



INDÍCIOS DE UM OLHAR PARA AS TESES E DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM AS NARRATIVAS DE AGENTES EDUCACIONAIS ENTRE AS FONTES MOBILIZADAS EM PESQUISA

Ana Maria de Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
prof.mat.aninhaw2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7974-2186>

Modalidade: Artigo completo (para comunicação oral).

Resumo: Este texto foi produzido como parte de uma discussão que estamos desenvolvendo na pesquisa de Doutorado, até o momento intitulada “Emergências locais, projetos globais: facetas das formações de professores de Matemática”. Nessa pesquisa estamos analisando 20 trabalhos desenvolvidos nos Grupos GHOEM¹ (2002 - 2018) e HEMEP² (2011 – 2018), que tratam da formação inicial de professores de Matemática que utilizaram as narrativas de agentes educacionais como fontes, entrelaçadas com outros documentos, com vistas a compor mais uma peça no projeto de mapeamento da formação de professores que ensinaram e ensinam Matemática no país. O objetivo deste texto consiste em sinalizar para algumas reflexões que se encontram em produção no processo de doutorado, a partir da leitura dos trabalhos mencionados.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Matemática; HEMEP; GHOEM; Formação de Professores.

- **Das fontes escolhidas**

Quando olhamos para a história da formação inicial de professores de Matemática a partir de teses e dissertações que utilizaram, entre outras fontes, as narrativas dos agentes

¹ O História Oral e Educação Matemática - GHOEM é um grupo de pesquisa interinstitucional, criado no ano de 2002 com a intenção inicial de estudar as potencialidades da (e aplicar a) História Oral como metodologia de pesquisa para a Educação Matemática. Com o tempo, outras abordagens - como, por exemplo, a Hermenêutica de Profundidade - foram incorporadas e são hoje mobilizadas para estudar distintos temas, todos eles, entretanto, vinculados à cultura Matemática escolar. O Grupo mantém um acervo de referências originais para estudos em História da Educação Matemática, com cerca de dois mil volumes produzidos desde o início do século XVIII até o final do século XX. O acesso ao acervo é gratuito. Formar pesquisadores na atividade de pesquisar, problematizar as práticas de pesquisa e apoiar a criação de novos grupos estão entre as responsabilidades assumidas pelo GHOEM. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4544>. Acesso em: 21 jun. 2021.

² O grupo é Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa - HEMEP foi criado no ano de 2011 é coordenado pela professora Dra. Luzia Aparecida de Souza e o professor Thiago Pedro Pinto, registrado na plataforma do CNPQ, nas áreas de Ciências Humanas e Educação. Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores desse grupo relacionadas ao contexto da educação Matemática pela universidade federal de Mato Grosso do Sul UFMS, muitos dos autores desses trabalhos utilizaram entre outras fontes, as narrativas de agentes da Educação Matemática para criarem suas tramas na constituição do mapeamento da formação de professores que Ensinam Matemática no Estado de Mato Grosso do Sul.

educacionais³ que contam suas histórias na produção de diversos cenários de formação de professores de Matemática pelo Brasil, percebemos aspectos que chamam atenção e, salvo engano, têm contribuído para estruturar as ideias de formações que temos hoje.

Nessa linha de pensamento, estamos em construção da pesquisa de doutorado, com o objetivo de: Mobilizar e analisar em um mesmo plano de discussão, trabalhos desenvolvidos nos Grupos GHOEM (2002 – 2018) e HEMEP (2011 – 2018), que trataram da formação inicial de professores de Matemática e utilizaram, entre outras fontes, as narrativas de agentes educacionais envolvidos nos cursos apresentados em pesquisa.

Após uma busca no Catálogo de teses e dissertações da **CAPES**, a Biblioteca – BDTDⁱ e o Repositório Institucional UNESP selecionamos esses 20 trabalhos, descritos no quadro a seguir, os quais estamos mobilizando nesse momento, e tocaremos em alguns destes textos nessa escrita.

Para a escolha das teses e dissertações que seriam analisadas encontramos 97 trabalhos desenvolvidos nos Grupos GHOEM e HEMEP que de algum modo tratavam da formação de professores.

Vale ressaltar, que os trabalhos dos últimos anos não estavam disponíveis naquele momento, logo foi necessário realizar a busca em outros espaços. Além dos sites desses dois grupos, acessamos os sites o Catálogo de teses e dissertações da CAPES, a Biblioteca – BDTD e o Repositório Institucional UNESP, com busca pelas palavras: *HEMEP*, *GHOEM*, *História Oral e Formação de Professores*. Dos trabalhos que apareceram elencamos os primeiros 97 títulos.

Após a leitura dos resumos desses estudos, reduzimos para 47 trabalhos que discutiam especificamente a formação de professores em Educação Matemática, em uma leitura rápida e o contato com os objetivos dos trabalhos chegamos a *esses 20 que tratam da formação inicial de professores de Matemática*, os quais, compõe as fontes de análise nesse estudo.

³ Como agentes educacionais, estamos entendendo pessoas que participaram de alguma forma, na constituição dos cursos de formação inicial de professores de Matemática e foram entrevistados e que suas narrativas foram consideradas em análise nos nas teses e dissertações escolhidas como fontes nesse estudo.

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise

Estado	Título/autor/ano de defesa
Bauru-SP	Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção. Ivete Baraldi. 2003.
Maranhão – MA	Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível. Déa Nunes Fernandes. 2011.
Tocantins – TO	Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins. Fernando Guedes Cury. 2011.
São Paulo – SP	A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960. Maria Ednéia Martins-Salandim. 2012.
Montes Claros – MG	Um Lugar: muitas histórias? O processo de Formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/ Norte de Minas Gerais (1960-1990). Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida. 2015.
Mato Grosso do Sul – MS	Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul. Carla Regina Mariano da Silva. 2015.
Rio Grande do Norte – RN	Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de Matemática no Rio Grande do Norte. Marcelo Bezerra de Moraes. 2017.
Mato Grosso do Sul - MS	Formar Professores que Ensinam Matemática: uma história do movimento das licenciaturas parceladas no Mato Grosso do Sul. Kátia Guerchi Gonzales. 2017.
Goiás - GO	Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás. Fernando Guedes Cury. 2007.
Itaipulândia - PR	A Formação do Professor (de Matemática) em Terras Paranaenses Inundadas. Jean Sebastian Toillier. 2013.
Mato Grosso do Sul - MS	A Formação de Professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre os anos iniciais da licenciatura em Dourados. Tiaki Cintia Togura Faoro. 2014.
Cuiabá - MT	Sobre a Formação de Professores de Matemática em Cuiabá? MT (1960-1980). Bruna Camila Both. 2014.
Paranaíba - MS	Cenas sobre a Formação e Atuação de Professores de Matemática de Paranaíba - MS na Segunda Metade do Século XX. Natalia Cristina da Silva. 2016.

São João Del-Rei - MG	Entre as Memórias do Campo das Vertentes: uma história da formação de Professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001. Paulo Henrique Apipe Paiva de Paiva. 2016.
Barreiras - BA	“Venha Cá” e comece a ensinar Matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras-BA. Fábio Bordignon. 2016.
Mato Grosso do Sul - MS	Licenciatura em Matemática da UFMS: movimentos precursores e implantação de um curso a distância. Ana Claudia Lemes de Moraes. 2017.
Mato Grosso do Sul – MS	Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o curso modular de Matemática em Campo Grande-MS. Ana Maria de Almeida. 2017.
Mato Grosso do Sul – MS	Uma história acerca da constituição do curso de graduação em Matemática da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP/CESUP). Renata Aparecida Zandomenighi. 2017.
Mato Grosso do Sul – MS	Percursos e histórias sobre a formação de professores na licenciatura intercultural indígena “povos do pantanal” na UFMS. Vlademir Sérgio Bondarczuk (2018)
Mato Grosso do Sul – MS	Entre a necessidade e o jogo político: uma história sobre a criação e extinção do Curso de Ciências da UEMS em Cassilândia. Tatiana Rozália Guedes (2018)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

- **Possíveis evidências a partir das teses e dissertações que evidenciam narrativas de agentes educacionais**

Nas leituras desses trabalhos, é possível notar por exemplo que cursos emergentes vieram para atender necessidades específicas, a partir da demanda de professores. De certa maneira, esta falta contribuiu para que o poder público criasse brechas na lei, permitindo que acontecessem formações emergentes em horários e períodos que não comprometessem o trabalho dos professores, uma vez que muitos docentes atuavam em sala de aula sem formação específica, ou sem nenhuma formação⁴. Ao que parece a elaboração dos cursos não recebem a

⁴ Notamos que, no interior do país, em regiões como o Mato Grosso do Sul, tais exceções, viraram regra, sendo permitido pela própria lei – ou explorando brechas nas leis – que a formação de professores em cenários de urgência fosse facultada.

atenção necessária, devido à falta de “interesse do governo em resolver as questões do ensino, que acaba marginalizando, a formação de professores de lugares distantes e descentralizados, tratando essa situação como formação emergencial” Gonzales (2017, p. 443), constituídas em cenários naturalizados por discursos desenvolvimentistas, inclusive por programas e políticas educacionais, de acordo com cada momento histórico, econômico e localidade brasileira.

Nesse sentido, percebemos certa continuidade dos processos emergentes de formação de professores cujos títulos são alterados, em alguns casos, enquanto a organização e estruturas são parecidas, também é possível perceber a multiplicidade de formações com características específicas que emergem de seus lugares de produção.

Pela limitação deste texto deixamos duas situações a título de exemplo: o trabalho de Silva N. (2016) que mostra a cidade de Paranaíba- MS, que na data da pesquisa ainda não dispunha de curso de formação de professores, que buscavam formações emergenciais, até mesmo em outros estados; bem como o estudo de Bondarczuk (2018), onde o curso veio atender a carência de professores indígenas para atuarem nas aldeias da Região do Pantanal Sul-mato-grossense. Estes e outros casos evidenciados em nossa pesquisa, mostram a impossibilidade de pensar um padrão de formação para o país, região ou cidade, como ditam os programas educacionais, diante de demandas tão diferentes a depender das peculiaridades histórico temporais.

Outra questão interessante é o esforço do poder público em aparar as arestas, ou mesmo reescrever as leis na tentativa de abarcar questões que escapam da legislação e dos projetos educacionais, que quase sempre fracassam ao tentarem implementar modelos generalizados de cursos para o magistério. Constantemente percebemos revogações em documentos normativos, flexibilizando as regras que parecem não dar conta de segurar o que vaza nos lugares de produção durante os processos de criação e implementação dos cursos.

Seguindo esse raciocínio, podemos observar que tais brechas podem contribuir para a produção de regras em alguns casos, configurando os sistemas emergenciais como os principais meios de formação de professores, principalmente nas periferias.⁵

Em uma leitura de algumas normativas educacionais podemos perceber exemplos como o Art. 117 da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, quando autorizou a habilitação para o exercício do magistério, por meio de “exame de suficiência”. Estes exames foram aprovados

⁵ Silva C.; Gonzales, (2021).

pelo art.1 da lei 2.430/55, que certificava os candidatos para o exercício da docência, caso não houvesse professores formados em curso superior. Além disso, a lei 5692/71 reforçou a continuidade dos exames de suficiência no art. 77, quando autorizou candidatos habilitados em exames de suficiência a atuarem no Ensino de 1º e 2º graus, na falta de professores com formação superior.

Os exames de suficiências foram citados em 14 dos trabalhos⁶, analisados como forma de capacitar professores em diversos estados brasileiros, preparados pelos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES⁷, autorizada no Art. 1º do decreto 34 638/71. Nos anos 1960 e 1970, os cursos da CADES, foram realizados em períodos de um mês a um mês e meio, durante as férias escolares e prepararam professores com formações em massa para participarem dos exames de suficiência, em diversas Regiões do país, sendo extintos pela LDB de 5692/71. Outras formações de curto prazo, em moldes semelhantes, foram construídas posteriormente, nas décadas seguintes, algumas em formatos permanecem até os dias atuais.

Nesse contexto, ocorrem ainda os movimentos de subversões que acabam produzindo formações outras, que muitas vezes, não se assemelham às propostas originais. Um dos exemplos é a transferência de alunos entre cursos, no caso de fechamentos, falta de autorização para funcionamento da formação ou outra irregularidade. Como citados em trabalhos como os de Guedes (2018), Morais (2017), Gonzales (2017) e Almeida A. (2018). Em alguns casos foram criadas normas temporárias para essas transferências, como mostra o trabalho de Guedes (2018), com a resolução nº 47⁸, revogada posteriormente. Essas evidências se confirmam nas estatísticas sobre os índices educacionais e discursos de necessidade de capacitação de professores que constantemente percebemos nas mídias e nas pesquisas. Além disso, a própria finalidade dos cursos de formação de professores parece se perder na prática, com currículos

⁶ Almeida S. (2015), Toillier (2013) Both (2014), Faoro (2014), Martins-Salandim (2012), Cury (2011), Fernandes (2007, 2011), Gonzales (2017), Morais (2017), Paiva (2016), Silva N. (2016), Silva C. (2015) e Baraldi (2003).

⁷ Baraldi, (2003); Fernandes (2011); Morais (2017); Both (2014).

⁸ Resolução/CEPE - UEMS Nº 47 de 24 de julho de 1996. Aprova normas para o cálculo do potencial de vagas para transferência nos cursos de graduação da UEMS. 1996. Revogada pela Deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 1, de 10/9/1999. Disponível em: file:///C:/Users/anhinh/OneDrive/Documentos/UEMS%20DOCUMENTOS/projetos/2019-04-16_14-52-17.pdf . Acesso em: 17 abr. 2021.

que precisaram ser alterados para atrair acadêmicos que muitas vezes aproveitaram as brechas para ter acesso ao diploma, até mesmo para frequentar outras profissões.

Esses movimentos ocorrem de modo simultâneo no âmbito dos processos de colonialidade de poder. A colonialidade se sustenta em certo mito da modernidade eurocêntrica que, segundo Dussel (1992), se caracteriza, dentre outros aspectos, pelo auto entendimento da civilização moderna como mais desenvolvida e superior e, moralmente autorizada a impor processos civilizatórios aos povos inferiores, primitivos e bárbaros – independente da própria vontade dos povos e das violências produzidas nesses processos.

No interior dessa busca pela modernização encontra-se a formação de professores, atravessada pela colonialidade do saber. Dessa forma, ocorrem tanto os movimentos de resistências em certo exercício decolonial por parte daqueles que resistem ao pensamento único e dominante, assim como existem também os processos de continuidade e de busca pelo desenvolvimento e pela generalização de um saber global totalizante. Tais aspectos ficam evidentes nas pesquisas que evidenciam as falas daqueles que produziram e produzem as formações de professores no Brasil

Nesse sentido, tocamos aqui em alguns pontos particulares que parecem fazer parte dos processos de formação inicial de professores de Matemática. Por exemplo, poderíamos refletir sobre o nosso envolvimento, como agentes educacionais, quando atuamos no sentido de fazer as formações acontecerem a qualquer custo, sacrificando horários, tempo com familiares, entre outros, contribuindo até mesmo com nossos próprios recursos financeiros para que os projetos sejam concluídos. Não estamos defendendo que os professores, ou qualquer outro agente do contexto educacional, não devem envolver-se de maneira séria com seu ofício. A questão é até que ponto, e porque, muitas vezes assumimos responsabilidades, que via de regra, deveriam ser assumidas pelo poder público? Que forças nos movem ao ponto de fazer acontecer projetos universais, que muitas vezes são impostos, mas ganham forças em nossos lugares de fala⁹, e, inclusive lutamos para que aconteçam?

⁹ O “lugar de fala” tem sido uma expressão frequente na atualidade dos movimentos identitários. Seja no movimento negro, feminista ou LGBT, há praticamente um consenso em que o sujeito que vivencia o preconceito é quem fala por si, sendo, portanto, o único protagonista legítimo dessa luta.

Outra questão interessante seria pensar na força das normas, mesmo nesses movimentos de reformulações, vetos e revogações, e até mesmo por isso, exercem tremenda força, na condução dos corpos, na busca de alcançar ideais, de curso, de professores, de alunos, de cidadãos.

Até que ponto essas deliberações podem contribuir para a construção de processos formativos em diferentes níveis educacionais voltados para a construção da Matemática única, como ciência superior associada à inteligência, aos que possuem afinidade com a área. As formações seriam construídas dentro de padrões homogêneos que classificam e identificam os adeptos da Matemática como "os mais capazes ou mais inteligentes e pela separação desses daqueles considerados fracos ou atrasados" (GIRALDO, 2018 apud FERNANDES, p. 489)?

Essa questão remete a uma terceira linha de pensamento que emerge da nossa observação das pesquisas que utilizam das narrativas dos agentes de processos formativos em diferentes lugares do país. Em nossos grupos também poderíamos criar brechas ou aproveitar as brechas para subverter os sistemas dominantes? Quais seriam as saídas produzidas frente aos movimentos de enquadramento dos sistemas normativos, que parecem ocorrer no sentido de normatizar e objetivar padrões de formações de professores e de alunos? Quais as possíveis subversões que ocorrem em meio aos movimentos de execução dos cursos de Matemática?

Percebemos diversas estratégias tanto das universidades quanto dos alunos por exemplo, no caso de docentes que iniciaram nos cursos emergentes, desenvolvidos em curtos períodos, nas férias escolares, e/ou aos finais de semana, bem como nos períodos diurnos ou noturnos.

Muitos alunos não alcançavam média, mesmo desenvolvendo grupos de estudos independentes das universidades em colaboração entre os próprios alunos como percebemos na pesquisa de mestrado, outros "transferiam-se para um curso regular, com o objetivo de concluí-lo" (GONZALEZ, 2017, p. 383). Também trabalhos como o de Toiller (2013) Guedes (2017) e outros, mostram estratégias que variam em alguns casos de alunos que são transferidos de um curso para outro, ou de universidades que alteravam a estrutura e/ou horários dos cursos como no MS, evidenciados por Silva C. (2015) e outros pesquisadores que discutiram a produção de cursos noturnos que foram produzidos como estratégias para atingir um público maior e abranger os menos favorecidos na formação de professores, aqueles que trabalhavam no período diurno.

Estas e outras formas de subversão aparecem nas falas dos depoentes, de modo que as pesquisas que entrelaçam as falas dos agentes educacionais com documentos diversos, possibilitam outras reflexões sobre a formação de professores de Matemática que podem evidenciar por exemplo a impossibilidade de uma formação geral de professores, mas produzem formações outras, que diferem entre si, e muitas vezes destoam totalmente das propostas generalizadas e homogêneas, denunciando a fragilidade dos discursos dominantes. Os estudos analisados apresentam, ou nos próprios trabalhos ou em documentos sobre outros cursos, formações com estruturas bem diferentes (com aulas ou complementações dos estudos), como os cursos vagos¹⁰ desenvolvidos aos finais de semana¹¹ nas férias escolares¹², no período noturno¹³, apostilados, professores que viajavam para cidades vizinhas para obter uma graduação, são vários exemplos citados pelos pesquisadores que mostram que cada curso tinha demandas específicas e era estruturado de acordo com tais necessidades.

- **A construção de mais uma peça no exercício de mapear**

A partir do interesse em discutir esses trabalhos, além de problematizar as próprias questões que perpassam os contextos políticos econômicos e sociais que atravessaram nossos processos, pretende-se também contribuir com mais uma peça para o Mapeamento da formação de professores que ensinam Matemática no Brasil¹⁴, uma linha de pesquisa que envolve diversos estudos relacionados à formação de professores que ensinam e ensinaram Matemática no Brasil no decorrer da história nas diferentes regiões brasileiras, sendo que muitos desses trabalhos utilizam a metodologia da História Oral, no contexto da História da Educação Matemática Brasileira.

A partir da leitura desses trabalhos estamos evidenciando na pesquisa de doutorado processos de constituição de programas educacionais, que serviram de bases para a produção

¹⁰ Almeida S.(2015), Toillier (2013), Martins-Salandim (2012), Silva C. (2016), Silva N. (2016), Baraldi (2003) Bordignon (2016), Guedes (2018).

¹¹ Bordignon (2016), Morais A. (2018), Morais M. (2017), Bondarczuk (2018) Silva C. (2016), Silva N. (2016), Baraldi (2003).

¹² Baraldi (2003), Bordignon (2016), Morais M. (2017), Morais A. (2018), Paiva (2016).

¹³ Baraldi (2003), Bordignon (2016), Paiva (2016), Silva C. (2016), Silva N. (2016), Morais A. (2018), Zandomenighi (2017), Morais M. (2017), e outros.

¹⁴ Projeto - Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/0018479156055834494679> . Acesso em: 21 jun. 2021.

de diversas formações de professores de Matemática, que muitas vezes diferem daquelas almeçadas nas propostas oficiais de formação. Assim, apresentamos neste texto um princípio das discussões que estamos produzindo em exercício de pesquisa de doutorado pois acreditamos que pode ser mais uma oportunidade de construirmos outras conexões para compor o trabalho em questão.

Sem esperar soluções milagrosas como resultados, acreditamos que cada investida em pesquisa que se propõe a discutir espaços locais de formação, mostram peças específicas no exercício de mapear as formações de professores em uma prática infinita, que destoa da busca pelo desenvolvimento, no sentido do progresso, ou de alcançar uma formação ideal. Em vez disso, propomos contar nossas histórias locais de formações iniciais de professores de Matemática, de modo que podemos mostrar outras faces dessas práticas, até mesmo questionar essa busca por uma formação global e ideal, levando em consideração as especificidades de cada região, momentos históricos e realidades locais.

Referências

ALMEIDA, A. M. **Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o curso modular de matemática em Campo Grande-MS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS. 2017.

ALMEIDA, S. P. N. C. **Um lugar: muitas histórias – o processo de formação de professores de matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/ norte de Minas Gerais (1960-1990)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - MG, 2015.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 240 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, UNESP, Rio Claro - SP. 2003.

BOTH, B. C. Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá – MT (1960-1980). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro - SP, 2014.

BORDIGNON, Fabio. **Venha cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras - BA. 2016**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)–Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”–Unesp, Bauru - SP. 2016

BONDARCZUK, Vlademir Sérgio. **Percursos e histórias sobre a formação de professores na licenciatura intercultural indígena “povos do Pantanal” na UFMS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS. 2020.

CHAGAS, JUARY. O “Lugar de Fala” Nos Movimentos: Pressupostos Teóricos Pós-Modernos, Materialização Prática Fragmentária. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. 2018.

CURY, F. G. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. Rio Claro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP. 2007.

FAORO, T. C. T. **A formação de professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre os anos iniciais da Licenciatura em Dourados**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS. 2014.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE - Unesp - Rio Claro - SP. 2011.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 2019, 12.30: 467-501.

GUEDES, Tatiana Rozalia. **Entre a necessidade e o jogo político: uma história sobre a criação e extinção do curso de ciências da UEMS em Cassilândia**. 2018. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS. 2018.

GONZALES, K. G. **Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru – SP. 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e Classificação social**. In. **MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul**. G.C. Gráfica de Coimbra, LDA. Palheira – Assafarge. 2009. p.73-119.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e Marginalidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE - Unesp - Rio Claro, UNESP, Rio Claro – SP. 2007.

MORAIS, M. B. **Se um viajante... Percursos e Histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro – SP. 2017.

PAIVA P. H. A. P. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins.** 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, UNESP, Rio Claro- SP. 2011.

SILVA, C. R. M. **Uma, nove ou dez narrativas sobre as licenciaturas em ciências e matemática em mato grosso do sul.** 2015. (Tese de Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro – SP. 2017.

SILVA, Carla Regina Mariano da; GONZALES, Kátia Guerchi. As Licenciaturas em Ciências (regular e parcelada) para formar professores de Matemática no Mato Grosso do Sul. In. Baraldi, I. M., & Garnica, A. V. M. *Cartografias Contemporâneas: Novos Estudos (Historiográficos) para um Mapeamento da Formação e Atuação do Professor que Ensina/Ensinava Matemática no Brasil.* Editora Appris. 2021.

SILVA, N. C. Cenas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de Paranaíba–MS na segunda metade do século XX. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS. 2016.

TOILLIER, J. S. **A Formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP. 2013.

ZANDOMENIGHI, Renata Aparecida. **Uma História acerca da Constituição do Curso de Graduação em Matemática da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS. 2017.

ⁱ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.