



ISBN: 978-980-7839-02-0



RETREINAMENTO: UMA AÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.

RETRAINING: AN ACTION FROM CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI REGARDING MATH TEACHERS EDUCATION

Pedro Nogueira de Marins¹
Universidade Federal Fluminense

Bruno Alves Dassie²
Universidade Federal Fluminense

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar algumas ações referentes à formação de professores no Centro Educacional de Niterói, nas décadas de 1960 e 1970, envolvendo a Matemática Moderna. Esta escola, que possuía o título de escola experimental, com base na legislação vigente, mantinha um horário remunerado em sua grade, chamado de *Retreinamento* para todos os seus docentes. Neste espaço ocorriam atividades e discussões sobre metodologias e processos avaliativos realizadas tanto na escola quanto fora dela. As conferências eram realizadas ora por professores externos à escola ora o próprio corpo docente. Outra função deste momento era para ser um ambiente em que os professores pudessem trocar experiências com seus pares da escola. Este texto é um recorte da dissertação de mestrado, que apresentou três práticas de experiências envolvendo a Matemática Moderna na escola, e que agora serve com um primeiro movimento de reflexão para futuras pesquisas envolvendo a formação docente nesta instituição.

Palavras-chave: Centro Educacional de Niterói. Matemática Moderna. Formação de professores. Décadas de 1960 e 1970.

ABSTRACT

The objective of this text is to present some actions related to the training of teachers at the Educational Center of Niterói, in the 1960s and 1970s, involving Modern Mathematics. This school, which had the title of experimental school, based on current legislation, maintained a compensated moment in its schedule, called Retraining for all teachers. In this occasion, activities and discussions about methodologies and evaluation processes took place, both at school and outside. The conferences were held either by teachers from outside the school or by the teaching staff. Another function of this moment was to be an environment in which teachers could exchange experiences with their school peers. This text is an excerpt from the master's dissertation, which presented three practical experiences involving Modern Mathematics at this school, and which now serves as a first movement of reflection for future research involving teacher education in this institution.

Keywords: Centro Educacional de Niterói. Modern Mathematics. Teacher Education. Years 1960s and 1970s.

¹ Doutorando em Educação pela UFF. Professor do ensino superior pelas Faculdades Integradas Maria Thereza, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: pmarins@id.uff.br

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: badassie@gmail.com

INTRODUÇÃO

Movimentações em prol de alterações no campo educacional, especialmente, em relação ao ensino secundário, podem ser observadas na década de 1950 a partir de uma diversidade de temáticas e fontes. Uma das perspectivas se referia a um processo de autorizações para a realização de experiências pelas instituições escolares. Rosa e Dallabrida (2016) dão destaque a uma apresentação feita na Revista Escola Secundária da CADES, no ano de 1958:

[...] o Brasil era talvez o único país do mundo em que a ‘experimentação’, no ensino de nível secundário, era absolutamente vedada por lei. Em todos os demais países, a experimentação, em maior ou menor escala, foi sempre considerada como de vital importância para a revisão e atualização dos currículos e métodos em voga, confiando-se à competência e ao senso de responsabilidade dos educadores a tarefa de explorar novas modalidades e melhores possibilidades de aprimorar o ensino secundário, tornando-o mais adaptado às realidades humanas e sociais, mais eficaz e rendoso para os alunos individualmente e para a sociedade (A redação, 1958, p. 5 apud Rosa & Dallabrida, 2016, p. 265)

Haddad (2010) em uma leitura do passado, argumenta que entre 1945 e 1964, havia um

[...] clima de maior liberdade, [que] possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. (p.8).

As reflexões que aconteceram ao longo da década de 1950, resultaram, por exemplo, na homologação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, como citado acima. Seguindo nossos interesses, esses esforços podem ser percebidos nos artigos 20 e 104 da LDB, no que tange a permissão para serem criados cursos e escolas experimentais. Vejamos:

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá: a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (Brasil, 1961)

Como visto em Marins (2019), é nesse contexto que é fundado o Centro Educacional de Niterói (CEN), em 1960. Essa escola é uma instituição privada, que se torna em 1962 uma das escolas experimentais que emergem durante a década de 1960. A

partir do que foi posto na LDB de 1961, a escola fica autorizada a realizar pesquisas no campo educacional como, por exemplo, implementar aspectos curriculares, avaliativos e/ou metodológicos diferentes do padrão até então vigente.

Para conseguir o *título* de *Escola Experimental* ela deveria atender alguns requisitos. Cita-se, por exemplo, o quantitativo de alunos em sala de aula (deveria ter menos de 30 alunos por turma). Algumas ações do CEN podem ser consideradas inovadoras naquele cenário sócio-histórico de transformação como, por exemplo, a adoção do horário integral para todos os seus alunos e para a maioria dos seus professores, bem como orientação educativa envolvendo o corpo docente. Também era uma prática recorrente, os professores fazerem atendimentos com alunos individuais ou em grupos de alunos por meio de atividades escolares diversas, recebendo remuneração para tal. Também aconteciam atividades extraclases, tanto na forma de recreação, quanto em trabalhos relacionando disciplinas diversas tendo como objetivo a aplicação e a fixação dos conteúdos de maneira mais fácil (Brasil, 1964). A escola tinha salas para estudos dirigidos, biblioteca, ateliês para atividades artísticas diversas e oficinas para cinema. Dentre as ações *inovadoras* do CEN pode-se citar o sistema avaliativo, pois o rendimento escolar do aluno era expresso por conceitos: um para aprendizagem e outro para atitudes.

No final da década de 1960, a escola criou um espaço na grade de horário dos professores, chamado de *Retreinamento*. Este momento tinha como um de seus objetivos o encontro de todos os docentes da escola com o intuito de dialogarem sobre as práticas, metodologias e processos avaliativos que aconteciam na escola³.

O *Retreinamento* acontecia de pelo menos duas formas. Em uma delas, os professores eram separados por área de conhecimento para discutir um tema específico da disciplina. E outra, para uma reflexão com todo grupo de professores. Nesse último caso, esse momento era dividido em duas partes, uma delas para que os docentes, subdivididos em grupos menores, debaterem o tema, e em outra parte, depois de um intervalo, para uma discussão, entre todo corpo docente (Rocha, 1972).

Neste sentido, o objetivo deste texto é apresentar o espaço de *Retreinamento* com alguns apontamentos sobre a formação de professores de matemática no CEN, no final

³ Em 1972, por conta da nova legislação, Lei nº 5692, foi fundada uma outra sede física da instituição, ampliando sua atuação para todo primeiro grau (atual Ensino Fundamental). Este novo espaço tem se chamado, carinhosamente, de CENtrinho. As ações que aconteceram no *retreinamento*, da primeira sede também aconteceram de maneira similar neste segundo ambiente. (Marins, 2019)

da década de 1960 e 1970, com base nos resultados da dissertação de mestrado de Marins (2019).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sobre a metodologia da dissertação, foram analisadas como fontes primárias: alguns textos oficiais da escola, tais como o seu segundo Projeto Político Pedagógico, de 1972, e o periódico publicado pela própria instituição, entre 1972 e 1982, denominado de *Cadernos Pedagógicos do CEN*, além de quatro entrevistas com ex-funcionários da escola.

Os passos realizados para a entrevista foram feitos segundo o entendimento posto por Garnica (2010), ao compreender que o uso da História Oral pode ser utilizado na constituição de fontes. Vale ressaltar que é preciso cuidado quanto ao envolvimento na compreensão da oralidade, já que ela estaria comprometida com a intencionalidade do depoente. Assim, “as fontes são registros de memórias, de vivências subjetivas, e para que tais registros participem de um projeto propriamente historiográfico, vários outros cuidados devem ser tomados” (Garnica, 2010, p. 295). Esse mesmo autor ressalta que os “[depoimentos são de certa maneira] pontilhados de fantasias, utopias e crenças. (GARNICA, 2003, p. 37).”

Sobre as entrevistas, elas foram realizadas, nos anos de 2017 e 2018, com membros da comunidade de CEN, ex-professores e ex-funcionários, que trabalharam direta ou indiretamente com a formação de professores da escola. Os sujeitos escolhidos foram encontrados a partir de uma rede de colaboradores, como sugere Melillo (2018).

O primeiro passo foi um contato por telefone, no qual foi feita a apresentação do motivo da ligação e estipulava-se um dia para uma conversa, mais detalhada, com alguns tópicos fechados, porém deixava-se aberta a possibilidade de expandir a conversa para outros caminhos, característica esta de uma entrevista semiestruturada.

Realizadas as entrevistas, o próximo passo seguia foi a transcrição, passagem da parte oral para o registro escrito. Após essa etapa, retornamos aos entrevistados para dar autenticidade e conferência do texto, esse novo processo da sequência é chamado pelo pesquisador de legitimação. Nesse momento, poderiam haver correções e alterações de alguns trechos. Por fim, a solicitação da autorização para fins acadêmicos da entrevista/transcrição; Depois de todos os passos, é feita a análise das transcrições.

3. (RE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA E PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Teixeira (1953) afirma que instituições escolares são locais sociais que visam o engrandecimento cultural da população, que ao mesmo tempo, ela faz parte da sociedade e dela se retroalimenta, em processo sempre cíclico. Então, compreendemos que a escola é um local que contribui para a construção de conhecimentos de alunos e de professores, como um ambiente do meio social que dá subsídios para as construções dos ambientes sociais. Nos aproximamos, então, do pensamento de Gatti (2007), ao entender as instituições escolares como objetos complexos quanto aos espaços temporais, em referência a sua pedagogia e sua organização.

Segundo Nóvoa (2017), as instituições escolares possuem dois eixos: o conhecimento e a mobilidade social. O conhecimento é intrínseco às lógicas pessoais e colegiais, na qual vale a experiência das “comunidades profissionais” que o produzem e difundem. Sobre a mobilidade social, o pesquisador acredita que sua relação tem a ver com uma dimensão pessoal, pois “prolonga-se por expectativas que abrangem os grupos e as comunidades em que cada um está inserido” (Nóvoa, 2017, p. 1122). As instituições escolares são, portanto, espaços na trajetória profissional dos docentes que contribuem direta, ou indiretamente, para o crescimento e construção de seu cabedal pedagógico. André (2015) contribui para essa discussão sobre a importância das instituições escolares no processo formativo do professor, ao estabelecer que para um professor que deseja maneiras de construir um mundo mais justo, é necessária uma reflexão crítica, não somente sobre si mesmo, mas também, acerca de sua profissão e dos alunos.

Nesse sentido, consideramos que Nóvoa (2017) e André (2015) possuem ponderações consonantes sobre a necessidade de o professor refletir sobre suas práticas e ações ao longo de sua trajetória profissional. A partir das propostas apresentadas por esses pesquisadores percebemos que o *Retreinamento* do CEN, se tornou um espaço necessário e relevante para as meditações das práticas, no qual os professores poderiam trocar experiências sobre suas vivências de sala de aula, além de planejar suas ações futuras.

A relevância de estudos sobre essa temática, se torna marcante para compreender, mesmo que, uma parte da esfera do que é ser professor. Nóvoa (2017) discute que o ato de ser professor:

[...] exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais: i) A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. ii) A segunda é a dimensão ética, a construção de um ethos profissional. iii) A terceira é a

compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. (Nóvoa, 2017, p. 1122)

O pesquisador, então, atribui que o alicerce de todas as formações profissionais é o conjunto entre o contato entre os profissionais daquela área, o conhecimento, e a socialização num determinado universo profissional. “Não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (Nóvoa, 2017, p. 1122).

Esta reflexão se une as vozes de Davis, Nunes, Almeida, Silva e Souza (2012) e André (2015), que apontam para uma corrente de estudos sobre a formação de professores, que consideram como um dos pilares da formação na escola, a troca entre os pares, ao discutirem sobre diversos fatores internos da profissão docente. Para Davis *et al.* (2012, p.17), estas ações contribuem para a ampliação da “consciência a respeito de seus aspectos críticos, incentivando também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente”. André (2015, p. 36), por sua vez, considera a “escola como o lócus por excelência da formação”, e que nesse sentido, os professores são participativos nas decisões das discussões do “tipo de formação que desejam, planejam, executam e avaliam seu trabalho, constituindo equipes colaborativas”.

4. RETREINAMENTO, UMA AÇÃO DO CEN PARA A (RE)FORMAÇÃO DOS SEUS PROFESSORES

Com base nas fontes analisadas, acreditamos que a equipe de direção e de coordenação da escola entendiam que os professores precisavam compreender as novas metodologias, os processos avaliativos e os saberes técnicos que surgiam, fossem especificamente relacionadas às suas disciplinas ou em âmbito mais geral da educação⁴.

Santos (2010) apresenta em seu pós texto, uma tabela no qual ele catalogou diversos documentos do CEN, específicos da década de 1960. A partir de sua análise, foi possível perceber que a escola já tinha organizado diversos cursos para professores nesse período. Ao longo de uma das entrevistas, Renato Rocha, ex-assessor da direção do CEN, na década de 1960, argumenta que para manter uma linha formativa para os professores da escola, foi criado o espaço de reflexão da prática cotidiana e de aperfeiçoamento

⁴ A exemplo de casos mais específicos, a matemática moderna, que foi um movimento que de certa forma foi uma tentativa de rompimento do ensino tradicional da disciplina da matemática (Soares, 2000). O CEN desenvolveu durante a década de 1970, a metodologia por projetos (Marins, 2019). Além do próprio processo avaliativo diferenciado, com dois conceitos, ao invés das tradicionais notas.

contínuo dos conhecimentos para os docentes desta instituição, o *Retreinamento* (Marins, 2019). Este desejo ia ao encontro das ações da escola no início da década de 1960, que já organizava múltiplos cursos para docentes, tanto de fora da escola, quanto internos à ela.

Nesse momento, o *Retreinamento*, os professores dialogavam sobre determinados assuntos recorrentes às práticas educacionais, às questões metodologias e os processos avaliativos do ensino. Neste ambiente de aprendizagem e discussão, o corpo docente também tinha outro objetivo, a busca por uma melhor compreensão da filosofia dos membros da diretoria da escola.

O *Retreinamento* começou na segunda metade da década de 1960, constando na grade de horários dos professores, toda quinta-feira no período da tarde, sendo remunerado. Tirando a última reunião de cada mês, que era focado nas demandas de cada disciplina específicas, geralmente os outros encontros, eram divididos em dois momentos, um entre 13h15min até às 15h e depois de 15h20min até 17h.

Renato Rocha (1972) apresenta no *Projeto de Político Pedagógico* da escola algumas dinâmicas que aconteceram neste espaço de estudo e reflexão docente.

Uma dessas dinâmicas apresentadas por Rocha (1972), dividia o horário em dois momentos: o primeiro, antes do intervalo, que era dedicado à exposição do tema escolhido pelos professores ao longo da semana, tendo a coordenação a função de escolher um texto sobre o assunto. Os professores separados em grupos menores, liam esses textos e produziam sínteses; no segundo momento, o corpo docente completo se reunia no auditório para explanar os apontamentos de cada subgrupo das sessões anteriores. Após um breve debate entre todos os professores, era produzido um texto sínteses único, refletindo os pontos de vistas do grupo. Por fim, seguia, para publicação no periódico da escola, quando possível.

Outro movimento que acontecia no *Retreinamento*, eram palestras específicas de cada disciplina, que serviam como cursos de atualização pedagógica da equipe docente. Um palestrante era convidado, que por vezes era um professor da própria escola, para ministrar um determinado assunto, podendo ser de interesse específico ou geral.

A partir da narrativa da ex-professora Claudia Amorim, foi possível perceber que esse tipo formação não parecia ter preço para a escola, pois se houvesse alguma metodologia ou professor que se destacasse, mesmo que fosse em âmbito internacional, a escola tentava trazer para ministrar cursos e palestras (Marins, 2019). Nota-se com isso, que havia um intercambio constante de professores nacionais e internacionais palestrando nesse horário, as ex-professoras Amorim e Pinheiro (Marins, 2019) citam que os

professores de Educação (Londres) e de Artes (Cardiff), Michael Maynard, pela faculdade inglesa de Leeds, e a professora líder do GEEMPA, na década de 1970, Esther Pillar Grossi, estiveram no horário de *Retreinamento* para ministrarem cursos e participarem das discussões com os docentes da escola. É interessante notar que depois de algumas conferências neste formato, alguns palestrantes foram contratados se tornando docentes na escola, a exemplo do professor de Matemática, Arago de Carvalho Backx, em 1969 (Marins, 2019).

Em 1969, o professor Arago Backx, após ter feito o curso no Centro Belga de Pesquisa em Matemática, sob os cuidados de Georges Papy, nos anos de 1967 e 1968, realizou alguns projetos na divulgação da matemática moderna, tal como tinha aprendido em seu intercâmbio. E na tentativa de apresentar como se “fazia esta Matemática Moderna”, Backx foi convidado, pela direção do CEN, a ministrar cursos sobre sua vivência (Marins, 2019).

Observamos nas falas de Renato Rocha e do próprio Arago Backx o processo de condução das referidas palestras. Neste ínterim, Rocha recorda que semelhante a uma conferência, o professor Arago dissertou sobre as teorias e as práticas aprendidas no período da Bélgica, apresentando novas formas de tratar a matemática nas salas de aula, trazendo sempre um comparativo do novo e do antigo método de enxergar e ensinar a disciplina (Marins, 2019). Tais momentos, tinham o intuito, segundo Backx, de auxiliar na compreensão dos professores para os fundamentos da Matemática Moderna, de Georges Papy (Marins, 2019). Backx rememora que nesses encontros havia, não mais do que sete professores, e que alguns estavam empolgados com as novas perspectivas, porém não era a totalidade, e que os outros, por trabalharem com uma matemática tradicional, tratavam aqueles encontros com “certa desconfiança” (Marins, 2019). Outro ponto que causou problema, segundo o ex-professor, foi, além da falta do livro por parte da maioria dos participantes, o idioma que estava escrito em francês. Nesse momento foi apresentado apenas o *Mathématique Moderne 1*, que segundo este professor, era um livro mais indicado para as turmas iniciais (Marins, 2019).

A partir dessas conferências dadas por Arago Backx o professor foi contratado para compor o quadro dos docentes da escola, para desenvolver uma experiência envolvendo a matemática moderna. Essa experiência é relatada em dois momentos, um deles no periódico da escola de 1980 (Backx 1980) e o outro no GEPEM, de 1977 (Backx, 1977).

Sendo contratado pela escola, Backx relata ter mais tempo em alguns *Retreinamentos*, entre os anos de 1970 e 1972, para tirar dúvidas sobre a matemática moderna, a experiência vivida na Bélgica (Marins, 2019). As dinâmicas teriam sido semelhantes ao que havia sido conduzida nos primeiros momentos, em 1969, porém com a tradução do livro para o espanhol, deixando, segundo o ex-professor, o processo mais fácil. Sendo com isso, trabalhados uma parte do segundo e do terceiro volume da coleção *Mathématique Moderne 2 e 3*. Como não existia uma cobrança por parte da direção, ou coordenação, participavam apenas professores interessados, cabendo aos que não desejavam outras incumbências burocráticas da escola. Os docentes que participavam trocavam dúvidas e experiências, e quando necessário anotavam algo que tivesse sido explicado no quadro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, teve a intenção de apresentar algumas ações do *Retreinamento*, como um espaço de reflexão pedagógica, para professores, em uma escola com características diferenciadas, nas décadas de 1960 e 1970. Em particular, o intuito deste espaço de reflexão pedagógica era a atualização de certos conhecimentos dos professores desta instituição, em novas metodologias de ensino e saberes técnicos, tais como visto, a Matemática Moderna. Outra função deste momento era a troca constante entre os pares, assim os docentes poderiam conversar e dialogar sobre seus problemas, percebendo como poderiam agir em ações futuras.

Este ambiente foi criado pela escola, e se faz necessário entendê-lo melhor, pois ele nos dá indícios sobre o desenvolvimento do que é ser professor, dando sentido e valor à atividade docente. Concordando com Davis *et al.* (2012), acreditamos que os professores precisam de um tratamento integrado, para todas as suas dimensões: técnica, ética, política e aspecto emocional. Como sugere André (2015), é neste tipo de espaço na escola que os professores podem decidir juntos a formação que almejam, planejando, executando e avaliando seu trabalho, e assim criando equipes colaborativas. A escola é, portanto, uma parte importante da formação docente.

Piatti (2006, p. 13), por sua vez, amplia a discussão acrescentando que o trabalho na escola é um “é um processo dinâmico no qual professor e aluno são aprendizes de um processo interminável, que dá continuidade a um círculo de ideias no qual todos aprendem”. Estes pensamentos apesar de apresentarem reflexões contemporâneas

auxiliam em nosso percurso no entendimento de algumas ações escolares, deixando claro as amarras impostas por um possível anacronismo.

Confrontando e entrecruzando as fontes, foi possível, a partir do Plano Político Pedagógico da escola, escrito por Renato Rocha, em 1972, perceber que os docentes de matemática participaram no ano em questão, de pelo menos, dois encontros envolvendo a matemática moderna. O primeiro para “aprofundar o conhecimento com vista ao desenvolvimento de nova experiência no ensino da Matemática no CEN” (Rocha, 1972, p. 155); e um segundo encontro que “envolvia o preparo de texto para uso dos alunos, suprimindo a falta de textos específicos para o ensino da matemática, [além de] possibilitar o debate entre as experiências dos professores” (Rocha, 1972, p. 155). Estes fatos se mostram importantes para nós, pois reforçam algumas características do *retreinamento*, como a ampliação de novos conhecimentos da disciplina e a troca de experiências pelos pares.

A partir de algumas discussões levantadas ao longo do período da escrita do mestrado, se iniciou entre nós, determinados questionamentos sobre a formação docente em uma perspectiva mais ampla, para além da disciplina da matemática, que ainda se encontra em andamento, em nível de doutoramento, sendo ainda necessário terminar o levantamento dos documentos e de outras fontes. Ao terminar o levantamento talvez seja possível inferir qual a função da escola no transcorrer da vida profissional de muitos educadores matemáticos, além de ampliar as reflexões das discussões sobre os espaços de formação docente, entre as décadas de 1960 a 1980.

5. REFERÊNCIAS

- André, M. (2015). Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, 19(1), 34-44. Recuperado em 6 junho, 2021, de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>
- Backx, A. C. (1977). Avaliação de uma Experiência Pedagógica em Matemática. *Boletim do GEPEM*, 3, 15-20.
- Backx, A. C. (1980) Sobre Uma Experiência Educacional em Matemática. *Cadernos Pedagógicos do CEN*, 7(11), 39-65.
- Baraldi, I. M., & Gaertner, R. (2010). Contribuições da CADES para a educação (matemática) secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 23(35A), 159-183. Recuperado

em 6 junho, 2021, de <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10812>

Davis, C., Nunes, M., Almeida, P., Silva, A., Souza, J. (2012). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Textos FCC*, 34. Recuperado em 23 junho, 2021, de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452>

Haddad, F. (2010). Apresentação. In V. L. RODRIGUES, & J. E. ROMÃO (Org.). *John Dewey* (pp. 7-9). Recife: Ed. Massangana.

Garnica, A. V. M. (2003) História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. *Zetetiké*, 11(19), 9-55. Recuperado em 15 junho, 2021, de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646949>

Gatti, D., Jr. (2007). História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, 28(14), 172-191. Recuperado em 4 julho, 2021, de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>

Marins, P. N. (2019). *Ensino de matemática no Centro Educacional De Niterói (CEN): algumas experiências na década de 1970*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil. Disponível: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/10839>

Melillo, K. M. F. A. L. (2018). *História de práticas de ensinar-aprender matemática no colégio técnico da UFMG-COLTEC (1969-1997)*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B23PJ3>

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. Recuperado em 6 junho, 2021, de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843>

Parecer 310/64 (1964). Centro Educacional de Niterói para funcionamento em regime de Escola Experimental. Documenta. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Cultura 31, p. 43-47, nov. 1964.

Piatti, C. B. (2006). *Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil. Disponível: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7866-formacao-continuada-reflexos-na-pratica-dos-professores-participantes-do-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores-profa.pdf>

Rocha, R. (1972). *Plano Pedagógico do CEN: 1972* [Circulação interna]. Niterói, RJ: n/d.

Santos, P. S. M. B. (2010). *O público, o privado e o ensino fluminense (1954-1970): o caso do Centro Educacional de Niterói*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

- Saviani, D. (2005). Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, 4, 27-33. Recuperado em 4 julho, 2021, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38>
- Silva, F. C. T. (2006). Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, 28, 201-216. Recuperado em 15 junho, 2021, de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7620>
- Teixeira, A. (1953) Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 19(49), 3-12. Recuperado em 15 junho, 2021, de <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/437>

Pedro de Nogueira Marins

<https://orcid.org/0000-0003-4154-2896>

Bruno Alves Dassic

<https://orcid.org/0000-0001-8117-3867>