

SÉTIMO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA  
EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



História da Educação Matemática nos caminhos do  
mundo digital e da democratização do conhecimento

## Uma história sobre a criação dos cursos de Matemática na região do Bolsão/MS

A history about the creation of Mathematics courses in the Bolsão region in Mato Grosso do  
Sul state

*Natalia Cristina da Silva<sup>1</sup>*

*Maria Ednéia Martins<sup>2</sup>*

### Resumo

Esse texto é oriundo de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo traçar compreensões sobre o movimento de criação dos cursos de Matemática na região do Bolsão de Mato Grosso do Sul, a partir da década de 1970 até meados de 2000, com o apoio de entrevistas de (ex) professores e (ex)funcionários que vivenciaram tais processos. A metodologia mobilizada foi a História Oral, que tem como foco a criação intencional de fontes historiográficas por meio da oralidade, em situações de entrevistas. O movimento analítico nos permitiu observar que os cursos foram criados sob a égide dos signos das urgências e carências, que estavam interligadas a políticas governamentais. Com isto, inferimos que a falta de planejamento na criação dos cursos está relacionada com a dinamicidade na relação de “centro” e “periferia”. Uma outra temática discutida foram os entraves entre a Matemática Pura e a Educação Matemática. Assim, o trabalho contribuiu com o projeto Mapeamento da Formação e Atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil, do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

**Palavras-chave:** história da formação de professores de Matemática; história oral; região do Bolsão; história da Educação Matemática.

### Introdução/Justificativa

Este recorte faz parte de nossa pesquisa de doutorado, que está inserida em um projeto maior do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), que tem entre suas linhas de

---

<sup>1</sup> Doutora em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciência, Unesp, Câmpus Bauru-SP; membro do grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM). E-mail: nc.silva@unesp.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp, Câmpus Rio Claro-SP; atua como professora no Departamento de Matemática e no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciência, Unesp, Câmpus Bauru-SP; membro do grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM). E-mail: maria.edneia@unesp.br.

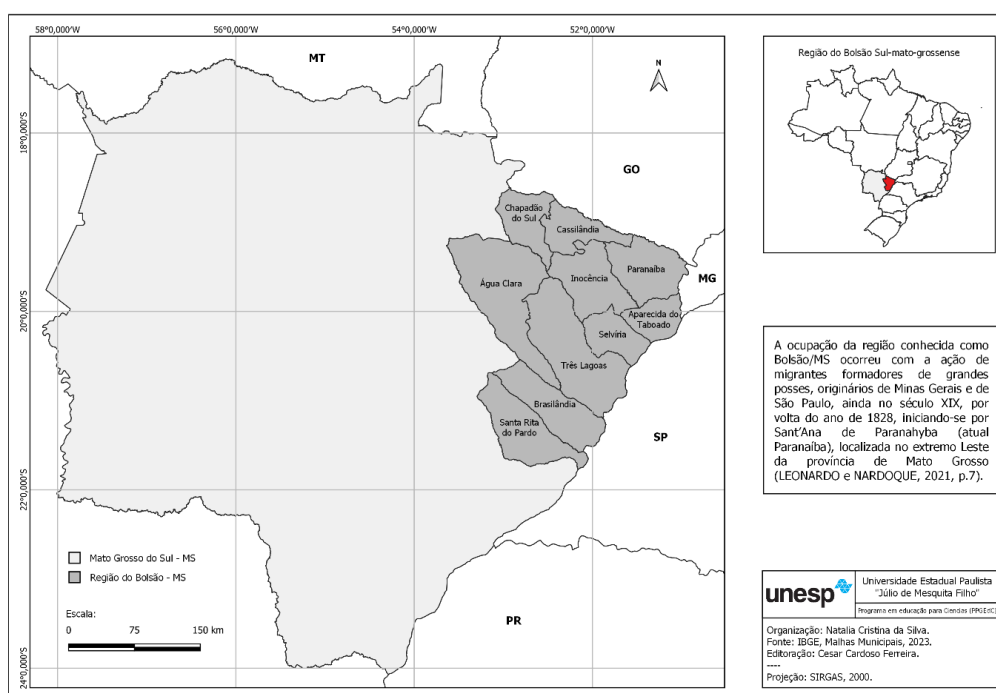
pesquisa o Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que Ensinam/Ensinaram Matemática no Brasil. Neste escopo, ressaltamos que, para nós, a formação docente é um movimento que vai além da formalização em cursos escolares. Entendemos que é um movimento que ocorre em espaços e tempos que podem ser periodizados. Neste sentido, Garnica (2023, p. 28) menciona que o conceito de formação é um movimento amplo:

Temos pensado o conceito de FORMAÇÃO, via de regra, num sentido restrito e reducionista já que, muito frequentemente, o termo ocorre aliado à escola e à escolaridade formal, desprezando a variedade de espaços, momentos, condições e ações alternativas em que essa formação EFETIVAMENTE tem ocorrido em nosso país. Reduzimos não só a formação à formação escolar, mas também não consideramos devidamente, ao falar de formação docente, os diferentes ambientes culturais e socioeconômicos em que essa formação ocorre (ou em que essas formações – no plural – ocorrem).

Com isto, dizemos que a formação de professores ultrapassa as legislações e as formações institucionalizadas. É um movimento que se constitui em trajetória, em espaços multifacetados e dinâmicos. Este contexto multifacetado está ligado a questões políticas, econômicas, sociais, culturais, ambientais, educacionais, psicológicas e humanas; ou seja, há uma gama de cenários distintos que atravessam o “tornar-se” docente. Tanto que, ao observarmos as legislações ou os currículos dos cursos de Matemática pelo país, imaginaríamos que a formação estaria sendo permeada pela igualdade de oferta, porém o que já foi percebido é a desigualdade das oportunidades (Gomes, 2013).

Sendo assim, o nosso trabalho teve por finalidade esboçar compreensões sobre o movimento de criação dos cursos de Matemática na região do Bolsão/MS. Arbitramos, como início, a década de 1970, pois nesse período foi instalado o primeiro curso de Matemática na região. Definimos, como fim do nosso período, a década de 2000, quando o último curso estudado nesta pesquisa foi criado. Na Figura 1, mostramos as cidades de Cassilândia, Paranaíba e Três Lagoas, cidades que fazem parte da região do Bolsão/MS.

Figura 01: Mapa que ilustra a região do Bolsão/MS



Fonte: IBGE, Malhas Municipais (2023). Mapa organizado pela pesquisadora (2024).

A escolha para estudarmos a região do Bolsão/MS se deu pelo fato de ainda não ter sido estudada no Projeto de Mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam Matemática no Brasil, desenvolvido pelo GHOM, mas também por estar interligada com nossa trajetória acadêmica e pessoal, já que, em N. C. Silva (2016), tivemos a oportunidade de apresentar cenas para a formação dos professores de Matemática em Paranaíba, na segunda metade do século XX.

## Perspectivas metodológicas

Em nossa pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, com a finalidade de traçar compreensões sobre os contextos múltiplos, pois acreditamos que, por meio de levantamentos estatísticos e dados quantificados, não conseguiríamos compreender questões com cunho social. Na abordagem quantitativa, o pesquisador precisa afastar suas percepções e experiências de vida, para que não interfira no trabalho; já para nós, estas são situações indissociáveis, pois olhamos e mencionamos atravessados por todas as vivências que nos marcaram durante nossa trajetória (Larrosa Bondía, 2002).

Nossas aproximações com a História Oral se deram pela nossa participação, em um primeiro momento, no grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP<sup>3</sup>) e, atualmente, no Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) – espaços nos quais dialogamos sobre os modos de operar dessa metodologia de pesquisa.

Assim, acreditamos que a metodologia não é somente um conjunto de procedimentos que devem ser sistematizados e seguidos; é necessário que ocorra um diálogo, no decorrer do trabalho, pois cada um é único, e é necessária uma articulação entre colaboradores, pesquisador, espaços e movimentos. Mesmo que a metodologia nos traga uma aplicação linearizada, é indispensável pensar em cada passo, justificando-o, para que a apresentação, ao final, seja a mais condizente possível com as escolhas realizadas (Garnica, 2015).

Entendemos que, por meio da oralidade, pudemos observar a subjetividade e as características de quem vivenciou o processo de criação dos cursos de Matemática na região do Bolsão/MS, pois a História Oral é uma metodologia que é capaz de flagrar certos detalhes que possam ter passado despercebidos, além de ter o potencial de desvelar situações pertinentes, que, por algum motivo, não foram registradas (Garnica, Fernandes & Silva, 2011).

Alguns nomes dos nossos colaboradores surgiram pela proximidade de uma das pesquisadoras com o curso de Paranaíba e com as vivências ligadas à região. Para a composição do nosso trabalho, construímos doze narrativas com nossos colaboradores, momento em que eles nos contaram e rememoraram suas vivências acerca dos cursos em que atuaram na região do Bolsão/MS.

Com isso, demos início às entrevistas, e posteriormente foi sendo constituído o nosso critério de rede, que é o movimento de um colaborador ir indicando outros possíveis nomes. Vale ressaltar que, no GHOEM, temos alguns procedimentos que têm sido comuns nas pesquisas que utilizam a História Oral enquanto metodologia de pesquisa; são eles: seleção dos colaboradores, configurando-se ou não um

---

<sup>3</sup> Grupo formado em 2011, cadastrado no CNPQ e certificado pela UFMS. Tem por finalidade contribuir com o mapeamento da formação e prática de professores que ensinam Matemática no país, bem como esboçar compreensões da dinâmica escolar do ensino e da aprendizagem de Matemática. Disponível em: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf) e <https://grupohemep.wordpress.com/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

critério de rede; realização das entrevistas; transcrição; textualização, que é realizada a partir da transcrição; retorno das narrativas aos entrevistados, para a legitimação; assinatura da carta de cessão pelos colaboradores; tratamento dos dados e publicação pelo pesquisador. Esses procedimentos não são estáticos; eles podem variar de acordo com a trajetória da pesquisa.

Costumeiramente, realizamos nossas entrevistas presencialmente, porém, devido à situação que o mundo enfrentou, da pandemia<sup>4</sup> de Covid-19, foi necessário ampliarmos as estratégias de produção de dados. Em respeito a todas as pessoas que iriam participar de nosso trabalho, optamos por realizar as nossas entrevistas de modo *online*. Para auxiliar na produção dos dados, utilizamos a plataforma do *Google Meet*<sup>5</sup>, como a principal ferramenta de gravação; também como apoio, utilizamos o programa *A Tube Catcher*<sup>6</sup>, para garantirmos as gravações das narrativas, já que era algo novo e nos causava preocupação.

Acreditamos que uma potencialidade das entrevistas *online* seja sua abrangência territorial, mas destacamos que, em nosso trabalho, esse novo modo de operar as entrevistas foi fundamental para a produção de nossos dados. Também temos que pontuar a dificuldade encontrada em relação à utilização da plataforma do *Google Meet* por parte de alguns de nossos colaboradores; ainda, enfrentamos a instabilidade da conexão de *internet*. É importante ressaltar que o mundo dependia desse meio para se comunicar, trabalhar, entre outras demandas, naquele momento.

---

<sup>4</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus SARS-CoV-2. O primeiro caso de Covid-19 foi registrado no mês de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, no sudeste da China. O vírus da Covid-19 é de fácil transmissão. Para conter o avanço da Covid-19, o distanciamento social – o *lockdown* ou confinamento – e a utilização de máscaras foram algumas das medidas utilizadas. Milhões de pessoas faleceram em decorrência da Covid-19 no mundo e no Brasil, tanto que a pandemia de Covid-19 trouxe repercussões de ordem biomédica e epidemiológica, mas também afetou diretamente as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-Covid-19.htm>. Acesso em: 4 jan. 2024.

<sup>5</sup> O *Google Meet* é o serviço de videoconferências oferecido pelo Google, criado em 2017 e, posteriormente, difundido no ano de 2020, devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/o-que-e-o-google-meet/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

<sup>6</sup> Este é um programa para baixar vídeos do *YouTube* diretamente do computador. O programa também tem a funcionalidade de capturar o que se apresenta na tela do computador, inclusive as reuniões de cunho *online*. Disponível em: <https://unitau.br/arquivos-downloads/cicted/cicted-atube-catcher.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2023.

Após os diálogos produzidos, seguimos adiante. Foi o momento em que nos dedicamos à transcrição. Esse movimento foi sendo realizado conforme íamos realizando as entrevistas; ou seja, na ocasião, revisitávamos os diálogos e escrevíamos na “Íntegra”, contendo todos os movimentos realizados, como as repetições, momentos em que, por algum motivo, ocorreram pausas, gestos e marcas de oralidade que o narrador apresentava. Optamos por realizar a transcrição de um modo tradicional, que consiste em escrever o que se ouve, com pausas, até a conclusão do áudio. Esta escolha se deu por já termos utilizado esta forma de transcrever em nossa apresentação de mestrado (N. C. Silva, 2016).

Outra característica que ressaltamos é sobre a escrita literal da fala de nossos narradores, pois alguns nos solicitaram, no momento das entrevistas, que fossem omitidos alguns trechos ditos por eles e, com todo o respeito ético por nossos colaboradores, as falas foram retiradas na transcrição. Logo, por mais fidedigna que seja a transcrição, ela nunca será total, pois, como pano de fundo, temos os sujeitos, com suas particularidades.

Depois das narrativas transcritas, demos um outro passo: a textualização. Também ressaltamos que este processo ocorreu concomitante ao momento em que íamos produzindo as narrativas. Acreditamos que não existe regras rígidas para textualizar e que isso depende muito do pesquisador e de sua sensibilidade. Nas narrativas textualizadas para nosso trabalho, optamos por modificar a ordem de alguns trechos narrados, com o intuito de fazer ligações entre as falas. Também foram retiradas as repetições, a fim de deixar o texto fluente.

Embora as textualizações tenham sido resultantes do tratamento, das edições que demos aos textos transcritos, houve um cuidado em não alterar o sentido do que foi narrado pelos colaboradores, mesmo cientes de que o texto escrito não possui a mesma dinâmica que um oral (Morais, 2017; Paiva, 2023). Para que ocorresse a garantia de que as narrativas não tivessem sofrido alteração no que o narrador nos contou, tivemos o cuidado ético de retornar esse texto ao colaborador, para que ele pudesse acrescentar ou retirar o que achasse necessário, para que, ao final, ele pudesse olhar e se reconhecer naquele texto, dizendo: “eu diria tudo isso desta maneira”.

Após a leitura atenta do colaborador, ele nos concedeu, por meio da Carta de Cessão, a autorização para a publicação das narrativas, na íntegra, em nosso trabalho. Assim, essas fontes historiográficas servirão de dados para este trabalho e para outros que venham a ser realizados futuramente. O momento da validação das narrativas foi de suma importância para nós, já que nossos colaboradores nos auxiliaram a escrever os trechos que ficaram inaudíveis nas entrevistas, devido às oscilações apresentadas pela internet.

Terminados os procedimentos metodológicos, e diante dos dados produzidos – por meio das fontes orais e das outras fontes que pudemos consultar, como legislações, documentos, entre outros –, pudemos refletir sobre o movimento de criação dos cursos de Matemática na região do Bolsão/MS, ocasião em que foi sendo construída a nossa trama analítica.

### **Alguns encaminhamentos**

Depois de nossas percepções iniciais, voltamos nosso olhar e refletimos como poderíamos construir uma perspectiva plausível ao nosso movimento analítico. Devido ao trabalho produzido no mestrado, decidimos pensar nos temas que nos atravessavam/atravessam e que surgiram das narrativas dos colaboradores.

Então, percebemos pertinente apresentarmos algumas características singulares na constituição do estado de Mato Grosso do Sul, já que, para nós, migrantes da localidade, algumas singularidades da região interferiram na criação das instituições de ensino superior no Bolsão/MS. Sendo assim, destacamos o movimento de migração que trouxe para o estado de Mato Grosso *uno*<sup>7</sup> pessoas que contribuíram para o desenvolvimento de um estado. Assim sendo, a regionalidade e a cultura foram sendo construídas de modo singular na localidade. Com isso, mostrou-se latente o sentimento de não pertencimento nas populações da parte sul e norte do estado.

O desejo de separação do estado ocorreu por iniciativa popular e por outros movimentos, como a Guerra do Paraguai e a ascensão econômica da região sul, em

---

<sup>7</sup> Esse termo vem sendo utilizado para diferenciar o atual estado de Mato Grosso do antigo (*uno*), que englobava, até 1977, o atual estado de Mato Grosso do Sul.

meados de 1906, com a instalação da Companhia Mate-Laranjeira e a construção da Estrada de Ferro Noroeste, tanto que o norte do estado, por um longo período, dependeu economicamente do sul (Bittar, 2009; C. R. M. Silva, 2015).

Neste viés, em 11 de outubro de 1977, o então Presidente da República do Brasil, General Ernesto Geisel<sup>8</sup>, assinou a lei complementar nº 31, que desmembrou o território sul, criando assim o então estado de Mato Grosso do Sul. Em nosso trabalho, observamos que o desmembramento do estado teve impactos na vida profissional dos docentes que atuavam nos cursos superiores da cidade de Três Lagoas, já que eles foram efetivados no quadro de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tiveram oportunidades que antes não eram ofertadas, como a possibilidade de realizarem o mestrado ou o doutorado.

Em nossos movimentos analíticos, discutimos que a criação das universidades ocorreu de forma morosa e precária, tanto que as instituições não possuíam seus prédios próprios. Eram utilizados locais cedidos, em parcerias com o próprio estado ou com os municípios; porém, observamos que a precariedade não estava somente na infraestrutura, pois, mesmo após a construção ou aquisição dos prédios, observamos que outras situações ainda eram inadequadas.

Um outro movimento abordado por nós foi constatar como algumas legislações – LDB nº 4.024/1961 e LDB nº 5.692/1971 – abordavam o movimento de formação de professores. Observamos que as legislações supracitadas determinavam a expansão da educação básica no país; por consequência mostrou-se latente a falta de profissionais para atuar no ensino em todo país.

A formalização do profissional do magistério também passou por alterações, surgindo a necessidade de uma formação específica. É importante entender que, ao final da década de 1960 e início de 1970, a universidade não era para todos, pois ela atendia somente as pessoas que pertenciam aos grupos elitizados culturalmente. E este cenário começou a ser modificado com a reforma universitária, que propunha uma expansão no ensino superior em todo o país.

---

<sup>8</sup> Ernesto Geisel foi presidente do Brasil entre o período de 15 de março de 1974 e 15 de março de 1979. Foi o quarto presidente do regime militar, eleito pelo Congresso Nacional.



Observamos que, no Mato Grosso *uno*, a criação da universidade ocorreu de modo tardio. Havia a falta de profissionais habilitados para lecionar; com isto, de forma emergencial, começaram a surgir cursos que formassem um quantitativo significativo de docentes em um curto prazo. Neste movimento de “formação aligeirada”, destacamos as licenciaturas curtas<sup>9</sup> e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades).

A Cades teve suas sintonias e descompassos durante o período de 1953 a 1971 e permitiu que um quantitativo de professores pudesse se formar e atuar no ensino secundário, no Mato Grosso *uno* e em todo o país. Neste sentido, o nosso colaborador José Felice menciona que a formação era oferecida pelo Ministério da Educação (MEC) e era precária, mas tinha o objetivo de oferecer qualificação aos professores leigos, que atuavam no Ginásio<sup>10</sup>. No final do curso, o docente era autorizado a dar aula da disciplina em que havia realizado o curso e estava habilitado a lecionar nas localidades em que não havia professores com formação específica.

Em relação aos cursos de curta duração, a primeira referência dos mesmos ocorreu em 1964, no parecer do conselheiro Newton Sucupira. Este “formato” de licenciatura ocorreria de forma gradual. Em um primeiro momento, o aluno tinha uma habilitação geral, ou seja, licenciatura em Ciências; e, após, uma habilitação específica (C. R. M. Silva, 2015). Em nossa pesquisa, pudemos observar que, embora houvesse legislações que determinassem o modo como as licenciaturas deveriam ser ministradas, os cursos se efetivavam conforme a necessidade da região e dos alunos.

Outra discussão tematizada por nós foram os entraves entre a área específica da Matemática e a Educação Matemática. Este movimento foi perceptível nos três cursos que compuseram a pesquisa; porém, no curso ofertado na cidade de Três Lagoas, mostrou-se de forma mais latente. Notamos que, em um primeiro momento, em meados da década de 1970, marco para a criação do curso de Matemática na cidade de Três Lagoas, os docentes que pertenciam à área da

---

<sup>9</sup> Esse termo, amplamente conhecido no meio educacional, é uma expressão coloquial, visto que a legislação fala em “cursos de curta duração”.

<sup>10</sup> Atualmente, a etapa de ensino corresponde à etapa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Educação Matemática tinham experiência na educação básica, levando-nos a acreditar que, para pertencer à área, era preciso ter a vivência da escola.

Com isso, entendemos que o tempo em que as situações vão se desvelando são cruciais para esboçarmos nossas compreensões, pois os entraves entre a Educação Matemática e a área específica nas instituições superiores de Cassilândia e Paranaíba se mostraram distintas. Para entendermos estas alterações em nossa pesquisa, mostramos o contexto histórico da Educação Matemática no mundo e no Brasil, observando que as discussões da área, principalmente em nosso país, são recentes; ou seja, quando os cursos que estudamos na região do Bolsão/MS foram sendo criados, a área estava se consolidando.

Dialogamos sobre a formação de um professor de Matemática, pontuando que possui especificidades que não podem ser esquecidas; trazemos um modelo de conhecimento mobilizado pelo professor de Matemática, conforme propõe D. W. Silva (2015). O autor constrói um esquema para representar tais conhecimentos mobilizados pelo docente. É utilizada a metáfora do cata-vento, para ilustrar o movimento. Suas abas constituem seu corpo e realizam uma unificação; ou seja, as abas se “unem” em um todo. Em cada aba, a referência é o domínio do conhecimento, sendo que, em uma delas, são utilizados os três pontinhos, para abordar que o professor é um ser em construção e transformação e que há temáticas que estão fora do ambiente escolar, mas que são relevantes para a sua formação.

Temos consciência de que a formação de um professor de Matemática é uma ação complexa, porém acreditamos que o aluno precisa ter um leque de possibilidades, já que é necessária uma quebra de paradigmas, que foram sendo estabelecidos na constituição da formalização de um profissional do magistério. Os entraves, em relação à área específica da Matemática e da Educação Matemática, mostram-se infrutíferos, diante da dinamicidade multifacetada que é formar um docente em Matemática.

## **Algumas considerações**

Pudemos observar a situação periférica da região do Bolsão/MS, em relação a outras localidades brasileiras, no momento político em que o primeiro projeto de

formação de professores de Matemática foi proposto. No final da década de 1960, outras regiões brasileiras (a exemplo do estado de São Paulo) preparavam-se para a expansão do ensino superior, conforme era proposto pela Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). O Bolsão/MS teve sua primeira universidade (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) instalada no início da década de 1970, na cidade de Três Lagoas.

Depois de anos, ainda havia a carência de docentes na localidade, tanto que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi instalada na década de 1990, com o intuito de levar para o interior do estado um quantitativo de docentes habilitados. Desta maneira, Cassilândia, por anseios políticos, recebeu uma unidade universitária da UEMS e, em uma política de interiorização, a UFMS expandiu e criou um curso de licenciatura em Matemática na cidade de Paranaíba, na década de 2000.

Observamos que os cursos de licenciatura em Matemática partiram de uma política de formação de professores e foi guiada pela carência de docentes licenciados na região, principalmente na área de Matemática, e implantada para atender às exigências das legislações. Embora a região apresentasse uma carência de professores na área da Matemática, observamos que, no curso de Três Lagoas, a formação ofertada era mais centrada em formar profissionais que atuassem na pesquisa, distanciando-se da finalidade do curso. Já os cursos ofertados na cidade de Cassilândia e Paranaíba, em seus anos iniciais, buscavam delinear outro perfil, tanto que foram percebidos entraves entre as áreas da Educação Matemática e da Matemática Pura.

Outra característica percebida em nosso trabalho foi o contexto da precariedade, no momento da criação das instituições de ensino superior, já que não havia infraestrutura adequada, ocorria a falta de professores e até mesmo de bibliotecas com acervo mínimo voltado para os cursos de Matemática. Diante disso, mostramos o (des)compasso na criação dos cursos de Matemática na região do Bolsão/MS, a partir da década de 1970 até meados de 2000.

## Referências

- Bittar, M. (2009). *Mato Grosso do Sul: a construção de um estado: Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso*. Campo Grande: UFMS.
- Garnica, A. V. M. (2023). Sobre a Formação de Professores e Pesquisadores em Educação Matemática: pontos para uma Agenda. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, 25(2), 21-44.
- Garnica, A. V. M. (2015). História Oral e Educação Matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. *Revista História Oral*, 8(2), 35-53.
- Garnica, A. V. M.; Fernandes, D. N.; & Silva, H. (2011). Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. *Bolema*, 25(41), 213-250.
- Gomes, M. L. M. (2013). Formação e Atuação de professores de Matemática, testemunhos e mapas. In A. V. M. Garnica (Org.), *Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil* (pp. 11-37). Curitiba: Appris.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Morais, M. B. (2017). *Se um Viajante... Percursos e Histórias sobre a Formação de Professores de Matemática no Rio Grande do Norte*. (Tese Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Paiva, P. H. A. A. (2023). *Uma História da Formação de Professores no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João Del-Rei (2001-2019)*. (Tese Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Silva, C. R. M. (2015). *Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul*. (Tese Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Silva, D. W. (2015). *Conhecimentos Específicos da Docência de Professores que Ensinam Matemática em um Grupo de Trabalho que Analisa Produções Escritas em Matemática*. (Dissertação Mestrado em Educação Matemática). Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- Silva, N. C. (2016). *Cenas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de Paranaíba/MS na segunda metade do século XX*. (Dissertação Mestrado em Educação Matemática). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.