



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

## O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRIA DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Flávia Oliveira Barreto da Silva\*  
(UESB)

Jorge Costa do Nascimento\*  
(UESB)\*

### RESUMO

O presente artigo objetiva tecer uma discussão sobre a construção do conceito de currículo, dentro de um contexto histórico, mais especificamente do currículo dos cursos de licenciatura em matemática. Trata-se de uma reflexão possibilitada pelo trajeto teórico percorrido na minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* em Educação Científica e Formação de Professores, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. A discussão representa um ponto de partida para refletirmos e entendermos o conceito de currículo que fundamenta as práticas dos professores de matemática atualmente. Comento brevemente sobre as reformas curriculares já vivenciadas pelos cursos de matemática, tentando identificar os conceitos de currículo e realizando um paralelo com a história do campo do currículo a partir de um diálogo, especialmente, com Macedo (2010), Goodson (1997), Valente (2008), Pires (2000). Em seguida, apresento algumas discussões atuais no que tange a formação do futuro professor de matemática e suas ressonâncias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Concepção de Currículo. Formação de Professor.

### INTRODUÇÃO

A busca da melhoria do fazer pedagógico é uma questão complexa e perpassa por vários fatores, entre eles *o currículo*, visto que este retrata um

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié. E-mail: flaviaobs144@hotmail.com.

\*\*Orientador. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié. E-mail: pepecosta1@hotmail.com.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

modelo de sociedade, refletindo uma diferença entre o currículo que possuímos e o currículo que desejamos. Nesse sentido são oportunas as palavras de Apple (1995, p.59), quando afirma que a “educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”. E acrescenta: “... é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (*op. cit.*).

Nos estudos de Pedra (1993), ele apresenta várias definições que já foram utilizadas para conceituar o termo currículo, como por exemplo: uma série estruturada de resultados, um conjunto de matérias, um conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola ou a seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla. Ao verificarmos a etimologia da palavra currículo encontramos que ela é proveniente do étimo latino *currere*, que significa correr, caminho, jornada, trajetória.

Para Ivor Goodson (2008, p. 27), “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

(...) o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e, é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e colectivas (GOODSON, 1997, p. 27).

Dessa forma, torna-se explícito para nós quanto o currículo interfere na construção de práticas pedagógicas, uma vez que através do currículo se mantêm alguns mecanismos de seletividade a partir da ação dos envolvidos, o que compõe os *atos de currículo*, conceito defendido por Macedo (2008, p.25) quando defende



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

que “o currículo estabelece chegadas e caminhos a percorrer, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação atores/autores educativos”.

Os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (MACEDO, 2010, p.35).

A verdade é que cada definição, construída num determinado contexto histórico, representa a itinerância de um grupo que tenta definir os dispositivos de formação de uma geração. Diante deste contexto, buscaremos entender a construção histórica do conceito de currículo dos cursos de licenciatura em matemática, apresentando as reformas curriculares já vivenciadas pelos cursos de matemática, tentando identificar os conceitos de currículo e realizando um paralelo com a história do campo do currículo.

Segundo os estudos do professor Wagner Rodrigues Valente (1999), a primeira vez que se ministrou, no Brasil, aula sobre conhecimentos matemáticos foi no período de 1738 a 1765. O professor José Fernandes Pinto Alpoim, trazido de Portugal, ministrava a *Aula de Fortificações*, no curso de *Aula de Artilharia e Fortificações*, preparando militares para defender a colônia. Apesar de não existir nenhuma discussão com relação ao currículo deste curso, os estudos de Valente relatam que o referido professor montou o curso retirando da guerra e da necessidade de proteção, o sentido e as inspirações. Uma de suas tarefas era, a partir da geometria, ensinar como é possível calcular o número de balas de canhão que um determinado lugar pode conter. Ou ainda, a vista de uma pilha de balas de canhão, saber quantas balas tinha na pilha.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Já em 1827, segundo o professor Valente (1999), são criados os primeiros cursos jurídicos no Brasil, com a finalidade de atender os filhos da elite brasileira. Nesta ocasião, a geometria entra como um dos conhecimentos avaliados nos exames para ingresso nos referidos cursos. Assim, o conhecimento matemático era considerado como conteúdo de caráter técnico-instrumental, servindo ao comércio e à formação militar, encaixando-se na categoria de saber de cultura geral. Nesse momento, surgem as aulas de matemática nos cursinhos preparatórios para os exames, visando o ingresso nos cursos de bacharelados.

Posteriormente, seguindo a linha traçada pelo professor Valente (1999), cria-se o Colégio Pedro II, com o objetivo de oferecer uma formação sólida que preparava o homem para o ingresso no ensino superior. Como os exames consistiam em provas orais e escritas, o objetivo das aulas seria fazer com que seus alunos fixassem os pontos selecionados pela faculdade. Nesse contexto e nesta perspectiva é que o currículo do curso de matemática permaneceu e consolidou-se por cem anos. Apenas em 1930 é que o professor de matemática passa a ter uma atuação diferente, já que os cursos preparatórios são extintos e o Brasil implanta o sistema seriado de ensino.

Vale destacarmos que neste contexto histórico relatado acima havia uma grande influência norte americana no incentivo aos investimentos nos currículos de Ciências, Física, Química e Matemática das escolas, como alternativa para a promoção do desenvolvimento econômico, conforme já discutimos na seção anterior. Em paralelo, deu-se o surgimento do movimento da Educação Matemática, que segundo D'Ambrósio (2010), o que abre essa nova área de pesquisa são as ideias defendidas por John Dewey em seu livro *Psicologia do Número* (1895), no qual propõe uma reação contra o formalismo e uma relação não tensa, mas cooperativa, entre aluno e professor e uma integração entre todas as disciplinas.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Segundo os estudos deste autor, a preocupação com o ensino da matemática mobilizou muitos matemáticos de renome, principalmente os preocupados com a educação dos seus filhos, mas ele também destaca que discutir o ensino da matemática pelo viés da educação gerou e ainda gera inúmeras tensões e conflitos.

A denominação pedagógica ainda corrente na transição do século XIX para o século XX, incomoda os matemáticos preocupados com um ensino mais eficiente da matemática. Emerge o que viria a ser identificado como uma disciplina, a Educação Matemática. Mas sempre com restrições, e mesmo desrespeito, à pedagogia. (D'AMBRÓSIO, 2010, p. 12)

Ele cita que em 1901, numa reunião da *British Association*, em Glasgow, o cientista John Perry, questionou que ao se adotar o método de ensino elementar, por exemplo, apenas um jovem, entre mil, que gosta de raciocínio abstrato, ficaria satisfeito e contemplado, mas que também seria importante que os demais não fossem prejudicados. Outro aspecto que o John Perry discutiu na ocasião é que o matemático é quem decide que assuntos devem ser ensinados nas escolas para os cientistas e os engenheiros, e que é ele mesmo, o matemático, que fornece os professores para esse ensino.

D'Ambrósio segue dizendo que a consolidação da Educação Matemática como uma subárea da matemática e da educação, de natureza interdisciplinar, deu-se em 1908, durante o Congresso Internacional de Matemáticos em Roma, com a fundação da Comissão Internacional de Instrução Matemática, conhecida pelas siglas IMUK/ICMI, sob a liderança de Felix Klein, matemático alemão que publicou, em 1908, o livro, *Matemática Elementar de um Ponto de Vista Avançado*, no qual defende uma apresentação nas escolas que se atém mais em bases psicológicas que sistemática.

A partir daí, inúmeros grupos no mundo inteiro foram se formando e se aprofundando nas pesquisas do ensino da matemática na perspectiva da educação,



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

contribuindo na formação de educadores matemáticos, que segundo Fiorentini (2007) difere muito do matemático. Ele defende que,

*omatemático*, tende a conceber a matemática como um fim em si mesmo e, quando requerido a atuar na formação de professores de matemática, tende a promover uma educação *para* a matemática priorizando os conteúdos formais dela e uma prática voltada à formação de novos pesquisadores em matemática. O *educador matemático*, em contrapartida, tende a conceber a matemática como um meio instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e também do professor de matemática do ensino fundamental e médio, por isso, tenta promover uma educação *pela* matemática (Op.cit, p. 3, grifos do autor).

Essas diferenças entre a Matemática e a Educação Matemática ficam claras entre as pesquisas e os seus grupos, que possuem objetos distintos de estudos, com problemáticas específicas e questões investigativas próprias. Quando se discute sobre a Educação Matemática há os que defendem que esta deveria ser uma subárea da educação, outros defendem que seja subárea da Matemática e outros que defendem uma independência enquanto área. Tanto que os poucos estudos sobre os currículos dos cursos de licenciatura em matemática têm sido desenvolvidos por educadores matemáticos e o maior objetivo é defender que os cursos de formação de professores não tenham currículos elaborados e conduzidos por bacharéis.

Retomando a itinerância histórica da construção do conceito de currículo de matemática, em 1930, a educação vive o movimento conhecido como Escola Nova, no qual educadores militantes, influenciados pelas ideias de John Dewey, resistiam ao modelo de escola reprodutivista e excludente. Em seus discursos havia uma tonalidade crítica, contestadora e revolucionária, defendiam uma educação que primasse pelos interesses dos alunos, que partisse da experiência, do contexto e das especificidades de cada um, uma educação que tinha a liberdade como um dos seus princípios.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

É neste contexto, que segundo Valente (1999), os educadores matemáticos delimitam o nascimento da disciplina Matemática no Brasil, destacando dois marcos importantes na construção do currículo desta disciplina: a chamada *Reforma Francisco Campos*, em 1931 e a reforma *Gustavo Capanema* em 1942, ambas aconteceram no período do Governo do presidente Getúlio Vargas, cujas leis herdaram os nomes dos ministros.

Estas duas reformas mobilizaram os atores/autores envolvidos no ensino dos conhecimentos do campo da matemática para discutirem e decidirem sobre os novos desafios. Com a extinção dos cursos preparatórios e a implantação do sistema seriado de ensino precisava-se debater sobre os conteúdos a serem ensinados e as metodologias a serem adotadas, já que não mais trabalhariam com as apostilas traduzidas, nem com a resolução de questões dos exames admissionais.

Na primeira, a *Reforma Francisco Campos*, o educador brasileiro Euclides Roxo teve papel importante, ao propor a unificação dos campos matemáticos – Álgebra, Aritmética e Geometria – numa única disciplina, a Matemática, com a finalidade de abordá-los de forma articulada e inter-relacionada, uma vez que cada um deles era estudado como disciplina independente.

Analisando a partir dos debates que realizamos atualmente no campo do currículo sobre a fragmentação do conhecimento, pode-se inferir que esta foi uma proposta audaciosa para a época. Segundo os estudos de Valente (1999), muitos materiais didáticos foram produzidos, mas a grande questão pairava no discurso dos professores: como unificar conhecimentos que até então eram trabalhados de forma isolados? Pressupomos que havia outras, além desta grande dúvida “do como fazer”, tais como: Por quê? Para que? Qual o sentido?

Em meio a este debate acirrado, os professores em seus atos curriculares passaram a adotar, segundo Valente (1999), uma metodologia que reunia a Álgebra, a Aritmética e a Matemática, mas não uma que as fundiria. Ao invés de



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

unificarem estes conhecimentos, organizavam suas aulas dividindo um dia da semana para cada uma. Esta realidade foi a que prevaleceu durante os anos seguintes, sendo legitimada em 1942, na então conhecida *Reforma Gustavo Capanema*, na qual a maioria das decisões tomadas na reforma anterior não foram mantidas, o que para Pires (2007) revela que as decisões curriculares no Brasil foram, historicamente, marcadas por procedimentos bastante questionáveis, influenciados por questões políticas ou controles de poder de alguns grupos ou mesmo de pessoas.

Um procedimento que iniciou na *Reforma Francisco Campos* e prosseguiu na *Reforma Gustavo Capanema* foram os Exames de Admissão ao Ginásio, que todos os alunos da escola primária eram submetidos para a entrada no segmento seguinte. Segundo Valente (2010), o objetivo dos exames era verificar o desempenho dos alunos para o ingresso no Ginásio, selecionando os “mais preparados” e, conseqüentemente, garantindo o padrão de qualidade legitimado naquele período para a educação do país.

Percebe-se que mais uma vez o currículo estava condicionado a servir a esses exames admissionais, assim, os conteúdos selecionados para o currículo da escola primária intentavam atender às expectativas dos referidos exames, bem como a metodologia do professor e, conseqüentemente, a sua formação, que na ocasião acontecia nas Faculdades de Filosofia. Além disso, não se deve esquecer que este currículo também era recheado de toda influência sociopolítica da Era Vargas, na qual os atos curriculares estavam diretamente direcionados ao controle social.

Segundo Valente (2010), esta dinâmica curricular permaneceu até a década de 70 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 5692 de 1971, os exames admissionais são extintos com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino secundário, em nome do novo momento sociopolítico que o país estava vivendo, no qual o currículo escolar deveria ter a ciência e a técnica como





ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

prioridades. É neste contexto de crise social e ideológica, que o currículo dos cursos de matemática passa por outra reforma conhecida como o Movimento da Matemática Moderna (MMM).

A reforma curricular conhecida mundialmente como o Movimento da Matemática Moderna (MMM) pode ser considerada o maior exemplo para a análise do poder e da força dos atos de currículo dos professores e profissionais envolvidos com o ensino de matemática. Com o lançamento do *Sputnik* pelos russos em 1957, o currículo escolar viveu um bombardeio de interferências em busca da instrumentalização da população para o desenvolvimento econômico e tecnológico. Este foi um momento histórico muito marcante para o campo do currículo, provocando inúmeros debates e mobilizações em torno do papel que cada membro da comunidade escolar representava.

Como o conhecimento matemático sempre esteve vinculado a uma relação de *status* intelectual, de decisões lógicas e de certa ascensão econômica, este momento de efervescência atingiu pontos críticos de ebulição nos debates em torno do currículo de matemática. Pensadores foram pressionados a debaterem sobre a necessidade de uma mudança urgente e drástica no ensino da disciplina oferecida nos grupos escolares, inclusive uma avaliação nos currículos que estavam em vigor.

Segundo Pires (2000) um momento decisivo foi num colóquio organizado pela Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE) na cidade de Royaumont, em 1959, no qual o prestigioso matemático Jean Dieudonné, líder do grupo de pesquisa Bourbaki, faz na sua fala um brado “*À bas Euclide*”, referindo-se à proposta de geometria euclidiana, classificando-a simbolicamente como Matemática Clássica, delimitando assim o início do movimento que viria a ser identificado como Matemática Moderna.

Para D’Ambrósio (2004), a expressão “*Abaixo Euclides*” de Dieudonné foi mal interpretada por muitos como uma sugestão para abolir a geometria dos



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

programas escolares, mas a intenção dele era destacar que os métodos de tratar a geometria baseados nos *Elementos* de Euclides não respondiam mais à evolução da matemática e que era preciso reforçar à proposta de modernização da matemática escolar, apresentando as propostas estudadas por seu grupo de pesquisa, desde a década de 30.

O fato é que após esse Colóquio, as propostas de reformulação do currículo de Matemática passaram a ser pauta de discussão em vários países. Mas, o mais interessante é analisarmos os atos de currículos de cada país, levando-os a caminhos e decisões diferentes: uns esforçaram-se para aplicarem os princípios propostos pela MMM e outros se colocaram na posição de contrários ao referido movimento, discutindo outras propostas.

No caso do Brasil, segundo os estudos de Pires (2000), o MMM chega através dos matemáticos brasileiros Lafayette de Moraes e Osvaldo Sangiorgi, que participaram do *School Mathematics Study Group* (SMSG), no qual pesquisadores de várias nacionalidades estudaram e discutiram as questões envolvendo uma nova proposta curricular para o ensino de matemática. Já no Brasil, fundam o Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM), em 1961 e passam a promover os Congressos Brasileiros do Ensino de Matemática em vários estados, divulgando a Matemática Moderna no Brasil.

O professor Valente (2008) declara que os professores de matemática brasileiros foram surpreendidos com as notícias na TV, jornais e nas conversas entre colegas, sobre uma nova matemática, a Matemática Moderna. Segundo ele, a *Folha de São Paulo*, no dia 12 de julho de 1963, trouxe estampado na primeira página à foto de uma sala de aula com os dizeres: “*Professores secundários voltam novamente às carteiras para revolucionar o ensino da matemática com 50 anos de atraso entre nós*”. E ainda destaca que treinamentos começaram a ser oferecidos, enfatizando que era preciso esquecer tudo o que se sabia antes e aprender novamente o que irá ensinar.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A questão principal, ao analisarmos as mudanças curriculares nesse período é: Como os atores sociais envolvidos apropriaram-se destas mudanças? Qual a visão dos professores, alunos, pais, funcionários? Como estes atores/autores fizeram este currículo proposto?

Segundo D'Ambrósio (2004), esse foi um momento em que floresce o desenvolvimento curricular, com a influência de psicólogos como Jean Piaget, Robert M. Gagné e Jerome Bruner, B. F. Skinner, que deram a base teórica de aprendizagem de suporte para as propostas. Europeus como Georges Papy, Zoltan Dienes e Caleb Gattegno tornaram-se conhecidos em todo o mundo. Mas, como os professores contribuíram? E as suas concepções epistemológicas foram realmente trocadas?

Para Pires (2007), não houve uma compreensão real da proposta pelos professores, muito menos foram a eles compreensíveis às críticas à proposta.

Do mesmo modo que não houve preparação adequada para a entrada dos professores no Movimento da Matemática Moderna, também não houve discussão suficiente para que pudessem entender o que estava sendo criticado no trabalho com os conjuntos ou os prejuízos acarretados pelo excesso de algebrismo, ou abandono da geometria, ou da falta de vínculos com o cotidiano, críticas essas que foram importantes para a elaboração das propostas que orientaram os currículos nas décadas de 1980 e 1990 (PIRES, 2007, p. 4).

Vários manuais foram elaborados, Guias Curriculares, cursos de aperfeiçoamento foram oferecidos, mas o MMM não conseguiu se sustentar, nem prosseguir. Apesar de várias reflexões interessantes e das escolas que conseguiram implantar algumas propostas, Pires (2007) destaca que o professor de matemática não conseguiu romper com as crenças epistemológicas de que se aprende matemática pelo treino repetitivo, pela cópia dos exercícios, pela memorização ou mesmo a visão apriorista de que saber matemática é um dom. Mas, assim como todo movimento, várias reflexões foram possíveis ao ensino da matemática a partir



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

das críticas ao MMM, principalmente à preocupação com o currículo e o processo de formação do professor.

Os atos de currículo frente às propostas ao Movimento da Matemática Moderna aconteceram de diversas formas, em vários países, inclusive proporcionando pesquisas que buscam estudar as implicações deste movimento no ensino de matemática. No Brasil, vários educadores matemáticos debruçaram-se a pesquisar os fenômenos que envolveram estas propostas e outros buscaram estudar novas propostas que ressignificassem o ensino de matemática.

Após realizar o percurso histórico da construção do conceito de currículo para os cursos de matemática e apresentar as discussões mais recentes com relação ao ensino da matemática, conjecturamos que todos os esforços sempre estiveram, e ainda estão, voltados para as questões metodológicas. A formação do professor de matemática, por exemplo, só foi pauta de discussão a partir da década de 80, após a efervescência causada pelo MMM e das discussões em torno da necessidade de mudanças nos currículos.

Segundo Fiorentini (2007), a promulgação da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394* em 1996, a divulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) com propostas para reformas curriculares e a elaboração do *Plano Nacional de Educação* (PNE), em 2001, no qual foi imposta a exigência de formação em nível superior a todos os professores para atuar na Educação Básica, foram as estratégias promovidas pelo poder público que mudaram o cenário da formação do professor de matemática e impulsionaram novas discussões sobre as questões curriculares.

Além disso, as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando as diretrizes para os currículos, inclusive para os currículos dos Cursos de Licenciatura em Matemática, representam novos olhares e pressupostos para serem discutidos, principalmente quando se pensa na formação dos futuros professores. É neste contexto, que a presente pesquisa pretende refletir, a partir



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

dos atos curriculares dos professores do Curso de Licenciatura em Matemática da UESB no campus de Jequié, as suas concepções de currículo e os possíveis dispositivos formativos.

A pesquisa propõe também trazer ao debate questões como: Quais as concepções de currículo e de formação em matemática dos atores envolvidos? Quais as bases teóricas e ideológicas do modelo curricular praticado? Como as diretrizes veiculadas por documentos oficiais são traduzidos na prática curricular do curso? O presente currículo do curso de Licenciatura em Matemática insere-se nas pautas formativas contemporâneas, vinculados à formação do professor de matemática?

Para isso, a pesquisa lança mão de uma metodologia numa abordagem qualitativa, dentro de uma perspectiva fenomenologia, sendo desenvolvida a partir de uma pesquisa do tipo etnográfico. A fundamentação teórica propõe realizar um diálogo entre as discussões do campo do currículo e da formação de professores, trazendo a educação matemática como pano de fundo.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- D'AMBROSIO, U. *Prefácio*. In BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e realidade. Campinas, SP: Summus, 1993.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FIORENTINI, Dário. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas educacionais no Brasil**. Texto



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

produzido atendendo à solicitação do Grupo de Trabalho de Educação Matemática da ANPED, 2007.

GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo: Teoria e História**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti; Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Construção Social do Currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/ Mediar a Formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Educação Matemática e a sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil**. Texto produzido atendendo à solicitação do Grupo de Trabalho de Educação Matemática da ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. **Matemática. Currículos de matemática: da organização linear à ideia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1999;

\_\_\_\_\_. **Quem somos nós, professores de matemática?** Cadernos Cedes, v. 28, nº 74, p. 11- 23, jan/abril, 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.