



## **A educação matemática e os estudos históricos comparativos: de sua legitimidade à sua viabilidade**

Wagner Rodrigues **Valente**  
Universidade Federal de São Paulo  
Brasil  
[wagner.valente@unifesp.br](mailto:wagner.valente@unifesp.br)

### **Resumo**

Este estudo intenta responder ao desafio lançado pelo coordenador de mesa temática do XIII CIAEM relativamente aos estudos históricos comparativos na Educação Matemática, considerando-se a sua legitimidade e oportunidade, bem como a viabilidade de realização de investigações dessa natureza. Dentre outros elementos busca-se defender a ideia de que os estudos históricos comparativos da educação matemática representam um modo privilegiado de ampliar o debate sobre a condução da educação matemática em tempo presente. Nessa perspectiva, a dimensão histórico-comparativa constitui elemento fundamental para o diálogo com o passado de diferentes contextos onde tiveram lugar práticas as mais diversas de apropriação do saber matemático em diversos níveis escolares. Por fim, o estudo traz resultados de projetos realizados em época recente, sob a égide da história comparativa da educação e da educação matemática.

*Palavras chave:* educação matemática, história comparativa, história glocal.

### **Legitimidade e oportunidade dos estudos históricos comparativos na Educação Matemática**

Há, ainda, infelizmente, incompreensão sobre a relevância de estudos sobre história da educação matemática. Em tempo recente, pareceres a projetos, mesmo internacionais, atestam essa incompreensão: “Sería necesario que realizaran alguna propuesta relevante para la mejora de la enseñanza, en vez de describir cómo se hizo en un pasado más o menos cercano”. Com esta frase, negou-se a realização de pesquisa histórico-comparativa entre Brasil e Espanha, relativamente à educação matemática dos anos iniciais escolares desses dois países. De modo semelhante, essa incompreensão se reproduz na angústia de mestrandos e doutorandos, em meio à apresentação de seus projetos de pesquisa a um público maior. Ao buscarem justificativas para seus estudos históricos da educação matemática, desenvolvem uma retórica que tenta explicitar o valor imediato deles para a educação matemática. Afinal, diante de tantos desafios e necessidades urgentes do presente, das salas de aula de matemática, por que razão preocupar-se com o passado? Preocupar-se como isso ocorreu, por exemplo, no chamado MMM - Movimento

da Matemática Moderna, “um passado mais ou menos próximo”, nas palavras do parecer castelhano. E, mais ainda, o que poderia resultar de uma investigação comparativa entre Brasil e Espanha, relativamente ao passado da educação matemática nesses países? De fato, é preciso reconhecer, que a resposta pronta que vem sendo dada por muitos daqueles que se ocupam da história da educação matemática não tem sido convincente. E essa resposta exalta a relevância dos estudos históricos da educação matemática como forma de compreensão do presente, dos problemas cotidianos no processo de ensino-aprendizagem da matemática escolar. Assim, numa dinâmica de causa-efeito, os males de hoje, poderiam ser compreendidos pelos desacertos de ontem. Mas, a história é descontinuidade. Se assim não fosse, os historiadores teriam a competência de previsão do futuro. Seriam profetas... No entanto, mesmo com esse expediente, de tentar mostrar a relevância direta da dimensão histórica para a resolução dos problemas contemporâneos da educação matemática, parece falar mais alto, ao público não afeito ao ofício histórico, a representação tradicional que se tem da história, dos estudos históricos: são coisas do passado, que não mais interessam ao presente... Permanece, assim, a questão: se não há linearidade no trajeto histórico, que utilidade os estudos históricos têm para a educação matemática? A resposta a ser dada não é de caráter evidente, não é imediata. Mas, exige esforço de síntese. Em primeiro lugar, a partir da caracterização do que se entende por história. História é representação do passado, construída pelo historiador. Não é, pois, qualquer representação. Em seu ofício, o historiador da educação matemática, busca materiais e documentos que erige como fontes de pesquisa a partir de interrogações que gostaria de saber sobre o passado. Construída a sua narrativa, para dar resposta às questões, submete o seu texto a julgamento da comunidade científica, como faz qualquer pesquisador, de qualquer área do saber. Como representação do passado, traz de volta ao presente, o que já não mais estava participando das reflexões sobre como conduzir os caminhos futuros da educação matemática. Nesse caso, todo historiador, todo historiador da educação matemática, na construção de representações sobre o passado das práticas pedagógicas relacionadas à matemática escolar amplia o debate, multiplica os participantes interessados em melhorar o ofício do professor-educador matemático em dias atuais. E no caso de estudos históricos comparativos, o debate fica ainda mais alargado. Nessa ampliação do debate, e mesmo dos participantes do debate, com a presença da história da educação matemática de diferentes contextos, tende-se a evitar erros do passado, observam-se com mais clareza as complexidades de reformas do ensino, suas dinâmicas de elaboração, circulação e apropriação por diferentes atores e contextos escolares. Esses são exemplos, para dizer um pouco, da relevância da dimensão histórica da educação matemática, em pensar a problemática presente, nas salas de aula de matemática, através dos estudos históricos comparativos.

A necessidade de trazer de volta, à mesa de discussão, o passado da educação matemática, em termos de sua representação, não tem caráter saudosista. Os rastros desse passado, presentes na contemporaneidade da educação matemática, indicam a necessidade de compreender historicamente como as descontinuidades de outros tempos históricos deixaram marcas nas práticas pedagógicas presentes nas salas de aula da atualidade. Mais que isso: é imperativo ampliar o debate presente sobre a educação matemática trazendo a história da educação matemática como um participante ativo da discussão.

O tema da comparação, ao rigor, está sempre presente nos estudos históricos. Desde que a historiografia superou a escrita de migalhas da história, a comparação passou a exercer papel de síntese integradora na elaboração de uma nova história, de uma história maior, que leva em conta os diferentes contextos onde um evento teve lugar. Assim, não se trata de catalogar uma série de

histórias locais e nem de fazer prevalecer uma dessas histórias. Trata-se do esforço de construção de uma *história glocal*. No termo, a simbiose do *local* e do *global*. Claro que é importante conhecer, a partir das ações de um professor de matemática, realizadas numa determinada escola, como em muitas outras, como ocorreu, por exemplo, o ensino em tempos do ensino intuitivo – vaga pedagógica que correu países em finais do século XIX. Mas, não será através da coleção de infinitas histórias particulares que a representação desse passado da educação matemática terá assento no debate contemporâneo. Como as histórias particulares se articulam com questões mais amplas da educação matemática? Essa interrogação se coloca como desafio para uma *história glocal*. E essa história somente poderá ser escrita por comparação.

### **Para estudos históricos comparativos da educação matemática, um pouco de história.**

Talvez seja possível dizer que já existe, na história da educação matemática, certa tradição de estudos comparativos. Afinal de contas, a matemática está presente em todos os currículos escolares de todos os países e isso enseja, facilmente, a troca de informações sobre esse ensino comum nas escolas de todo o mundo.

O marco internacional dessas iniciativas comparativas, ao que tudo indica, é a criação da Comissão Internacional do Ensino de Matemática, em 1908, durante o IV Congresso Internacional de Matemática, que ocorre em Roma. Naquele ano ficou acertado que, para o próximo congresso, que se realiza em Cambridge, em 1912, deveria ser apresentado um trabalho de documentação que revelasse comparativamente os métodos e programas de instrução matemática em diversos países, considerados desenvolvidos (Schubring, 2004).

É possível acompanhar pela revista *L'enseignement Mathématique*, que se tornou órgão oficial da Comissão Internacional, os desdobramentos dos estudos comparativos do ensino de matemática dos diferentes países. No terceiro número dessa revista, publicado em maio de 1914, consta um resumo do Relatório Beke<sup>1</sup>. Nesse documento verifica-se que o sentido da comparação inicial proposta pela Comissão era de uma reforma curricular em nível internacional, que tinha como um dos seus objetivos a introdução do *Cálculo Diferencial e Integral* no ensino secundário de matemática. O modelo para essa proposta foi apresentado pela Alemanha, trazido pelo matemático Félix Klein (1849-1925). Os materiais para o estudo comparativo são os questionários formulados pela Comissão e entregues pelos diferentes países.

Sem que nos aprofundemos no estudo dessa primeira manifestação internacional sobre o ensino de matemática, nas escolas dos diferentes países que estiveram sob a liderança da Comissão Internacional, cabe registrar o sentido comparativo dado, naquele tempo, aos estudos realizados<sup>2</sup>.

Tudo indica que os estudos comparativos levados a cabo pela Comissão Internacional do Ensino de Matemática pautaram-se pela busca de um currículo comum, uma organização para o ensino de matemática que pudesse ser praticada nas salas de aula de todos os países. Uma espécie de currículo idealmente adaptado àqueles novos tempos. Um currículo, ainda, que aproximasse o ensino básico do ensino superior. E atente-se que, àquela altura, essencialmente, *currículo* significa um programa de estudos, um rol de conteúdos a ensinar<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Emanuel Beke, pesquisador húngaro e antigo aluno do matemático Félix Klein (Valente, 2004).

<sup>2</sup> Um estudo detalhado do tema pode ser lido no texto de Schubring (2004).

<sup>3</sup> Neste caso, é emblemático o título de uma das obras de referência do Movimento, patrocinada pela OECE – Organização Europeia de Cooperação Econômica: “Un programme moderne de mathématiques

O resultado esperado para as comparações está ligado à minimização das diferenças e o acento que deveria ser dado para as semelhanças na busca de uniformizar a matemática escolar, incorporando os resultados bem sucedidos das experiências levadas a efeito com uma nova proposta para o ensino de matemática.

Esse modo de entender a comparação, ao que parece, naquela altura, está de acordo com os estudos da educação comparada, criados de forma pioneira no *Teachers College* da Universidade de Columbia, nos EUA, no início do século XX e consolidados como campo disciplinar somente após a Segunda Guerra Mundial. Nessa época, tais estudos caracterizam-se por: “descrição empírica, estandarização de soluções, de recomendações políticas uniformes para um estudo idealizado e simplificado (...)”, no dizer da historiadora Clarice Nunes (2001)

Apesar dos estudos comparados remeterem às décadas iniciais do século passado, a sua consolidação ocorre somente após a Segunda Guerra Mundial, como é informado anteriormente. Por essa altura o campo da Educação Comparada firma-se num contexto de expansão e reconstrução dos sistemas educativos. No dizer de António Nóvoa e Tali Yariv-Mashal, está presente o desejo de erigir uma “ciência” da Educação Comparada, essencialmente baseada em critérios positivistas. Essa ciência tem por tarefa produzir um saber objetivo, aplicado e generalizável sobre como devem estar organizados os sistemas escolares (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2005).

Sob o pano de fundo da consolidação dos estudos comparados, em meados do século XX, há um novo movimento internacional relativamente ao currículo de Matemática. Não é possível dizer, pelo menos por ora, que esse movimento tem diretamente interlocução com os estudos educacionais comparativos. Mas, as suas intenções remetem ao desejo de uniformizar, de expandir para diferentes países, uma modificação radical no ensino de matemática e, ao que parece, sob mesma égide cientificista evocada por Nóvoa & Yariv-Mashal.

Amparado por grandes fontes de financiamento internacional (OECE, UNESCO, NSF-EUA) surge o que ficou conhecido por MMM - Movimento da Matemática Moderna. Com ele pretende-se promover a modernização da matemática escolar de modo a que ela acompanhe mais de perto a produção matemática. Presencia-se um tempo da história da educação matemática em que pouca ou nenhuma importância é dada às questões nacionais, locais e regionais do ensino de matemática. Uma referência primeira para essa ação internacional é a publicação, em 1955, de obra que reuniu alguns dos mais destacados intelectuais ligados à matemática e a seu ensino e aprendizagem. Eles fazem parte da CIEAEM - *Commission internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques*. O grupo é constituído pelo epistemólogo Jean Piaget, pelos matemáticos Dieudonné, Choquet e Lichnerowicz, pela lógica Beth e pelo pedagogo Gattegno. O livro tem repercussão internacional. Naquilo que toca mais diretamente ao que podemos considerar sobre comparação no campo da educação matemática, a Comissão pronuncia-se, logo de início, e de modo emblemático, do seguinte modo:

“O problema do ensino de matemática coloca-se hoje em termos que ultrapassam as fronteiras. As diferenças devidas à cultura são menos importantes que as semelhanças resultantes da estrutura da ciência e do pensamento matemático”. (CIEAEM, 1955, p.6).

---

pour l'enseignement secondaire”. O texto foi traduzido no Brasil pelo matemático Jacy Monteiro e constituiu o Volume 2, de obras destinadas a cursos para professores, promovidos pelo Grupo de Estudos do Ensino da Matemática – G.E.E.M. de São Paulo.

Trata-se, outra vez, da busca de um currículo ideal, que a esse tempo significa um programa de ensino que aproxime a matemática do ensino superior àquela ministrada na escola elementar. O elevado prestígio dos membros componentes das equipes que elaboram os novos programas constitui garantia sobre a nova matemática a ser ensinada, e o processo de desenvolvimento de sua aprendizagem. Àquele tempo, divulga-se a existência de uma verdadeira simbiose entre as chamadas estruturas algébricas e as estruturas cognitivas. O novo programa de matemática estaria em perfeito acordo com o desenvolvimento natural da inteligência dos alunos<sup>4</sup>.

O empenho de matemáticos, psicólogos e educadores, no entanto, depara-se com resultados inesperados do ensino de matemática, caem por terra expectativas otimistas de melhoria do ensino e aprendizagem da disciplina. Esse diagnóstico, de outra parte, enseja a expansão não somente em termos numéricos, mas, também, em amplitude, de pesquisas sobre o ensino de matemática, consolidando a Educação Matemática, num tempo considerado a “Idade de ouro” desse campo de pesquisas, segundo Jeremy Kilpatrick (1992).

Realizada, ainda que brevemente, a crítica a alguns estudos comparativos elaborados por ocasião das reformas do início e metade do século XX, parece imperativo que seja construída uma base de diálogo entre a educação matemática dos diversos países que deixe distante a ideia de um currículo ideal, de um modelo a ser exportado aos sistemas educativos do mundo inteiro. As novas bases constituídas a partir da influência da Antropologia no campo educacional colocam em evidência a importância do entendimento das *culturas escolares*. E isso remete a uma nova perspectiva para os estudos comparativos como se procurará mostrar adiante. De forma propositiva, há que se levar em conta, para uma nova empreitada histórico-comparativa, questões de fundo como: Por que comparar? O que comparar? E, mais especificamente, discutir a contribuição de uma nova história comparativa da educação matemática dos diferentes países.

### **Sobre a viabilidade de investigações histórico-comparativas da educação matemática**

Em tempo recente, a realização de projetos de pesquisa em cooperação internacional vem dando demonstrando a viabilidade de realização de estudos históricos comparativos. A constituição de uma comunidade luso-brasileira de investigação no âmbito da história da educação, por exemplo, vem permitindo o desenvolvimento de projetos de pesquisa binacionais. Eles apontam para a necessidade da reflexão mais e mais apurada sobre como cruzar culturas, como produzir conhecimento histórico por meio de estudos comparativos. Esses estudos têm optado pela história cultural. O projeto “História da Escola em Portugal e no Brasil - Circulação e apropriação de modelos culturais” é exemplo disso<sup>5</sup>. O projeto revela os avanços conseguidos pelas equipes que vêm estudando a história da escola em ambos os países. Dentre esses avanços está a clareza teórico-metodológica absolutamente fundamental para levar a bom termo a

---

<sup>4</sup> No Brasil, em Portugal – e acreditamos noutros países também - essa argumentação ultrapassa o meio científico-acadêmico e é divulgada ao grande público através da mídia. Exemplos disso são os escritos do Prof. Osvaldo Sangiorgi, em São Paulo, para os jornais “O Estado de São Paulo” e “Folha de São Paulo”, ao longo da década de 1960 e 70. Num deles, emblemático e referência para muitos outros escritos desse professor, na sessão “Atualidade Científica” do *Estado*, é publicado, no dia 15 de maio de 1964, um extenso texto que tem por título “Matemática Moderna no ensino: feliz encontro entre a Lógica, a Psicologia e a Pedagogia”. Um estudo aprofundado da circulação desse ideário através dos jornais pode ser visto no trabalho de NAKASHIMA (2007).

<sup>5</sup> Trata-se de projeto de pesquisa coordenado por Marta M. Chagas de Carvalho e Joaquim Pintassilgo, apoiado pelo convênio Capes-Grices, com seu primeiro biênio de execução em 2003-2004.

complexidade de estabelecer um diálogo entre grupos de pesquisa de ambos os países. Conceitos como *apropriação*, *táticas*, *estratégias*, tomados dos historiadores Roger Chartier e Michel de Certeau, vêm constituindo categorias de análise das culturas, das culturas escolares de Portugal e do Brasil. Eles compõem um ferramental teórico-metodológico que permite ao historiador da educação situar-se em meio a essas culturas para a busca do sentido/significado dos elementos nelas presentes. Como bem sintetizou a investigadora Marta Carvalho, esses historiadores franceses delinearão um território de investigação demarcado por três problemáticas distintas, mas confluentes: as relativas à *materialidade* dos objetos culturais; as relativas às *estratégias* que os produzem e põem em circulação; e as referentes às *apropriações* de que são matéria e objeto. (2006).

Para além de melhor aparelhamento teórico-metodológico, com vistas aos estudos histórico-comparativos, o desenvolvimento do projeto “História da Escola em Portugal e no Brasil - Circulação e apropriação de modelos culturais” permitiu a elaboração de conhecimento sobre temas como: a laicização da escola e da sociedade, a divulgação e circulação de novos saberes pedagógicos com vistas à normalização das práticas pedagógicas, a constituição da *modernidade educativa* etc.

Assim, essas investigações histórico-comparativas mostram que analisar as culturas escolares brasileira e portuguesa implica na seleção de objetos a partir dos quais longo percurso há que ser percorrido para a análise de que sentido e significado têm para essas culturas.

Esse tipo de estudo, que envolve o trânsito por culturas diferentes na busca de como uma realidade é construída no âmbito escolar, pode ser vista como uma espécie de exercício experimental. Pode-se mesmo dizer que se trata de um laboratório para a escrita da história, na comparação com o *outro* no trato de um tema que é o *seu*.

Como entender esse exercício, essa experimentação? É inevitável, por certo, deixar de partir de um dado local, de certa compreensão mesmo que provisória, de elementos de uma cultura que é a nossa. Fazendo-se estrangeiro em meio a outra cultura que se quer conhecer, o pesquisador relativiza, reconstrói o saber que tinha tão familiar, de elementos da cultura escolar que lhe era tão próxima em seu próprio país, da *sua* cultura. Aí parece assentar a ideia de experimentar. Ao testar no campo do outro, elementos presentes na cultura que é a sua, fica-se sabendo mais de sua própria cultura, à medida do encontro de estranhamentos, diferenças e assimetrias que, num primeiro momento, tornam desconhecido o que era familiar.

Especificamente em termos da educação matemática, vem sendo desenvolvidos estudos desde 2006, no âmbito do projeto “A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos”.

O trabalho com conjuntos de livros didáticos, com variada gama da legislação educacional, com séries de depoimentos de professores que vivenciaram o MMM, com documentação contida nos arquivos escolares, dentre outros materiais para a pesquisa histórico-comparativa da Matemática Moderna nas escolas brasileiras e portuguesas, implica questões inicialmente diretas a essas fontes. Questões como: por que tal livro foi escrito de uma determinada maneira? Que temas são valorizados ou desvalorizados pelos depoentes em suas entrevistas? Por que determinados conteúdos estão presentes nas avaliações? A resposta a essas e muitas outras interrogações, elaboradas a partir do primeiro contato os materiais de pesquisa, não será convincentemente construída sem que aspectos fundamentais da teia de significados presentes na ambiência escolar de ambos os países sejam levados em conta. Vale dizer, sem que estejamos

situados em suas culturas escolares. E, aqui, retornamos a Geertz para a compreensão mais aprofundada dessa necessidade de estarmos situados para podermos compreender o outro (Geertz, 1989).

Há que ser conhecido e investigado conjuntamente o tempo da matemática moderna em ambos os países, para que se possa produzir conhecimento novo sobre esse movimento internacional. Não caberá a realização de justaposição de estudos particulares de cada país para que esse conhecimento seja produzido. Para pesquisadores brasileiros e portugueses está posta a necessidade de trânsito entre as duas culturas escolares que levem ao entendimento dos desdobramentos históricos ocorridos nas salas de aula do professor de matemática. Numa expressão: compreender o outro para compreender a si próprio.

O conhecimento produzido sobre o Movimento da Matemática Moderna em teses e dissertações brasileiras permite afirmar que, a partir de 1964, os livros de “matemática moderna” penetram nas escolas brasileiras. É a primeira série do ensino secundário no Brasil, aquela a ter a sua iniciação aos novos tempos da matemática escolar. Em Portugal, contrariamente, é nas últimas séries do ensino secundário, por onde tem início a modernização. O trânsito entre as duas culturas escolares revela que, para além da aceitação de um programa internacional de modificação da matemática escolar, que a quer moderna, o seu processo de escolarização é devedor de contextos de circulação de pessoas em Portugal e no Brasil. Elas irão se encarregar de difundir a nova matemática nesses países. O que explicará as diferenças de implementação pelas séries finais ou iniciais do ensino secundário. Esta inicial análise mostra que a compreensão das razões que levaram a matemática moderna a ser implementada nas séries iniciais do secundário no Brasil e nas finais em Portugal, não poderão ser entendidas por meio de estudos separados, nacionais, focados apenas em seus determinantes locais. Outros ganhos, em termos de novos conhecimentos sobre o chamado Movimento da Matemática Moderna podem ser citados com a realização do projeto de cooperação internacional entre Brasil e Portugal. Eles mostram a multiplicidade das formas de apropriação e circulação do Movimento. Na revelação dessas formas, os estudos têm abalado a representação monolítica de que o Movimento fracassou. Ao invés disso, por exemplo, vê-se, até hoje, formas de organizar a matemática escolar originárias das propostas modernistas<sup>6</sup>.

### **Considerações finais**

O exemplo mencionado, de estudos histórico-comparativos da educação matemática, realizados no âmbito do projeto de cooperação internacional entre Brasil e Portugal, pode ser considerado uma espécie de “estudo de caso” para que se leve adiante a concepção atual de pesquisas dessa natureza. Não se trata de reunir resultados nacionais de pesquisas e perfilá-los lado a lado, na elaboração de uma história por justaposição. O desafio colocado é o de ultrapassar as tentadoras e, de certo modo, fáceis análises de similaridades e diferenças entre o que ocorreu nesses países ao tempo de iniciativas internacionais de transformação curricular. Claro está que não será suficiente arrolar um conjunto de elementos presentes de modo idêntico em diferentes países e outro de ingredientes considerados próprios de cada um. Será preciso ir além. Para elementos considerados semelhantes está posta a questão central: o que significam? O

---

<sup>6</sup> A elaboração de novos conhecimentos sobre o Movimento da Matemática Moderna, trazidas pela realização do projeto de cooperação internacional, podem ser lidas, pelos resultados parciais da investigação, nas publicações Matos & Valente (2007); Búrigo; Fischer; Santos (2008) e Flores & Arruda (2010).

mesmo vale para as diferenças. Elementos que à primeira vista podem parecer tão díspares, num estudo cultural aprofundado talvez se revelem igualmente significantes.

O estudo histórico comparativo da educação matemática deve caracterizar-se como algo de mão dupla: se de um lado exige que os pesquisadores realizem o esforço de situarem-se nas culturas escolares, de outro, o trabalho específico com as fontes irá mais e mais possibilitar a caracterização dessas culturas. Essa necessidade de que os pesquisadores estejam situados em culturas escolares implica no conhecer o outro para conhecer a si próprio. A ciência do outro não deverá constituir ato de simples curiosidade, mas elemento essencial para compreensão do que ocorreu na educação matemática de seu próprio país.

As investigações de natureza histórico-comparativa não são tarefa para pesquisador solitário. A realização de estudos histórico comparativos da educação matemática exige que sejam constituídos grupos de trabalho internacionais, em que os pesquisadores possam dialogar ao longo do desenvolvimento de projetos de pesquisa, através dos resultados que vão sendo obtidos. Nada mais estéril para esses estudos do que o estabelecimento de um cronograma em separado das pesquisas para, em tempo posterior, discutir semelhanças e diferenças. A presença de pesquisadores em culturas escolares diversas daquela que encontra em seu país de origem acaba por tornar-se ingrediente fundamental para a produção de novos conhecimentos, vindos da dimensão histórico-comparativa.

### **Bibliografia e referências**

- Beke, E. (1914). *Resume du rapport de M. E. Beke sur les résultats obtenus dans l'introduction du Calcul Différentiel et intégral dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire*. L'enseignement Mathématique. No. 3. Genebra: Georg & Cie. Éditeurs et Paris: Gauthiers-Villars Éditeurs.
- Búrigo, E.; Fischer, M.; Santos, M. (2008). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: novos estudos*. Porto Alegre: Redes Editora / Capes/ GHEMAT.
- Carvalho, M.; Pintassilgo, J.; Freitas, M.; Mogarro, M. (2006). *História da Escola em Portugal e no Brasil – circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Rio de Janeiro: Editora vozes.
- Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Flores, C.; Arruda, J. (2010). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal – contribuição para a história da educação matemática*. São Paulo: Annablume.
- Gedisa (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa, S.A.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Haupt, H. (1995). *La lente émergence d'une histoire comparée*. In: Julia, D.; Boutier, J. (dir.) *Passés recomposés*. Paris: Éditions Autrement.
- Kilpatrick, J. (1992). *Historia de la investigación en educación matemática*. In: Kilpatrick, J.; Rico, L.; Sierra, M. *Educación Matemática e Investigación*. Madrid: Editorial Síntesis S. A., pp. 13-96.
- Matos, J.; Valente, W. (2007). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos*. São Paulo: Editora Da Vinci/GHEMAT.



- Nakashima, M. (2007). *O papel da imprensa no Movimento da Matemática Moderna. Dissertação* (Mestrado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Nóvoa, A.; Yariv-Mashal, T. (2005). *Vers un comparatisme critique – regards sur l'éducation*. Cadernos Prestige 24. Lisboa: Educa.
- Nunes, C. (2001). *História da educação e comparação: algumas interrogações*. Educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE.
- Rubin, M. (2006). *Que é a história cultural hoje?* In: Cannadine, D. *Que é a história hoje?* Lisboa: Gradiva.
- Silva, F. (2006) History and Social Sciences: frontier zones. *História*. Franca. 24 (1). Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742005000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100006) &lng=en&nrm=iso>. Access on: 07 Sep 2006.
- Schubring, G. (2004). *O primeiro movimento internacional de reforma curricular em matemática e o papel da Alemanha*. In: Valente, W. R. (org.) *Euclides Roxo e a modernização do ensino da Matemática no Brasil*. Brasília: Editora da UnB.
- Schubring, G. (2006). Editorial. *International Journal for the History of Mathematics Education*. New York. 1 (1).
- Valente, W. (2004). *Euclides Roxo e a modernização do ensino da Matemática no Brasil*. Brasília: Editora da UnB.
- Zahar, J. (2001). *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro.