



## **SABERES A E PARA ENSINAR MATEMÁTICA, EM PARTICULAR GEOMETRIA, NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Rildo Pinheiro do Nascimento <sup>1</sup>

Edilene Simões Costa dos Santos <sup>2</sup>

### **RESUMO**

A finalidade desse trabalho é apresentar uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é analisar os cursos de formação de professores de Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no que tange aos saberes a ensinar e para ensinar. A principal questão é: Que transformações ocorreram nos saberes a ensinar e para ensinar na formação de professores de matemática, especialmente em geometria na UEMS? Para tentar responder esta questão estamos realizando uma pesquisa qualitativa de cunho histórico documental, usando pressupostos teórico-metodológicos de concepções sócio histórica. Até o presente momento já realizamos a descrição das fontes e iniciamos as análises. Como resultados iniciais identificamos um movimento crescente em relação à inclusão de disciplinas do campo disciplinar da Educação, diminuindo a dicotomia entre disciplinas de conteúdo específico da matemática e disciplinas procedentes das Ciências da Educação nos cursos de formação de professores de matemática da UEMS.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Matemática; Saberes a ensinar e saberes para ensinar.

### **KNOWLEDGE TO AND FOR TEACHING MATHEMATICS, IN PARTICULAR GEOMETRY, IN THE TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS**

#### **ABSTRACT**

The purpose of this work is to present an ongoing doctoral research, whose objective is to analyze the training courses for Mathematics teachers at the State University of Mato Grosso do Sul, with regard the knowledge to teach and knowledge for teaching. The main question is: What changes have taken place in the knowledge to teach and knowledge for teaching in the training of mathematics teachers, especially in geometry at State University of Mato Grosso do Sul? In order to try to answer this question, we are carrying out a qualitative research of documental historical nature, using theoretical-methodological assumptions of socio-historical conceptions. To date, we have already performed the description of the sources and started the analysis. As initial results, we identified a growing movement regarding the inclusion of disciplines from the disciplinary field of Education, reducing the dichotomy between disciplines with specific content in Mathematics and disciplines coming from Educational Sciences in the courses for the training of mathematics teachers at UEMS.

**Keywords:** Teacher training; Math; knowledge to teach and knowledge for teaching.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7948-1078>. E-mail: [rildo@uems.br](mailto:rildo@uems.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0509-0098>. E-mail: [edilenesc@gmail.com](mailto:edilenesc@gmail.com).



## **SABERES A Y PARA ENSEÑAR MATEMÁTICA, EN PARTICULAR GEOMETRÍA, EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS**

### **RESUMEN**

El propósito de este trabajo es presentar una investigación doctoral en curso, cuyo objetivo es analizar los cursos de formación para profesores de Matemática de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS), en cuanto a los saberes a enseñar y para enseñar. La pregunta principal es: ¿Qué cambios se han producido en los saberes a enseñar y para enseñar en la formación de los profesores de matemáticas, especialmente en geometría en la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul? Para intentar dar respuesta a esta pregunta, estamos realizando una investigación cualitativa de carácter histórico documental, utilizando supuestos teórico-metodológicos de concepciones socio históricas. Hasta el momento, ya hemos realizado la descripción de las fuentes e iniciado el análisis. Como resultados iniciales, identificamos un movimiento creciente en relación a la inclusión de disciplinas del campo disciplinar de la Educación, reduciendo la dicotomía entre disciplinas con contenidos específicos en Matemáticas y disciplinas provenientes de las Ciencias de la Educación en los cursos de formación de profesores de matemáticas de la UEMS.

**Palabras claves:** Formación de profesores de matemática; Matemática; Saberes a enseñar y saberes para enseñar.

### **INTRODUÇÃO**

Essa pesquisa busca analisar, na perspectiva sócio histórica, o processo de instalação e desenvolvimento dos cursos de formação de professores de Matemática na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, levando em consideração o contexto político, econômico, social e também educacional do Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1994 a 2019, especialmente em relação aos saberes a ensinar e para ensinar matemática com um olhar mais atento para o ensino de Geometria.

A história de um curso de formação de professores está intimamente ligada à história da Instituição na qual o curso existe. Uma pesquisa histórica sobre uma instituição deve ser realizada dentro de um cenário envolvendo o sistema educacional, seu contexto cultural, e o desenvolvimento na sociedade em que ela está localizada. Porque é nesse ambiente que a instituição desenvolve a sua identidade, numa dinâmica que depende da relação estabelecida com meio no qual está inserida e, portanto, se mantém em constante transformação (MAGALHÃES, 2004, 2007).

A Instituição de Ensino - UEMS, na qual se encontra inserido o nosso objeto de estudo, foi concebida na primeira Constituinte do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, e implantada em 1993, e teve o início das suas atividades de ensino em agosto de 1994, com o objetivo de estabelecer um novo cenário educacional, uma vez que o estado enfrentava



sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente no que tange à qualificação e formação de seu corpo docente. Naquele momento era necessário criar uma universidade que estivesse próxima do aluno, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento.

Com a finalidade de implementar essa proposta, buscando a racionalização de recursos públicos, bem como evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais, a UEMS inicialmente utilizou uma estratégia: a rotatividade dos cursos, sendo eles permanentes em sua oferta e temporários em sua localização, ou seja, os cursos seriam oferecidos por um determinado período em uma determinada localidade e uma vez atendida a demanda para aquele curso naquele local ele seria transferido para outra localidade do estado onde existisse maior demanda. Isso possibilitou que muitos alunos no interior do estado pudessem ter acesso a um curso superior. Assim, a UEMS tem se tornado ao longo das últimas décadas um importante mecanismo de desenvolvimento e inclusão social. Ao viabilizar um novo cenário para a Educação, ela tem possibilitado a escrita de uma nova história de desenvolvimento para o Estado de Mato Grosso do Sul.

Procuramos nesta pesquisa elaborar uma narrativa histórica sobre os cursos de formação de professores de matemática da UEMS com a finalidade de reunir informações que possibilitem responder à questão central da nossa pesquisa: Que transformações ocorreram nos saberes a ensinar e para ensinar na formação de professores de matemática, especialmente em geometria na UEMS?

O objetivo geral nessa pesquisa é analisar a transformação dos saberes a ensinar e os saberes para ensinar matemática, nos cursos de formação de professores de matemática da UEMS, no período de 1994 a 2019.

Para alcançar esse objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os contextos político, econômico, social e educacional que viabilizaram a criação, rotatividade e estabelecimento dos cursos de formação de professores de matemática na UEMS.



- Caracterizar saberes a ensinar e saberes para ensinar matemática em cinco Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores de Matemática da UEMS no período de 1994 a 2019.
- Analisar a dinâmica do ensino de Geometria nos Cursos de Formação de professores de Matemática da UEMS.

Em relação à metodologia, a pesquisa, aqui apresentada, tem uma abordagem qualitativa de cunho histórico-documental. Essa modalidade de estudo é aquela realizada a partir de documentação escrita e se “[...] propõe realizar análises históricas e/ou revisão de estudos ou processos tendo como material de análise documentos escritos e/ou produções culturais garimpados a partir de arquivos e acervos” (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 71) buscando desvendar as marcas de um contexto histórico.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Os pressupostos teórico-metodológicos usados neste trabalho são de natureza sócio histórica. Inicialmente, fazemos uma distinção entre história e historiografia (LE GOFF, 1990; De CERTEAU, 1998), em seguida apresentamos alguns conceitos da História Cultural, tais como: representação e apropriação (CHARTIER, 1990); cultura escolar (JULIA, 2001); disciplinas escolares (CHERVEL, 1990); E finalmente, os conceitos relacionados à abordagem sócio-histórica utilizada pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE), especialmente os saberes a ensinar e saberes para ensinar (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2017).

### **História e Historiografia**

A História foi explicada de diferentes maneiras no decorrer do tempo. Na antiga civilização greco-romana, a explicação dos acontecimentos Históricos era fortemente relacionada aos deuses. No decorrer da Idade Média os acontecimentos históricos eram explicados através da religião, que na época era monoteísta. A partir da Renascença, as explicações históricas passaram a ser fundamentadas na razão. Desta forma, os trabalhos históricos do período moderno passaram a ser fundamentados no princípio da racionalidade.



“A história moderna ocidental começa efetivamente com a diferenciação entre o presente e o passado” (DE CERTEAU, 1982, p.13).

Em relação a História existem dois pontos a serem considerados de acordo com Martins (2004): Primeiro, a História existe independentemente da existência dos historiadores. Segundo, a História não é constituída por frases e livros, mas por um encadeamento de atividades humanas que ocorreram ao longo do tempo.

A Historiografia é o produto primário da atividade dos historiadores. Ela é constituída em sua essência por textos escritos. Embora a Historiografia esteja refletindo sobre os acontecimentos históricos, ela sempre agrega a esses acontecimentos um novo caráter discursivo.

Mesmo a Historiografia buscando compreender aspectos da História, ela não é simplesmente uma descrição da realidade histórica. D’Ambrosio (2004) define História como um conjunto dos acontecimentos humanos ocorridos no passado e a Historiografia como o conjunto de registros, interpretações e análises desses acontecimentos. Desta forma, a Historiografia é, em essência, o resultado da produção dos historiadores, o registro de narrativas e da análise de processos vividos por uma determinada sociedade. De acordo com Michel de Certeau,

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. (CERTEAU, 1982, p. 65).

Na segunda metade do século XIX surge a Escola Positivista como a primeira corrente historiográfica a construir um método de investigação em história. A História Positivista era conhecida como metódica e também como História Política, tendo em vista que os seus adeptos tinham preferência por temas ligados ao Estado.

A Escola dos Annales, também chamada de Escola analítica, surgiu por volta dos anos 20, quando os historiadores franceses discordavam dos pressupostos teóricos e metodológicos utilizados pela Escola Positivista. Inicialmente ela foi liderada pelos franceses Lucien Febvre e Marc Bloch. A Escola dos Annales é dividida em três gerações: A primeira que vai da década de 20 até 1945, a segunda que vai de 1956 até 1968 e a terceira geração teve início em 1968 e se estende até os dias atuais.

Segundo Marc Bloch (2001), a historiografia é o estudo dos homens no tempo. E em relação ao tempo, o passado é o principal espaço temporal no qual os historiadores encontram seus objetos de pesquisa. E para acessar esse passado, um elemento de fundamental importância para o historiador é a memória.

A memória pode ser coletiva ou individual. De acordo com Le Goff (1990), a memória, pensada como a propriedade de preservar determinadas informações, leva inicialmente o indivíduo a um conjunto de funções psíquicas, que o possibilitam conseguir atualizar impressões ou informações ocorridas no passado, ou que por ele sejam representadas como passadas.

Antes da Escola dos Annales os documentos eram vistos pelos historiadores como verdadeiros e, portanto, sem a possibilidade de serem questionados. Porém, de acordo com Bloch (2001), a partir dos Annales, os documentos passaram a ser considerados como vestígios, que podem ser percebidos pelo investigador e, desse modo, sofrem alterações num processo de autoria da leitura. Os documentos não falam, eles apenas respondem as perguntas que lhes são feitas.

Na próxima seção discutimos sobre os conceitos de cultura e também apresentamos os conceitos relacionados à História Cultural além de destacar a sua importante contribuição para a historiografia.

## **História Cultural**

O filósofo Mikhail Bakhtin em seu pensamento pressupõe a existência de dois mundos que se confrontam:

O mundo da vida, sendo o único em que nós criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos e morremos, é também o mundo que oferece um lugar para os nossos atos, os quais são realizados uma única vez no decorrer singular e não repetível da nossa vida realmente vivida e experimentada; e o mundo da cultura, aquele no qual os atos da nossa atividade são objetivados ou representados (BAKHTIN, apud SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012).

Dessa forma a cultura pode ser pensada como a soma dos comportamentos de um grupo de pessoas por meio de seus conhecimentos, experiências, atitudes, valores, crenças, religião, língua, entre outros. De acordo com Peter Burke (2005), o antropólogo Clifford Hertz definiu cultura da seguinte maneira:



Cultura é um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em forma simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida (HERTZ, apud BURKE, 2005, p.35).

A partir dessa definição, entendemos que a cultura se desenvolve num processo ativo, contínuo, vivo, e através desse processo as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem.

No contexto da sociologia a cultura representa o conjunto de saberes e tradições que são transmitidos de geração em geração. A produção de saberes decorre da interação social existente entre os indivíduos de uma comunidade. A partir das necessidades humanas são produzidos certos padrões comportamentais que são capazes de gerar estruturas e organizações sociais. Dentre essas estruturas presentes na sociedade atual destacaremos a cultura popular.

A cultura popular é aquela onde os costumes são criados dentro de um grupo social como cidade, estado ou país. É aquela que nasce do povo, surgindo das tradições e costumes populares daquela região. Geralmente, é passada das pessoas mais velhas para as mais novas. De acordo com Burke (2005), a ideia de cultura popular teve origem juntamente com a *história cultural*, na Alemanha no final do século XVIII, a partir de 1780, começaram a ser produzidas histórias da cultura humana ou de determinadas regiões ou nações. Em 1970 a história cultural foi redescoberta, e a partir daí ela passou a desfrutar de uma renovação, especialmente no meio acadêmico. O interesse por cultura, história cultural e estudos culturais aumentou de forma significativa nas décadas de 1980 e 1990.

Neste contexto, a historiografia pode ser entendida como uma *representação* do passado e, assim, o termo “*representação*” é revestido de um significado relevante para a História Cultural.

De acordo com Chartier (2002), a representação possibilita o entendimento de “uma coisa ausente, o que supõe uma forte distinção entre aquilo que representa e aquilo que é representado” (p. 20) ou a representação pode ser vista como a “exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém” (p. 20). Assim, as representações “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (p. 20). Já a apropriação, se refere à maneira como se compreende a sociedade, as instituições e as culturas, levando e consideração suas práticas. (CHARTIER, 2002, p. 20).

Segundo De Certeau (1982, p.66) “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” e a História Cultural, como uma operação historiográfica, procura organizar por meio de narrativas históricas, elaboradas a partir de questionamentos às fontes, as relações existentes entre o real e o discurso.

Atualmente a história cultural tem conquistado seu espaço acadêmico e está de maneira significativa envolvida com mundo da cultura em todos os segmentos da atividade humana.

### **As Instituições de Ensino no Contexto Sociocultural**

Uma das finalidades da história das instituições de ensino é registrar acontecimentos passados, pensar nos problemas do presente e elaborar perspectivas para o futuro por meio de uma narrativa.

Nessa narrativa é necessário manter “uma estrutura discursiva que argumenta, comunica e orienta a leitura” (MAGALHÃES, 2004, p. 101) no sentido de possibilitar uma representação da realidade da instituição em estudo. Em particular, a investigação histórica dos cursos de formação de professores de Matemática tem como finalidade compreender e explicar sua realidade, organização, estrutura curricular e desenvolvimento, de maneira sistematizada utilizando as informações encontradas nos projetos pedagógicos e outros documentos, possibilitando ao historiador produzir uma narrativa historiográfica tendo como elementos a materialidade, a representação e a apropriação (Chartier, 2002), em relação com o meio em que esses cursos estão inseridos.

Considerando que os cursos de formação de professores são organizados, baseado numa legislação que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, determinando um rol de disciplinas que deve fazer parte da estrutura do curso, então, uma investigação histórica a respeito de tais cursos não pode deixar de olhar par esse conjunto de disciplinas.

As disciplinas escolares passaram a ser consideradas objeto histórico a partir dos anos 1990 com dos trabalhos de André Chervel que definiu a disciplina escolar como “aquilo que se ensina e ponto final” (CHERVEL, 1990, p. 177). Posteriormente, Chervel define disciplina da seguinte forma: “A disciplina escolar é [...] formada por um conjunto de proposições variáveis dependendo do caso, de vários constituintes, um ensino de exposição, exercícios, práticas de incentivo e de motivação e um aparelho docimológico”. (CHERVEL,



1998, p.41). Viñao (2008, p. 206) acrescenta que disciplina se refere a “um corpo de conteúdos concretos dispostos em uma ordem, um método e uma extensão determinada em forma de temas, questões, unidades didáticas ou outros agrupamentos semelhantes”.

Observamos que em nossa pesquisa quando mencionamos disciplinas estamos nos referindo às disciplinas universitárias, praticadas nos cursos de formação de professores de matemática.

### **Saberes a Ensinar e Saberes para Ensinar**

Na relação entre saberes e conhecimentos, de acordo com Valente (2018, p. 5), “o conhecimento está mais ligado à subjetividade, às experiências vividas pelo sujeito, meios implícitos da ação, do raciocínio”; já o saber, “é fruto de sistematização, de caráter mais consensual, passível de generalização e objetivação, produto cultural historicamente institucionalizado [...] de determinados conhecimentos visando a sua comunicação”.

De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2017), a questão dos saberes ocupa o lugar mais importante das instituições de ensino e de formação. As práticas docentes são desenvolvidas a partir dos saberes da especificidade dessa profissão, as quais são definidos por: saberes a ensinar e saberes para ensinar. Esses saberes constituem ferramentas de trabalho do professor para o ensino e formação.

Segundo Maciel (2019), a escola não se limita a reproduzir e transmitir saberes científicos, geralmente produzidos nas Universidades. Existem saberes que podem ser sistematizados a partir das experiências do professor na prática da docência.

Esses saberes serão mobilizados como categoria de análise nesse estudo. A seguir apresentaremos os procedimentos.

### **Procedimentos**

Iniciamos essa pesquisa fazendo uma revisão bibliográfica, em que identificamos algumas dissertações e teses que tratam sobre história de cursos e/ou departamentos de matemática. Também realizamos junto aos arquivos da UEMS uma busca por documentos que pudessem subsidiar esse trabalho. Reunimos todos os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de matemática (desde os cursos de ciências habilitação em matemática até os cursos de licenciatura) já oferecidos pela UEMS - Projeto Pedagógico dos cursos de Ciências Habilitação em Matemática, primeiro Projeto Pedagógico do Curso de



Matemática Licenciatura Plena, Projeto Pedagógico de Licenciatura Plena reformulado em 2002, Projeto Pedagógico de Licenciatura da Unidade de Dourados reformulado em 2009 e implantado em 2010, Projeto Pedagógico de Licenciatura Plena da Unidade de Dourados reformulado em 2018 e implantado em 2019; todos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da UEMS e diversos recortes de jornais. Já realizamos a descrição e a análise desses documentos.

## **RESULTADOS**

Para sintetizar o percurso da nossa pesquisa, traremos à memória a questão central dessa pesquisa, enunciada na introdução desse trabalho: Que transformações ocorreram nos saberes a ensinar e para ensinar na formação de professores de matemática, especialmente em geometria na UEMS? Na busca por respostas para essa questão, inicialmente nos empenhamos no estudo dos conceitos teórico-metodológicos oriundos da História Cultural, onde procuramos fazer uma distinção entre história e historiografia, em seguida apresentamos alguns conceitos tais como: materialidade, representação, apropriação, cultura escolar, estratégia e tática, e finalmente os saberes a ensinar e saberes para ensinar que são os elementos fundamentais da profissão docente. No segundo momento realizamos uma descrição histórica do contexto político, econômico, social e educacional de dimensões local, regional e nacional que antecederam e que estiveram presentes na criação e no estabelecimento dos cursos de formação de professores de matemática na UEMS, tendo em vista que na perspectiva da História Cultural os acontecimentos históricos devem ser analisados levando em consideração os contextos local, regional e global. Em seguida nos empenhamos em analisar os saberes a ensinar e para ensinar matemática olhando principalmente para os projetos pedagógicos dos Cursos de formações de Professores da UEMS, os quais passaram por sucessivas reestruturações. Também olhamos para outros documentos descritos nesse capítulo. E finalmente, buscamos analisar mais especificamente a dinâmica dos saberes a ensinar geometria nesses cursos.

A presente pesquisa nos possibilitou olhar para a trajetória de uma licenciatura construída na UEMS, que foi fundamentada em modelos distintos de formação de



professores que circulavam nacionalmente, sendo moldadas no sentido de atender as suas especificidades locais.

Em nossa análise inicial conseguimos identificar alguns vestígios de que nas sucessivas reestruturações ocorridas nos projetos pedagógicos do Curso de Matemática Licenciatura da UEMS, existiu um movimento crescente no que diz respeito à inclusão de disciplinas do campo disciplinar da Educação, diminuindo a dicotomia entre disciplinas de conteúdo específico da matemática e disciplinas procedentes das Ciências da Educação, o que certamente diminui a fragmentação da formação do professor de matemática. Também identificamos uma maior ênfase em relação às práticas como componente curricular nos Projetos Pedagógicos, principalmente nas duas últimas reestruturações. E isso nos leva a inferir que nesse processo foi estabelecido um ambiente mais oportuno para o desenvolvimento dos saberes para ensinar matemática no curso de formação de professores de matemática da UEMS.

Observamos que, em cada momento do período histórico em estudo, foram incorporados aos Projetos Pedagógicos alterações impostas pela legislação e pelos avanços das ciências da educação, provenientes dos desafios sociais, promovendo transformações nos saberes, na tentativa de responder aos desafios profissionais do professor de Matemática, que atuam numa sociedade em constante mudança.

Assim, podemos inferir, a partir das nossas fontes, que os saberes para ensinar matemática certamente estão sendo mobilizados com maior intensidade no atual curso de Matemática Licenciatura do que nos primeiros Cursos de Formação de Professores oferecidos na UEMS. Embora acreditamos ser necessário ressaltar que ainda haja indícios da existência de uma “cultura” no curso de formação do professor de matemática analisado, que parece ser muito forte no sentido de privilegiar o campo disciplinar específico da matemática em detrimento do campo disciplinar proveniente das Ciências da Educação, mesmo em tempos da Educação Matemática. Isso talvez seja uma herança cultural do modelo 3+1, o qual era constituído por três anos de formação profissionalizante de áreas de conhecimento específica (bacharelado), acrescentado mais um ano de formação pedagógica (licenciatura). Esse modelo foi praticado entre o final da década de 1930 até a década de 1980, para a formação de professores de matemática no Brasil.

Com relação ao ensino de Geometria observamos, olhando para as matrizes curriculares dos projetos pedagógicos, que o seu ensino tem acontecido principalmente por



meio das disciplinas de Geometria Euclidiana e da Geometria Analítica, com uma presença muito reduzida de conteúdos de Geometrias Não-euclidianas nos projetos pedagógicos anteriores ao Parecer CNE/CES 1.302/2001, e, a partir daí, as Geometria Não-euclidianas desapareceram das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de matemática da UEMS.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** 2ª ed. São Paulo: Zahar, 2005.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5. n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.177-229,1990.

DE CERTEAU, M. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1982.

D'AMBROSIO, U. Tendências historiográficas na história da ciência. In: Ana Maria Alfonso-Goldfarb; Maria Helena Roxo Beltran (Org.). **Escrevendo a História da Ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2004, p. 166-200.

HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. In HOFSTETTER, R & VALENTE, W. R. **Saberes em (trans)formação: Tema central na formação de professores** - 1ª ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

MACIEL, V. B. **Elementos do Saber Profissional do Professor que Ensina Matemática: uma aritmética para ensinar nos manuais pedagógicos (1880 – 1920)**. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, 2019.



MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. ; MENDONÇA, E. F. Universidade de Brasília (UnB): da universidade idealizada à universidade modernizada. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 145-170.

SOUZA, S. J. & ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: 27 Maio 2021.

VINÃO, Antônio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 18, p. 73-215, set/dez, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>>. Acesso em: 03 Abr. 2021.