

GARNICA, A. V. M. ; ROLKOUSKI, Emerson ; SILVA, Heloísa da . 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.

Dois Estudos em História Oral e Educação Matemática: contribuições para pensar a formação de professores

Heloísa da Silva¹
Emerson Rolkouski²
Antonio Vicente Marafioti Garnica³

*O que diz respeito ao pinheiro,
aprenda do pinheiro;
o que diz respeito ao bambu,
aprenda do bambu.
(Matsuo Bashô)*

Introdução

A epígrafe deste trabalho não é um mero recurso de estilo, um elemento gratuito. Ele resume, de forma simples, objetiva e direta, a intenção primeira deste trabalho: apresentar duas pesquisas específicas que têm, como solo comum, a formação de professores de Matemática e que, em sua elaboração, dialogaram com bibliografia, fontes e recursos metodológicos pouco usuais em Educação Matemática. Ambos os trabalhos, pautados nos parâmetros metodológicos da História Oral, promovem interlocuções com áreas distintas e elaboram suas compreensões sobre essa complexa trama que é a formação de professores a partir de depoimentos coletados com professores de Matemática. O que diz respeito à formação desse professor de Matemática, aprenda desse professor de Matemática que se forma em cursos de graduação, em atividades de formação continuada, em suas práticas cotidianas e, nessas instâncias de formação, vai se constituindo no professor de Matemática que é, segundo suas perspectivas, dificuldades, lacunas de formação, sucessos e fracassos, casos e descasos.

¹ Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e UNESP – Rio Claro

² GHOEM, UNESP – Rio Claro e Universidade Federal do Paraná (UFPR)

³ GHOEM e UNESP – Rio Claro/Bauru

O primeiro trabalho – aqui apresentado de forma parcial, dadas as limitações impostas a um resumo de comunicação científica – retraça um histórico do Centro de Educação Matemática (CEM) de São Paulo e suas intervenções no panorama da formação continuada de professores, e embora o foco, aqui, esteja direcionado a essas intervenções, o quadro geral da pesquisa – do qual essa apresentação é um excerto – pretende compreender como se constitui a identidade de (melhor seria dizer “como são atribuídas as identidades a”) grupos em Educação Matemática. O segundo trabalho dirige-se a compreender as trajetórias de formação que transformam o professor no professor que ele é. Um tema certamente fluido como esse requer interlocuções apuradas com outras áreas do conhecimento (do mesmo modo como o trabalho sobre o CEM o requer) e, também devido às limitações impostas para a apresentação dos resumos das comunicações, esse tema será tratado, aqui, a partir das estratégias metodológicas que promovem essas interlocuções. O que diz respeito à Sociologia, aprenda da Sociologia; o que diz respeito à História, aprenda da História; o que diz respeito à Literatura, aprenda da Literatura. Esses aprendizados, como pretendemos que o leitor perceba, constituem-se em pano-de-fundo para os trabalhos em História Oral que têm sido desenvolvidos em Educação Matemática. As duas pesquisas aqui apresentadas tentam traçar essa dinâmica de apropriações, mostrando que as aprendizagens resultantes do contato com outras regiões são reconfiguradas e constituem um solo novo, ainda pouco explorado, para as pesquisas na Educação Matemática, nossa região de inquérito.

CEM: identidades e formação continuada de professores de Matemática

No que tange à formação inicial e, principalmente, continuada de professores pesquisas sugerem que o professor precisa encontrar um ambiente em que suas experiências pessoais de sala de aula possam ser reavaliadas e posteriormente adaptadas como parte integrante de suas novas práticas. Baseadas no fracasso de implementações de programas de formação continuada pautados exclusivamente em cursos de treinamentos, reciclagem ou capacitação de professores, algumas dessas pesquisas apontam para a necessidade de programas comprometidos com propostas de formação continuada que abarquem projetos de construção conjunta com professores – estes envolvidos em um sistema de formação permanente no interior das escolas. Tais pesquisas argumentam que essa seria uma forma legítima de formação continuada do professor em serviço que visa a “mudança” da prática docente.

Nosso interesse pela atuação e formação do professor de matemática nos levou a optar por *compreender o processo de constituição das identidades de um grupo de professores de matemática*. A escolha de um grupo específico de professores demandou o estabelecimento de critérios favoráveis à compreensão das constituições das identidades desse grupo.

O fato dessa nossa pesquisa ser interessante ao projeto maior do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), relacionado à história da formação de professores de matemática no Brasil, colaborou para que elegêssemos um grupo de professores que indicasse alguma possibilidade de influência sobre a formação de professores de matemática em alguma localidade e temporalidade, ou trouxesse indicativos sobre a história da Educação Matemática no Brasil.

Alguns grupos com tal aspecto foram cogitados⁴ e o Centro de Educação Matemática (CEM) foi o grupo que mais nos pareceu adequado aos critérios estabelecidos, já que atuou, desde 1984, na formação continuada de professores de matemática em escolas da Grande São Paulo e cidades vizinhas – via Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação – e desenvolveu projetos nessa linha até o ano de 1997; além disso, possui uma quantidade considerável de material que diz respeito aos treze anos de sua atuação e com o qual podíamos contar, além da disponibilidade de seus integrantes em nos fornecer entrevistas.

Tendo elegido o CEM para a nossa pesquisa, trabalhamos com a sistematização de todas as informações a que tivéssemos alcance sobre esse grupo: atas, projetos, relatórios e entrevistas. Nos documentos escritos por seus próprios integrantes encontraríamos muitas de suas ações, crenças e concepções. Já com as entrevistas pensamos poder compreender os motivos pelos quais o grupo se originou; as estratégias que o sustentou durante seu tempo de atuação; os processos pelos quais o grupo passou até atingir tais crenças e concepções, e torná-las ação; além das relações existentes nesses processos. Julgamos, com isso, que uma leitura desses dados deveria estar amparada por algum fundamento teórico relacionado à discussão analítica do processo de constituição de identidades.

A opção pela história oral como método qualitativo de pesquisa para este trabalho estabeleceu-se por duas razões principais. A primeira advinda da relação desta pesquisa com o projeto maior do GHOEM, na medida em que o registro da investigação sobre a identidade de um grupo de formadores, como o CEM, poderia promover discussões de interesse na direção dos objetivos de tal projeto.

⁴ Pensamos no GEEM (Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática) e no GEEMPA (Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre).

O segundo motivo está vinculado ao significado que atribuímos à noção de identidade. Nossas referências e o transcorrer de nossa pesquisa nos levam a crer que as *identidades* são processos de construção de significados que se constituem em meio a discursos narrativos e científicos e cuja matéria-prima para essa constituição é fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória (coletiva), por fantasias pessoais e pelos aparatos de poder – ou seja, a base para sua constituição é um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado.

Sendo os resíduos que nos auxiliam a falar sobre as identidades do CEM da ordem da história e da memória, estivemos, durante o processo investigativo, interagindo com questões e optando por concepções relativas à história que se ajustam aos pressupostos e método da história oral.

Valorizando fontes orais e seus entrecruzamentos com fontes escritas, o historiador oral reconhece o caráter perspectivo das histórias, preocupa-se em esclarecê-lo, expondo, questionando e relativizando o que cada fonte descreve que ocorreu. Segundo Joutard (2000), é preciso que o caráter tendencioso da verdade trazida à tona pelos historiadores seja reconhecido e esclarecido. Tal perspectiva é compatível com as nossas compreensões acerca do lugar onde as identidades são constituídas:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (Hall, 2000, p.109).

Assim, a partir das narrativas de dez de seus componentes, bem como dos documentos disponíveis, temos analisado modos distintos de atribuição de significados para o processo de constituição das identidades do CEM, discutindo o que cada um desses modos trata, o que efetivamente permitem e o que não permitem tratar acerca do processo de constituição de identidades. As narrativas, por sua vez, versam sobre as histórias dos depoentes no e sobre o grupo e têm como matéria prima a memória. Esses discursos narrativos são, dessa forma, os primeiros lugares onde as primeiras identidades do CEM são constituídas em nosso trabalho. Com base em tais narrativas e em referenciais teóricos distintos pretendemos gerar diferentes modos de atribuir significados para “a constituição das identidades do CEM” e, conseqüentemente, gerar diferentes identidades para esse grupo.

O fato de termos optado por um grupo envolvido com a formação continuada foi algo positivamente significativo para a reflexão sobre as possibilidades do nosso trabalho nesse

sentido. No processo da pesquisa e das entrevistas realizadas, algumas questões sobre o tema da formação continuada de professores se apresentaram: que características um grupo de professores em formação continuada permanente deveria possuir para que fosse satisfatório? Que estrutura poderia ter? De que forma poderia encaminhar suas reuniões? Quais possibilidades o professor passaria a ter ao participar de um grupo como esse? De que forma a referência de pertencimento a um grupo teria peso na valorização desse professor?

Segundo cremos, mesmo não estando tais questões centralmente vinculadas aos objetivos do nosso trabalho, essa análise permite a reflexão por meio das especificidades do grupo pesquisado e, portanto, sobre qual pode ser o significado acerca do que apontam tais questões de um modo geral. Além disso, acreditamos que essa análise possa contribuir para a compreensão da forma como esse “pertencimento a um grupo”, bem como de sua valorização ou não, influencia a relação entre o professor e o grupo do qual é membro e de como o professor se articula social e profissionalmente em meio às vantagens e desvantagens de pertença a esse grupo.

Considerando esse contexto e todas essas questões, entendemos que um trabalho sobre a formação da identidade de um grupo de professores formadores, como o caso do CEM, poderia contribuir com a reflexão acerca das possibilidades para a formação continuada através de grupos de capacitação permanente. Apresentamos a seguir alguns indícios que apontam o CEM como um modelo para grupos de formação continuada de professores de matemática.

A formação continuada conduzida pelo CEM

De um modo geral, o CEM foi um grupo de estudos e pesquisas, formado por professores de matemática e do ensino primário que se reuniam semanalmente em uma escola estadual situada no bairro dos Jardins na cidade de São Paulo. Nessas reuniões esses professores discutiam questões relacionadas às atividades e materiais didáticos que utilizavam em suas aulas; produziam juntos novas atividades e materiais a partir das primeiras; discutiam e escreviam textos sobre ensino e aprendizagem da matemática; elaboravam projetos de formação continuada para professores de matemática do ensino fundamental vinculados à rede pública da cidade de São Paulo, principalmente, e, a partir deles, trabalhavam o conteúdo e métodos relativos a tal formação. Segundo Bigode, um integrante presente em todo o tempo de atuação do grupo, o CEM era uma “Instituição de Ensino & Pesquisa, sem fins lucrativos,

que pretendia ser um espaço de investigação para professores em serviço que não tinham acesso a programas acadêmicos”.

Os projetos desenvolvidos pelo grupo foram, em sua maioria, voltados para o aperfeiçoamento do ensino da geometria e para a resolução de problemas, todos eles vinculados ao Ministério da Educação (MEC), com apoio da CAPES.

Já a partir do seu segundo projeto, o CEM passa a caracterizar-se como um grupo de professores formadores e multiplicadores⁵ e, nesse processo, alguns professores da rede pública que participaram dos projetos em formação passaram a fazer parte do grupo, como foi o caso de dois dos nossos depoentes.

Segundo os depoimentos coletados para nossa pesquisa, o processo de execução dos projetos e suas avaliações propiciaram ao grupo uma elaboração melhor sobre quais elementos eram essenciais para obter uma formação continuada como aquela concluída a partir do segundo projeto, caracterizada pelo desenvolvimento de projetos de construção conjunta com professores participantes.

Nossa investigação sobre o CEM acaba revelando, portanto, como a formação continuada praticada por esse grupo a partir da década de 1980 aproxima-se daquela proposta por pesquisas posteriores a essa época⁶ e, atualmente, pelo MEC, após muitas tentativas fracassadas de cursos compactos de formação continuada, os quais continuam em vigor, via programas como o Pró-Ciência, por exemplo.

Segundo Ubiratan D’Ambrósio, em conferência no IX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (IX EBRAPEM) ocorrido na FE-USP em 2005, muitas pesquisas recentes em nossa área têm se dedicado a questões que beiram a “mesmice”, ou seja, destinam-se a assuntos já exaustiva e suficientemente investigados que, de algum modo, trouxeram resultados mas, por algum motivo, são ignorados. A nossa pesquisa sobre o CEM divulga não apenas essa insistência em se investigar o que já foi averiguado, como também denuncia negligência, por parte da academia – que em grande medida volta-se apenas para o que é produzido no interior de seus grandes centros – e do próprio MEC – que, inclusive, apoiou iniciativas como as do CEM, mas,

⁵ Segundo o CEM, professor-multiplicador é o “professor competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar seu fazer na sala de aula e buscar não só transformar seu fazer, como também o do seu ambiente escolar” (Apresentação do Caderno do CEM, Ano III, n.º 3, 1991)

⁶ Segundo Fiorentini et al. (2002), os estudos sobre influências e contribuições de programas oficiais e institucionais de formação continuada ou de desenvolvimento de projetos de construção conjunta de propostas e de mudança da prática docente passam a ser concepção característica da formação continuada somente a partir dos anos 90.

contraditoriamente, continuou investindo em tipos de programas de formação continuada já tidos como decadentes.

Assim como esta, outras pesquisas do GHOEM, que abordam a história da formação do professor de matemática no estado de São Paulo (Souza, 1998; Baraldi, 2003; Martins, 2003; Galetti, 2004; Silva, 2004), apontam que o modo historicamente hegemônico de tratar essa história tem negligenciado uma pluralidade de aspectos considerados relevantes para se conhecer e compreender determinadas práticas porque tomam como ponto de partida apenas os grandes centros e as instituições formadoras clássicas (Garnica, 2005). Tais pesquisas mostram que o referencial teórico-metodológico da história oral permite conexões entre significados de memórias orais e da historiografia para uma discussão daquilo que tende a permanecer e daquilo que tende a se alterar nas práticas cotidianas de professores de matemática. Essa discussão indica, por sua vez, tendências sobre quais elementos se mostraram relevantes para a prática do professor de matemática e, por isso, importantes de serem avaliados no âmbito dos programas de formação inicial e continuada desse professor.

O professor que se torna o que é: aspectos teórico-procedimentais para compreender esse “tornar-se”

O segundo dos trabalhos aos quais fizemos referência na introdução a este artigo teve como objetivo compreender como um professor de Matemática torna-se o professor de Matemática que é. Ou seja, pretendeu compreender como o indivíduo vai se tornando, ao longo de sua vida, por meio de suas vivências, de sua relação com outros indivíduos, de sua relação com o contexto macro-social, este professor de Matemática, com estas idéias, práticas, resistências.

Para ampliar as compreensões acerca desse tornar-se “o” professor de Matemática, foram coletados depoimentos de cinco professores de Matemática, pertencentes a diferentes regiões do Brasil, com diferentes níveis de titulação, guiado pelos parâmetros metodológicos da História Oral, com a finalidade de compor um cenário que permitisse vislumbrar o “tornar-se ‘o’ professor” de Matemática.

Esses depoimentos foram analisados (lidos) com enfoques (lentes) diferenciados. Sob um enfoque sociológico, fundamentado nos trabalhos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, sob a perspectiva da psicologia popular, fundamentado nos trabalhos de Jerome Bruner e finalmente uma última análise (leitura) denominada de artístico-literária, em que se analisa (se lê) o depoimento por meio da análise (leitura) de outros textos literários.

Em dois depoimentos os construtos teóricos sociológicos foram utilizados com a finalidade de se estabelecer uma grade de leitura comum ao pesquisador e ao leitor. Dessa grade pode-se destacar os conceitos de configuração de Norbert Elias e de *habitus* de Pierre Bourdieu.

A noção de “configuração” ou “figuração”, desenvolvida por Elias, designa qualquer situação concreta de interdependência, aplicando-se indistintamente tanto a grupos relativamente restritos quanto às sociedades formadas por milhares de seres interdependentes. Aplica-se a professores e alunos em uma classe, bem como a médicos e pacientes em um grupo terapêutico (HEINICH, 1997).

Pode-se afirmar que a configuração nada é além de um sistema de interações. “O que designamos como ‘estruturas’, quando consideramos as pessoas enquanto sociedades, são ‘configurações’, quando as consideramos enquanto indivíduos” (ELIAS, 1986, apud Heinich, 1997, p.122).

O sentido de configuração é utilizado para ilustrar redes de interdependência entre indivíduos e a distribuição de poder nessas redes. Elias não vê tais redes de interdependência de modo estático mas, sim, em contínuo processo de transformação e constituição. As configurações não podem ser planejadas, pois são construídas e redimensionadas o tempo todo.

Dentro desta perspectiva, 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.

Juntamente a Elias, conceitos advindos dos estudos de Pierre Bourdieu, ampliaram o olhar lançado aos depoimentos, destacando-se, particularmente, o conceito de *habitus*. Segundo Bourdieu:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingí-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem

ser o produto da ação organizadora de um maestro. (1980, p.88)

Podemos dizer, portanto, que o *habitus* é um sistema de disposições que o indivíduo adquire durante o seu processo de socialização. Estas disposições são atitudes, inclinações para fazer e pensar.

De acordo com Bonnewitz (2003), “o *habitus* é simultaneamente a grade de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade e o produtor de nossas práticas; estes dois aspectos são indissociáveis. O *habitus* está na base daquilo que, em sentido corrente, define a personalidade de um indivíduo” (p. 78).

Embora pareça uma afirmação paradoxal, o *habitus*, ao mesmo tempo em que fornece um princípio de socialização, também fornece um princípio de individualização. Esta socialização ocorre porque nossas categorias de juízo e de ação vêm da sociedade e são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares. Podemos desta maneira falar tanto em um *habitus* masculino como em um *habitus* burguês. Por outro lado, o processo de individualização ocorre porque cada pessoa, ao possuir uma trajetória e uma localização única no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas (WACQUANT, 2004).

De maneira análoga, coerentemente com o conceito de “configurações” de Elias, nossas práticas e representações não são totalmente determinadas, pois podemos fazer escolhas, mas tais escolhas não são totalmente livres, pois são orientadas pelo *habitus*.

Esta afirmação leva Bourdieu a definir o indivíduo como um agente social, mais do que um ator social:

O agente social é agido (do interior) tanto quanto age (para o exterior). A partir desse postulado, é possível encarar uma verdadeira economia das práticas, em que o termo ‘economia’ é tomado num sentido amplo, de ordem, de estrutura de lógica. Dizer que há uma economia das práticas é dizer que há uma razão imanente às práticas, que não tem a sua origem num cálculo explícito nem em determinações exteriores aos agentes, mas no *habitus* destes. (BONNEWITZ, 2003, p. 82)

Em uma pesquisa como essa, em que foram recolhidos depoimentos, histórias de vida de professores, é possível detectar a influência de dois tipos de *habitus*: primário e secundário. O *habitus* primário corresponde às disposições apreendidas na família, ou em círculos de socialização que ocorrem na infância. Este *habitus* é fortemente marcado pela posição social da família. O *habitus* secundário é adquirido em contextos mais especializados ou em grupos

específicos. No entanto, cabe ressaltar que estes *habitus* secundários são fundados sobre os *habitus* primários.

(Im)possibilidades

Ao empreender a análise dos depoimentos coletados observou-se que esses construtos eram insuficientes para a compreensão do “tornar-se ‘o’ professor de Matemática que se é” . À tentativa de compreender o objeto de pesquisa facilmente se unia a tentação de explicá-las racionalmente a partir das teorias sociológicas, gerando um incômodo *modus operandi* reducionista e determinista.

Dessa maneira, houve a necessidade de diálogo com outra área, a psicologia, particularmente nos estudos de Jerome Bruner.

Bruner argumenta em favor de que compreender outras mentes é um processo interpretativo. É este processo que permite ampliar o leque em busca de compreender aquilo que escapa à explicação nas histórias de vida: as circunstâncias, as rupturas, a dimensão humana das perspectivas humanas. Sob esse enfoque outros depoimentos foram analisados.

Finalmente foi realizado um último ensaio, utilizando o discurso artístico literário, em que dois poemas de João de Cabral de Melo Neto, *O Ferrageiro de Carmona* e *Morte e Vida Severina* foram disparadores de compreensões acerca da formação do profissional “professor de Matemática”.

Bibliografia

- BARALDI, I.M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu.** Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Le Sens Pratique.** Paris. Les Éditions de Minuit, 1980.
- BRUNER, J. **Atos de Significação.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- FIorentini, D.; NACARATO, A.M., FERREIRA, A.N.; LOPES, C.S.; FREITAS, M.T.M.; MISKULIN, R.G.S. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002.
- GALETTI, I.P. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista:** orientação para tecer paisagens. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.

- GARNICA, A.V.M. Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico. In Revista: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 121-136, jan./abr./2005: 2005.
- HALL, S. **A Identidade Cultural Na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.
- HEINICH, N. **A Sociologia de Norbert Elias**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, FERNANDES e ALBERTI (org.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- MARTINS, M.E. Resgate histórico da formação e atuação de professores de escolas rurais da região de Bauru (SP). **Relatório de Iniciação Científica**. FAPESP/ Departamento de Matemática, Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2003.
- SILVA, S.R.V. **Identidade Cultural do Professor de Matemática a partir de depoimentos (1950-2000)**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.
- SOUZA, G.L.D. **Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.
- WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. Trad. José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. In: **Problemas e Práticas**, n. 25, Lisboa: Editora Celta, 2004.