



## **História Oral e pesquisa documental: trânsitos em um estudo em História da Educação Matemática**

Mariana Cristina Boaretti Cavenaghi **Johansen**  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências  
Brasil

[mariana.boaretti@unesp.br](mailto:mariana.boaretti@unesp.br)

Maria Ednéia **Martins**  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências  
Brasil

[maria.edneia@unesp.br](mailto:maria.edneia@unesp.br)

### **Resumo**

Esse artigo apresenta uma problematização acerca dos trânsitos entre História Oral e pesquisa documental em um estudo iniciado em nível de mestrado, com mudança de nível para doutorado, cujo objetivo é estudar o curso de Matemática da Fundação Educacional de Bauru/Universidade Estadual Paulista, mobilizando a História Oral como referencial metodológico. Embora tenha sido criado, e seja hoje oferecido, como licenciatura, o curso também assumiu, ao longo de sua existência, a modalidade bacharelado, como complementação à licenciatura, em torno da qual a problematização aqui proposta é delineada. A relação bidirecional e complementar que se estabelece entre fontes orais e escritas foi evidenciada, sustentando a ideia de que fontes heterogêneas se enriquecem mutuamente e, jamais, devem ser hierarquizadas. No curso da investigação, ao mesmo tempo em que trouxeram à cena uma nova fonte oral e, decorrente dela, novas e significativas fontes documentais, fontes escritas sustentaram e complementaram as memórias dos depoentes.

*Palavras-chave:* Educação Matemática; História da Educação Matemática; Ensino Superior; Ensino; Formação de Professores; Pesquisa qualitativa; Matemática; Bacharelado; Fundação Educacional de Bauru; FEB.

### **(História da) Educação Matemática, metodologias e fontes**

A Educação Matemática pode ser satisfatoriamente entendida como uma prática social – centrada no ensino e na aprendizagem da Matemática (Garnica & Souza, 2012) – em que duas

dimensões coexistem: “um movimento que ocorre no mundo” (Silva & Miarka, 2017, p. 754), onde há a manifestação das situações de ensino e de aprendizagem da Matemática em espaços diversos, sejam eles institucionalizados ou não, e o campo de investigação (Silva & Miarka, 2017) que reúne as pesquisas em que elementos acerca desse movimento são tematizados.

Tomarmos o ensino e a aprendizagem da Matemática como objeto de estudo desse campo, não significa, contudo, assumirmos que a Educação Matemática se preocupa (ou deveria se preocupar) apenas com investigações que rendem materiais e métodos voltados à melhoria do ensino. Essa é uma ideia demasiadamente reducionista (Garnica & Souza, 2012) que, não raras vezes, tende a uma equivocada e falaciosa hierarquização do conhecimento produzido e divulgado na área – logo, que urge ser superada. Isso porque inúmeros são os elementos associados ao ensino e à aprendizagem da Matemática, visto que esses processos não ocorrem de forma isolada e independente, desconectados de outros fatores situados para além das salas de aula, propriamente ditas. Não há, a título de exemplo, ensino e aprendizagem institucionalizados sem a existência de espaços destinados a esse fim, sem gestão escolar e sem, destacamos, formação de professores. O objeto de estudo tem, por si só, um caráter interdisciplinar, tal como o tem a própria natureza do campo e, por consequência, a sua manutenção.

Inevitavelmente, essa interdisciplinaridade leva os educadores matemáticos a dialogarem com distintos campos científicos consolidados, tais quais a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a História e a Psicologia. Consequentemente, aspectos psicológicos, históricos, filosóficos e sociais do ensino e da aprendizagem da Matemática – bem como dos elementos a eles associados – são estudados (Alencar, 2019; Garnica & Souza, 2012), trazendo à tona ricas e oportunas problematizações.

No seio dos diálogos estabelecidos, em particular, com a História, emerge a História da Educação Matemática, que, ao associar fazeres historiográficos à Educação Matemática, se ocupa de “[...] produzir significado para o que se entende como sendo alterações e manutenções dos (e nos) espaços em que se ensina e se aprende Matemática. Disso, várias questões se abrem” (Garnica, 2015, p. 111). Tais questões, que, insistimos, extrapolam os limites das salas de aula, requerem que outras áreas do conhecimento sejam trazidas para o diálogo exercido entre História, Educação e Matemática (Garnica & Souza, 2012, p. 40). Em solo brasileiro, nas crescentes produções nas searas da História da Educação Matemática, “[...] vemos amiúde uma interlocução genuína de fazeres muito diversos, agregando ao tratamento, digamos, historiográfico, matizes filosóficos, sociológicos, políticos” (Garnica, 2015, p. 108).

Diante desse cenário, parece-nos consensual que a História da Educação Matemática é um campo profícuo, no que se refere tanto à quantidade quanto à diversidade de suas produções científicas. Todo o leque de possibilidades de investigações e interpretações que se abre aos educadores matemáticos que praticam historiografia deve-se, sem sombra de dúvidas, à disponibilidade de metodologias, de teorias e de fontes vastas e heterogêneas. Contudo, a mobilização de variadas fontes e referenciais metodológicos e teóricos guarda uma estreita ligação com a concepção de história assumida pelo pesquisador. Isso porque tal concepção está intimamente relacionada àquilo que ele entende serem esses elementos, ao modo como ele conduz as problematizações que se propõe a praticar e à sua própria ideia de objeto de estudo.

Desse modo, não fosse a renovação da historiografia, certamente, a História da Educação Matemática não se encontraria, hoje, em um patamar tão elevado de desenvolvimento.

Fazemos essa afirmação com segurança, ante às limitações impostas pelo paradigma tradicional de história. Diante de uma busca incessante pela racionalidade, pela objetividade e pela neutralidade do conhecimento histórico, assentada em ideias positivistas, essa concepção pregava a valoração exacerbada das fontes escritas elaboradas por “autoridades competentes”, que eram consideradas oficiais e, em tese, poderiam ter sua suposta autenticidade comprovada (Alencar, 2019; Le Goff, 1990). Em decorrência, fontes de outras naturezas, aqui incluídas aquelas orais, eram negligenciadas e colocadas às margens da historiografia. Ora, se as fontes orais não encontravam lugar no fazer historiográfico, tampouco a prática da História Oral o faria. Os defensores dessa perspectiva que se opõem à mobilização da História Oral como referencial metodológico se valem de questionar sua confiabilidade, sob a frágil premissa de que “não podemos nos fiar em narrativas orais porque a memória e a subjetividade tendem a ‘distorcer os fatos’” (Portelli, 2016, p. 17).

É inegável que lapsos de memória e distorções, intencionais ou não, podem ocorrer. Ainda assim, esse argumento não se sustenta e pode ser facilmente refutado. Primeiro, porque “[...] tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica” (Le Goff, 1990, p. 49). Quando se trata de História Oral, um fazer historiográfico não se encerra na mera constituição de narrativas; ao contrário, pressupõe o cotejamento com fontes de naturezas outras e diversas. Ademais, toda história produzida, seja a partir de fontes orais ou não, é passível de ser revista e submetida ao crivo de um corpo de pesquisadores capacitados, se sua credibilidade for questionável. Segundo, porque as fontes escritas não estão isentas de serem carregadas de intencionalidade, omissões e deturpações. Le Goff (1990, p. 110) sabiamente nos alerta que “nenhum documento é inocente”; logo, fontes escritas também devem ser confrontadas.

“Foi-se, felizmente, o tempo em que algumas fontes – e talvez as fontes orais sejam o exemplo mais marcadamente recente disso – eram vistas como ilegítimas ou, no mínimo, duvidosas, implicando uma série de embates hoje vistos como desnecessários” (Garnica, 2015, p. 112). Com o advento da nova história, alicerçada na história-problema, os conceitos de fonte, metodologia e objeto de estudo são ampliados, ao passo que a subjetividade e a memória deixam de ser colocadas em xeque e passam a compor o fazer historiográfico. “A historiografia surge como sequência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões” (Le Goff, 1990, p. 28). Se antes a hierarquização das fontes era aceita e propagada, agora o caráter que as fontes orais, escritas, iconográficas e de qualquer outra natureza têm de se enriquecerem mutuamente é reconhecido e valorado. Como bem pontuam Garnica e Souza (2012, p. 32), uma fonte, por si só, “[...] abre perspectivas de análise, mas dificilmente dá conta [...] de montar todo um cenário”.

“Nesse sentido, história oral e pesquisa documental, normalmente, caminham juntas e se auxiliam de forma mútua [...]. Na verdade, a relação história oral e pesquisa documental é bidirecional e complementar. Ambas fornecem simultaneamente subsídios e informações à outra” (Delgado, 2006, pp. 24-25). Ao mesmo tempo em que existe “[...] uma gama de realidades que dificilmente se expressa em documentos escritos” (Silva & Souza, 2007, p. 147), as fontes

documentais sustentam e complementam as memórias dos depoentes. Ademais, não é incomum que a partir de uma fonte documental, chegue-se a uma nova fonte oral, e vice-versa.

Esses trânsitos entre fontes orais e escritas – ou, podemos dizer, entre História Oral e pesquisa documental – foram observados em nossa pesquisa de doutorado (iniciada em nível de mestrado em 2020, com aprovação de mudança de nível em dezembro de 2022), cujo objetivo é tecer compreensões históricas sobre o curso de Matemática da Fundação Educação Educacional de Bauru (FEB)/Universidade Estadual Paulista (UNESP) à luz da História Oral, no período que se estende de 1969 a 1994. Eles constituem, ao mesmo tempo, a motivação e o embasamento para a problematização aqui proposta. Falamos sobre eles mais adiante.

### **Um bacharelado como complementação à licenciatura: a origem da problematização**

A FEB foi criada pela Lei Municipal nº 1.276, de 26 de dezembro de 1966, com o “[...] objetivo de instalar e administrar a Faculdade de Engenharia de Bauru”, criada na mesma data pela Lei Municipal nº 1.277 (Lei 1.276, 1966, não paginado). Progressivamente, foram também instaladas a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Tecnologia e a Faculdade de Artes e Comunicações. A Faculdade de Ciências, em particular, obteve autorização para funcionar, por meio do Decreto Estadual nº 51.578, em 1969 (Decreto 51.578, 1969), com os cursos de Matemática, Física, Ciências, Psicologia e Desenho e Plástica (Johansen, 2019). Por força do Decreto Municipal nº 4.497 e do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 951, as faculdades mantidas pela FEB foram reunidas, em agosto de 1985, na Universidade de Bauru (Decreto 4.497, 1985), incorporada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em agosto de 1988, conforme o Decreto Estadual nº 28.682 (Decreto 28.682, 1988). Com a encampação, a Faculdade de Tecnologia foi extinta e, hoje, a UNESP é dotada de três unidades universitárias, quais sejam: a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design.

Em um estudo anterior (Johansen, 2019), também historiográfico e de natureza documental, tecemos algumas compreensões iniciais acerca do curso de Matemática da FEB, dentre as quais destacamos o oferecimento, por um curto período, de um bacharelado como complementação à licenciatura, modalidade em que o curso foi criado, em 1969, e é hoje oferecido pela UNESP. A partir dessas fontes documentais – a saber: programas de disciplinas – entendemos que foi acrescido ao curso um ano de formação, ao final dos quatro que compunham a licenciatura, em que eram oferecidas apenas duas disciplinas. A princípio, o modo como o bacharelado foi ofertado poderia ser pensado como uma possível inversão do modelo de formação de professores que ficou conhecido no Brasil como “3+1”. Regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, esse modelo era constituído por três anos de formação específica que, quando seguidos por um ano de formação didática, concedia ao graduado, além do diploma de bacharel, o grau de licenciado (Decreto-Lei 1.190, 1939). Em contrapartida, no modelo supostamente inverso, o qual havíamos pensado poder chamar de “4+1”, quatro anos de licenciatura antecederiam um ano de bacharelado. Esses dados preliminares, todavia, se revelaram insuficientes para que compreensões mais amplas acerca do bacharelado fossem tecidas e para que uma problematização acerca dos modelos de formação de professores supracitados pudesse ser delineada. Em consequência, nos propusemos a dar continuidade ao estudo, em nível de mestrado (agora, de doutorado), à luz da História Oral –

metodologia de pesquisa que se vale da produção intencional de narrativas, como fontes historiográficas, em situações de entrevista.

Foram entrevistados cinco depoentes que vivenciaram o curso como estudantes e/ou professores – *Hércules de Araujo Feitosa, Geraldo Antonio Bergamo, Mara Sueli Simão Moraes, Verilda Speridião Kluth e Pedro Walter de Pretto* –, cujas narrativas foram transcritas e textualizadas. Cada textualização foi submetida a um processo de negociação e ajustes, que culminou na assinatura de uma carta de cessão de direitos pelos depoentes, “um cuidado de natureza ética e jurídica” (Garnica & Gomes, 2020, p. 33) que garante à pesquisadora o direito de usar e publicar o texto produzido, em partes ou em sua totalidade. Tendo em vista a análise dos dados – por nós compreendida como um movimento de atribuição de significados plausíveis às memórias dos depoentes, pautado em referenciais da História da Educação Matemática e da formação de professores – foram identificadas e elencadas, em um estudo individual e do conjunto das textualizações, tendências associadas à historicidade do curso, quais sejam: *a ênfase na formação específica, as transformações na estrutura do curso, as implicações do contexto político e o papel das fundações educacionais no oferecimento de cursos de nível superior*.

O desenvolvimento desse estudo tem nos possibilitado um valioso trânsito entre História Oral e pesquisa documental, em que fontes orais levam a fontes escritas, e vice-versa, e em que a relação bidirecional entre ambas as metodologias é ressaltada. Tais trânsitos tiveram início, marcadamente, durante a elaboração das notas de rodapé das textualizações – o que evidencia o dinamismo da prática da História Oral, em que o levantamento de referenciais de análise e de fontes outras, a fim de cotejamento, não se restringe a um momento posterior à produção dos dados; ao contrário, permeia todo o desenvolvimento da pesquisa. Em particular, esses trânsitos giraram em torno do depoente *Pedro Walter de Pretto* – que, embora não tivesse sido considerado na listagem inicial de potenciais depoentes, tornou-se peça fundamental dessa investigação – e da modalidade bacharelado.

*Pedro de Pretto* foi citado pelo depoente *Geraldo Antônio Bergamo* por ter ocupado a direção da Faculdade de Engenharia da FEB em meados de 1970, o que nos levou, a fim de esclarecimentos (próprios e aos futuros leitores da tese), à elaboração de uma nota de rodapé a seu respeito. Em uma busca por fontes escritas, tivemos acesso a uma versão de seu currículo documentado, anexa a um documento municipal (Projeto de Decreto Legislativo, 1988), em que identificamos sua relação, até então por nós desconhecida, com o curso de Matemática e, em especial, com o bacharelado – temática que nos é tão cara. O documento esclarece que o depoente, entre outros cargos de liderança, ocupou a chefia do Departamento de Matemática, de junho de 1971 a junho de 1973. Ademais, foi homenageado como nome de turma dos bacharelados em Matemática em 1976, além de ter sido designado, por meio de Portarias emitidas pela instituição, a orientar e compor bancas examinadoras de trabalhos de formatura dessa modalidade do curso (Projeto de Decreto Legislativo, 1988). Para além das relações do depoente com o bacharelado, tais Portarias revelam nomes de estudantes que optaram pela modalidade e de professores que estavam com ela envolvidos.

A entrevista com o depoente *Pedro de Pretto* foi delineada a partir de documentos de seu arquivo pessoal, relativos tanto ao curso de Matemática – inclusive à modalidade bacharelado – como a aspectos mais gerais associados à Faculdade de Engenharia e à instituição como um todo.

Esses documentos foram por ele mobilizados, a fim de que pudesse “falar com mais propriedade” sobre o assunto. Isso porque, como pontuado pelo próprio depoente, seu vínculo maior na FEB havia sido estabelecido com a Faculdade de Engenharia; enquanto sua atuação como docente do curso de Matemática – nosso objeto de interesse – havia ocorrido, basicamente, em seus anos iniciais. Além de serem expostos e avivarem a memória do depoente, durante a entrevista, tais documentos nos foram emprestados, para serem copiados e usados na pesquisa. Em relação ao bacharelado, propriamente dito, os documentos constituem-se: da Resolução nº 3 da Faculdade de Ciências da FEB, de 3 de abril de 1972 (Resolução 3, 1972), que estabeleceu condições para o oferecimento do bacharelado; de uma folha avulsa – cujo documento original não conseguimos ainda identificar, todavia, acreditamos tratar-se do Regimento da instituição –, em que outros critérios para a oferta do bacharelado são acrescidos aos listados na Resolução nº 3; e de notas de aulas, provas, listas de exercícios e listagens de notas e médias do curso de Equações Diferenciais, ministrado pelo depoente no bacharelado, em que podem ser identificados, entre outras coisas, estudantes que optaram por essa modalidade.

De outro modo, que não pelo trânsito fonte oral (narrativa do depoente *Geraldo Bergamo*) – fonte escrita (Projeto de Decreto Legislativo, 1988) – fonte oral (narrativa do depoente *Pedro de Pretto*), dificilmente teríamos tido acesso a esses documentos, a que Lowenthal (1998 como citado em Delgado, 2006, p. 25) chamaria de relíquias – ao menos em tempo hábil para a conclusão da pesquisa. Os dados deles emergentes complementam, ao mesmo tempo em que sustentam, as memórias dos depoentes – em particular, das depoentes *Mara Moraes e Verilda Kluth*. A primeira, além de egressa da modalidade licenciatura, graduada em 1977, foi docente do curso em tela, aposentando-se pela UNESP em 2014. A segunda, obteve os graus tanto de licenciada como de bacharel, ambos em 1973, tendo uma posterior atuação como professora do curso restrita a uma disciplina e a um único semestre.

### **Algumas compreensões possíveis a partir de fontes orais e escritas**

A partir das narrativas das depoentes antes citadas, compreendemos que a modalidade bacharelado foi ofertada no último ano da licenciatura, para as turmas cujos ingressos deram-se em 1970 e em 1973. Em consonância com Johansen (2019), as depoentes afirmam que a complementação se dava mediante à aprovação em duas disciplinas adicionais e, acrescentam, à elaboração de um trabalho de formatura. Esses dados coadunam com o disposto na Resolução nº 3, onde é esclarecido, ainda, que o trabalho elaborado deveria ser aprovado por uma comissão julgadora (Resolução 3, 1972). De acordo com o estabelecido na folha avulsa anteriormente mencionada, acrescentava-se que a obtenção do título de bacharel estava condicionada à aprovação em todas as disciplinas da licenciatura, com exceção das pedagógicas. Esse critério é consonante com o Parecer 44 de 1972, emitido pelo Conselho Federal de Educação, que permitia que as instituições de ensino superior registrassem diplomas de bacharéis, mesmo que o curso de bacharelado não fosse reconhecido, na condição de que este correspondesse a uma licenciatura plena já reconhecida em funcionamento. Ademais, seus currículos deveriam obedecer ao currículo mínimo estipulado para a licenciatura, salvo as disciplinas pedagógicas, que poderiam ou não serem substituídas por “disciplinas acadêmicas” (Documenta 139, 1972). Uma vez que o bacharelado era previsto no Regimento da FEB (Resolução 3, 1972), o Parecer 44 parece ter viabilizado a oferta da modalidade.

É oportuno, aqui, retomarmos a possibilidade de o bacharelado como complementação à licenciatura ser pensado como uma inversão do modelo “3+1” de formação de professores. Antes disso, todavia, carece dizermos que, em meados de 1970, por força de lei, a licenciatura plena foi convertida em licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática, modalidade que deixou de vigorar apenas quando houve a incorporação pela UNESP, ante à autonomia da instituição pública. Isso posto, destacamos que as narrativas dos depoentes apontam para a ênfase na formação específica em todas as três modalidades assumidas pelo curso. *Geraldo Bergamo* afirma que o curso “[...] era uma licenciatura em termos formais, mas o professor Isaac Portal Roldán, que era a principal liderança do curso, sempre falava assim: ‘esse é um curso para formar matemáticos, quiçá professores’” e que “a ênfase dos professores era pelo bacharelado; a ênfase dos estudantes, também”. Apesar de afirmar que sempre soube que estava em uma licenciatura, ao refletir sobre sua formação *Mara Moraes* afirma que: “quando eu falo ‘eu me formei em licenciatura’, na verdade, era um pseudobacharelado”. Em relação ao curso de Ciências, *Hércules Feitosa* pontua que, em decorrência de já ter existido um bacharelado, havia “[...] uma quantidade bastante grande de disciplinas na habilitação em Matemática [...]”, porque “[...] os professores nunca gostam de rasgar o projeto anterior. [...] Eles não queriam perder integralmente aquele tipo de formação do bacharelado dos anos anteriores, que julgavam que era interessante, que era conveniente”.

Diante dessas percepções, entendemos que a licenciatura não possuía uma estruturação que lhe era própria; ao contrário, assemelhava a formação dos professores a dos bacharéis. A ênfase dada à formação específica nas licenciaturas, que deixa à margem as disciplinas pedagógicas, “[...] enraíza-se na e implica a inexistência de uma identidade mais estável desses cursos” (Martins-Salandim, 2012, p. 346). Sob essa óptica, e a respeito da expansão dos cursos de licenciatura em Matemática em cidades interioranas do estado de São Paulo na década de 1960, Martins-Salandim (2012, p. 347) argumenta que

Não havia uma intenção clara de formar os professores que atuariam no ensino secundário. [...] A especificidade da formação de professores de Matemática, no emaranhado de tantos movimentos, de tantos fluxos e refluxos, não encontrou seu espaço e caracterizou-se como decorrência de outras formações, como uma opção a mais ao formado e/ou como mero atendimento a imposições legais.

Parece-nos, portanto, incoerente ainda considerarmos a modalidade bacharelado como complementação à licenciatura como uma inversão do modelo “3+1”.

### Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa.

### Referências e bibliografia

- Alencar, A. C. (2019). *Vozes do Cariri: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará* [Tese de doutorado, Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182230>.
- Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. (1939). Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>.

- Decreto n. 4.497, de 16 de agosto de 1985. (1985). Estabelece a data do início de funcionamento da Universidade de Bauru. Prefeitura Municipal de Bauru. [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist\\_juridico/documentos/decretos/dec4497.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_juridico/documentos/decretos/dec4497.pdf).
- Decreto n. 28.682, de 15 de agosto de 1988. (1988). Altera a redação de dispositivos do Estatuto da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", aprovado pelo Decreto n.º 9.449, de 26 de janeiro de 1977. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28682-15.08.1988.html>.
- Decreto n. 51.578, de 21 de março de 1969. (1969). Dispõe sobre autorização de funcionamento da Faculdade de Ciências, da Fundação Educacional de Bauru. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1969/decreto-51578-21.03.1969.html>.
- Delgado, L. A. N. (2006). *História Oral: memória, tempo, identidades*. Autêntica.
- Documenta n. 139. (1972). Conselho Federal de Educação.
- Garnica, A. V. M. (2015). Uma agenda para a história da educação matemática no Brasil?. *Revista de História da Educação Matemática*, 1 (1), 104-127. <http://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/10>.
- Garnica, A. V. M. & Gomes, M. L. M. (2020). *História oral: diversidade, pluralidade e narratividade em educação matemática*. Em: Gonçalves, H. J. L. (Org.), *Educação Matemática & Diversidade(s)* (pp. 15-40). Editora Fi. <https://repositorio.usp.br/directbitstream/2268689d-9145-40ac-84f6-dd8ac290d6e9/3005163.pdf>.
- Garnica, A. V. M., & Souza, L. A. de. (2012). *Elementos de história da educação matemática*. Cultura Acadêmica. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109211>.
- Johansen, M. C. B. C. (2019). *Um estudo dos anos iniciais do curso de Matemática da Fundação Educacional/Unesp de Bauru: licenciatura plena, licenciatura com habilitação e bacharelado* [Relatório de Iniciação Científica, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista].
- Le goff, J. (1990). *História e Memória*. Editora da UNICAMP.
- Lei n. 1.276, de 26 de dezembro de 1966. (1966). Cria, neste município, a "Fundação Educacional de Bauru". Prefeitura Municipal de Bauru. [https://sapl.bauru.sp.leg.br/pysc/download\\_norma\\_pysc?cod\\_norma=1326&texto\\_original=1](https://sapl.bauru.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=1326&texto_original=1).
- Martins-Salandim, M. E. (2012). *A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960* [Tese de doutorado, Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102107>.
- Portelli, A. (2016). *A história oral como arte da escuta*. Letra e Voz.
- Projeto de Decreto Legislativo, de 26 de maio de 1988 (1988). Referente ao projeto de Decreto Legislativo que concede título de "cidadão bauruense" ao sr. Pedro Walter de Pretto. Câmara Municipal de Bauru. [https://sapl.bauru.sp.leg.br/pysc/download\\_materia\\_pysc?cod\\_materia=MTQ5Mzc5&tetex\\_original=1](https://sapl.bauru.sp.leg.br/pysc/download_materia_pysc?cod_materia=MTQ5Mzc5&tetex_original=1).
- Resolução n. 3, de 3 de abril de 1972. (1972). Faculdade de Ciências da Fundação Educacional de Bauru.
- Silva, H. da, & Souza, L. A. de. (2007). A história oral na pesquisa em educação matemática. *Bolema*, 20 (28), 139-162, <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221871008.pdf>.
- Silva, M. A. da, & Miarka, R. (2017). Geni, a Pesquisa em [E]ducação [M]atemática e o Zepelim. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10 (24), 256-757. <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5331>.