode ser desenvolvida de dois modos: buscando nelas elementos comuns para que categorias sejam formadas e (re)interpretadas (essa a análise paradigmática de narrativas) ou destacando as singularidades de cada história, o modo particular com que cada narrador se mostra, ao narrar uma e narrar-se numa sequência de argumentos (essa a análise narrativa de narrativas). São possíveis, portanto, elaborações analíticas em dois planos: o da regularidade e o da singularidade (GARNICA, 2012, p. 344 – 345).

Para ele o modo narrativo de apresentar uma investigação biográfico-narrativa é o que tornaria ainda mais clara a natureza da investigação e as concepções do investigador. Neste sentido, os trabalhos realizados na interface História Oral e Educação Matemática geralmente recorrem-se a esse conjunto de percepções que organizam os depoimentos e explicitam o sentido dado a eles pelo pesquisador, pois as

[...] narrativas não são registradas “por si”, nem têm um significado “em si”: é preciso que atribuamos significados a elas. Essa atribuição de significados – parametrizada pela plausibilidade, não pela veracidade – é sempre feita a partir daquele que interpreta, segundo suas múltiplas perspectivas, seus modos de se apropriar do mundo. [...] Do mesmo modo que a memória filtra, reordena, fantasia, o olhar do intérprete cria vieses, impõe estacas e determina direcionamentos (GARNICA, 2012, p. 346 – 347).

Ainda de acordo com esse autor, caberá ao pesquisador detectar momentos a partir dos significados que atribui ao que o depoente diz. As evidências, tendências, singularidades e divergências emergirão na análise dos dados, pois as mesmas nos serão úteis em fornecer indícios na direção dos questionamentos que estão conduzindo a investigação e, portanto, em fornecer narrativas históricas acerca da formação e atuação de professores na região de São José do Rio Preto/SP.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ressalto neste item apenas as compreensões da coleta de dados e leituras da pesquisa em andamento. As cidades que ofereceram o CEFAM foram: São José do Rio Preto (1988); Jales (1989); e Santa Fé do Sul (1992) Fernandópolis e Votuporanga (1994).

As características do CEFAM: no início era um Projeto; seleção de professores e alunos; período integral; bolsa de estudos; estágio supervisionado; ideologia; alunos críticos; projetos na comunidade; extintos em 2005.

Segundo a palestra da Prof.^a Arlete de Jesus Brito (Unesp, Rio Claro), no I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática - ENAPHEM, ocorrido em novembro de 2012, sobre um levantamento historiográfico das pesquisas realizadas na linha de pesquisa História da Educação Matemática no Brasil, são inexistentes e urgentes pesquisas que tratem das histórias e implicações dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, para a formação dos professores que ensinam matemática no Brasil.

Garnica 2005 aponta a necessidade de reconfigurar a Educação Matemática de modo com que ela possa abranger também os anônimos que de modo significativo ajudaram a constituir esse complexo sistema educacional.

[Há] necessidade de um descentramento nos estudos históricos sobre a formação de professores e, especificamente, a formação de professores de Matemática. Considera-se que, quando tratado do ponto de vista historicamente hegemônico, o tema tende a desconsiderar trajetórias como, por exemplo, aquelas dos professores atuantes em cidades distantes de grandes centros (GARNICA, 2005, p.123).

Portanto, a relevância deste trabalho ainda que em andamento, está na perspectiva de poder contribuir para uma análise crítica acerca das políticas públicas desenvolvidas na área de formação de professores e, quiçá, trazer contribuições para uma compreensão mais abrangente das forças políticas e ideológicas que cerceiam estas iniciativas promovidas e mantidas pelo Estado e ainda repensar a formação de professores dos anos iniciais nos Cursos Superiores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.

BARALDI, I. M. Ensaio de macramé: História Oral e Educação Matemática. In: Antonio Vicente Marafioti Garnica. (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória**: ensaios na interface História Oral-Educação Matemática. 1.ed. Bauru - SP: Canal 6, 2006, v. 1. CD ROM

BRASIL. Ministério da Educação. **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM**. Brasília: MEC, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília: 1996.

CAVALCANTI, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação de professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. Rio Claro, 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

DELGADO, L. A. N. **história oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. **O Ensino Fundamental é de nove anos: E agora?** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. p. 9945-9955, 2009.

FARIA, E. V. **O Programa PEC/Formação Universitária**: Paradigma para qualificação docente na Idade Mídia. Marília. 2005. 225f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2005.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em Foco**. Órgão Oficial da Faculdade de Educação. Centro Pedagógico da UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. V. 7, N. 2. Set./Fev. 2002/2003.

GARNICA, A. V. M. **Cartografias Contemporâneas**: mapear a formação de professores de Matemática. (Texto não publicado. No prelo).

GARNICA, A. V. M. **Estacas em Paisagens Móveis**: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In TEIXEIRA, I. A. de C.; PAULA, M. J. de; GOMES, M. L. M.; AUAREK, W. A. (ORG). **Viver e Contar**: experiências e práticas de professores de matemática – Ed. Livraria da Física. São Paulo. Coleção Contexto da Ciência. p.331-347. 2012.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. **Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer**: notas sobre regimes de historicidade e história oral. *BOLEMA* (Rio Claro), v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GARNICA, A. V. M. **Um Ensaio sobre História Oral**: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. *Quadrante*, v. XVI, n. 2. p. 27-50. 2007.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. de C. ARAÚJO, J. de L. (Org). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 79-100. 2006.

GARNICA, A. V. M. **Um tema, dois ensaios**: método, História oral, concepções, Educação Matemática. Bauru, 2005. 205f. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2005.

GARNICA, A. V. M. **A Tessitura da trama**: Memória, História, Oralidade, Pesquisa Qualitativa e Educação Matemática num estudo de interfaces. Projeto de Pesquisa – CNPq, 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: Um exame da década de 1960. Rio Claro, 2012. 374f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos, In NÓVOA, A.(org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**, 5ª Ed., Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, nº 103, p. 535/554, maio/agosto, 2008.